



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск ЛІІ

Херсон – 2009

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 10 від 01.06.2009 р.).

Редакційна колегія:

- Барбіна Є. С.** – відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Федяєва В. Л.** – заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – професор кафедри педагогіки початкової освіти ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного морського інституту, кандидат педагогічних наук.
- Пентиліук М. І.** – професор кафедри українського мовознавства ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 52. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – 451 с.

© ХДУ, 2009

© Видавництво ХДУ

Адреса: Херсонський державний університет,
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Адаменко Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Амеліна Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філології Дніпропетровського державного аграрного університету.

Атаманенко Євгенія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Борис Уляна Зіновіївна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Бородіна Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства та лінгводидактики Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Бочарова Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Бранецька Марина Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Бутенко Володимир Григорович – дійсний член Міжнародної академії проблем людини, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Веніг Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін Херсонського економіко-правового інституту.

Воробйова Алла Вікторівна – викладач кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Воронецька Наталія Петрівна – аспірант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Воропай Наталія Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Гайдаєнко Ірина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Глухов Іван Геннадійович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Гнаткович Тетяна Дмитрівна – здобувач кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Голобородько Євдокія Петрівна – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Гомозова Тетяна Вікторівна – викладач кафедри фортепіано Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Горбатюк Роман Михайлович – кандидат технічних наук, доцент кафедри машинознавства та комп'ютерної інженерії Тернопільського національного педагогічного університету.

Горлова Анастасія Василівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Гоштанар Ірина Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Демінський Олексій Цезарієвич – доктор педагогічних наук, професор, ректор Донецького державного інституту „Здоров'я, фізичного виховання і спорту”.

Денищич Тетяна Альбертівна – викладач кафедри української філології та світової літератури Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

Дзядевич Юлія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Долинський Борис Тимофійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри анатомії та фізіології Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Єшман Ірина Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Заболотська Ольга Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

Завгородня Тетяна Костянтинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Заплатинський Василь Миронович – президент Академії безпеки та основ здоров'я кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри безпеки життєдіяльності Національного авіаційного університету.

Запорожець Тетяна Павлівна – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Іванишин Галина Ярославівна – аспірант кафедри математичних і природничих дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Іванченко Євгенія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики та інформаційних технологій Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

Ілійчук Любомира Василівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Калаур Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Кан Юрій Борисович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Карабін Оксана Йосифівна – асистент кафедри інформатики і методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Коваль Вікторія Юріївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Ковнір Олена Іванівна – здобувач кафедри державного управління, педагогіки та психології Херсонського національного технічного університету.

Кольцова Ольга Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кравчук Оксана Миколаївна – старший викладач кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Крюкова Наталія Василівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземної філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

Кудас Людмила Борисівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кучеренко Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Літківа Олександра Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Херсонського державного морського інституту.

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – старший викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

Луцан Надія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничих та математичних дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Луценко Валентина Іванівна – старший викладач кафедри української мови і літератури Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”.

Максимчук Ганна Миколаївна – аспірант кафедри математичних і природничих дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Мамчур Лідія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Мартинович Олександра Богданівна – асистент кафедри німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Маслій Галина Миронівна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Мелконян Валентина Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та літератури Херсонського державного університету.

Мельник Олена Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Мініч Ірина Михайлівна – кандидат соціологічних наук, заступник завідувача кафедри теорії та практики туризму і готельного господарства Київського університету туризму, економіки і права.

Міняйлова Алевтина Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Мордовцева Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Назаренко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, начальник відділу освіти Цюрупинської районної державної адміністрації, доцент кафедри теорії та методики виховання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Олійр Марія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Осадча Марина Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Панагушина Ольга Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Пантюк Микола Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Петрус Маріанна Василівна – аспірант кафедри педагогіки і психології Ужгородського національного університету.

Пинзеник Олена Мафтіївна – викладач Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту.

Поп'юк Микола Васильович – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Починкова Марія Миколаївна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Радочинська Лариса Григорівна – старший викладач кафедри іноземних мов та літератури Херсонського державного університету.

Радул Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Расвська Ірина Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Ракович Віталій Володимирович – аспірант кафедри педагогіки та психології, викладач кафедри образотворчого мистецтва Херсонського державного університету.

Рехліцька Алла Євгенівна – доцент кафедри хореографії Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України.

Ромашева Наталія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Рускуліс Лілія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства та лінгводидактики Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Саф'янюк Зоряна Георгіївна – кандидат педагогічних наук, викладач Екологічного коледжу Львівського національного аграрного університету.

Сахній Мирослава Петрівна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Семеног Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Сергієнко Лариса Василівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сивохоп Едуард Миколайович – викладач кафедри фізичного виховання і спорту Ужгородського національного університету.

Симоненко Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання, стилістики і культури української мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Сіранчук Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Сміліченко Яніна Броніславівна – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Стражнікова Інна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Терещенко Наталія Віталіївна – аспірант кафедри педагогіки та психології, старший викладач кафедри народносценічної, сучасної хореографії Херсонського державного університету.

Турчанова Тетяна Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки та психології, старший викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

Фатєєва Катерина Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету.

Філончук Зоя Володимирівна – завідувач науково-методичної лабораторії географії та економіки Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Хоменко Валентина Броніславівна – старший викладач, учитель вищої категорії Херсонської загальноосвітньої школи № 41.

Хребтова Вікторія Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Запорізького юридичного інституту Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.

Цина Андрій Юрійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

Цоуфал Любов Сергіївна – старший викладач кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

Чабаненко Ірина Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Шайнер Анна Іванівна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Шарко Віталій Володимирович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Шахматова Тамара Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Шевченко Юрій Андрійович – старший викладач кафедри музичного мистецтва Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

Шиліна Ольга Олексіївна – аспірант кафедри педагогіки та психології, викладач кафедри класичної хореографії та методики викладання Херсонського державного університету.

Шиянюк Лариса Василівна – викладач кафедри україномовних дисциплін Херсонського державного морського інституту.

Шмалей Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту природознавства Херсонського державного університету.

Щербина Віталій Юрійович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Юринець Олександр Олексійович – заступник директора з навчальної роботи Володимир-Волинського педагогічного коледжу.

Юркова Тетяна Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Яремчук Наталія Сергіївна – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Розділ 1

Методологія та історія педагогіки

ДИНАМІКА ІНТЕРЕСУ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

На основі аналізу публікацій і дисертацій українських авторів простежено динаміку інтересу до проблем формування в учнів наукового світогляду в Україні в другій половині ХХ століття.

The dynamics of interest to the problems in forming of scientific outlook of pupils in Ukraine in the second half of the XX century is observed in the article on the basis of analysis of publications and dissertations of Ukrainian authors.

Актуальним завданням школи є формування в учнів наукової картини світу. Під науковою картиною світу ми, слідом за В.Кузьменком, розуміємо картину, яка виникає в дитини внаслідок усвідомлення нею отриманих знань, упорядкування, узагальнення інформації щодо світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття. Це інтегрована сукупність знань, понять людини про оточуючий світ та саму себе.

Питання формування наукової картини світу в різні часи розглядали у своїх працях С.Гончаренко, В.Гудзь, Ф.Журавльов, В.Льченко, В.Кузьменко, О.Лазарович, Й.Ліпман, Н.В.Нетребко, Е.Носенко, Ю.Руденко, І.Свістула, В.Сисоєнко, А.Степанюк, В.Хрущ та ін.

Предметом нашого дослідження була динаміка інтересу науковців та освітян-практиків до проблеми формування в учнів наукової картини світу протягом другої половини ХХ століття.

Головними джерелами нашого дослідження стали дисертації, книги і статті в провідних педагогічних журналах означеного періоду. Вибір саме такої джерельної бази обумовлений наступним:

1) починаючи з кінця ХVІІІ століття й до сьогодні, найбільш поширеним окремим комунікаційним елементом у науці є стаття, найбільш поширеною комунікаційною структурою – науковий журнал. Наукові часописи є головним засобом повідомлення про нові досягнення науки, нові знання, “фундаментальним архівним сховищем” перевірених і визнаних наукових результатів;

2) в одну групу джерел, яку умовно назвали “книги”, ми об’єднали монографії, збірники наукових праць, методичні рекомендації, матеріали наукових конференцій і педагогічних читань, науково-популярні педагогічні видання тощо. Книги також, як і статті, належать до основних засобів передачі наукових знань у часі й просторі, за допомогою яких науковці й освітяни-практики висвітлюють одержані в ході досліджень результати, передовий досвід;

3) наше дослідження неможливо було також уявити без використання такого цінного джерела, як дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук. Дисертація, особливо докторська, є значним внеском у розвиток наукового знання. Без аналізу дисертацій неможливо уявити стан знань у певній галузі науки у всій повноті.

Протягом другої половини ХХ століття було надруковано значну кількість статей у педагогічних журналах (у першу чергу ми вивчали публікації в провідних українських часописах, якими були і є “Рідна/Радянська школа”, “Педагогіка і психологія” та “Шлях освіти”), монографій, методичних посібників, здійснено дисертаційні дослідження, у яких розглядалися ті чи інші аспекти формування наукового світогляду в молоді. Для того, щоб відстежити динаміку інтересу науковців й освітян-практиків до цієї проблеми, ми узагальнили й систематизували масив цих праць, підраховували їх кількість і проаналізували їх тематику.

Серед авторів перших публікацій досліджуваного періоду, присвячених різним аспектам формування наукової картини світу, – І. Винниченко (Радянська школа. – 1955. – №10) та Й. Ліпман (Радянська школа. – 1953. – №4). Стаття І.Винниченко була присвячена методиці утворення в учнів окремих наукових уявлень і понять у процесі навчання, в роботі Й.Ліпмана обґрунтовувалась важливість виховання в учнів науково-матеріалістичного світогляду.

Наприкінці 60-х років ХХ століття вийшла друком книга І.Свістули “Формування наукового світогляду – найважливіше завдання комуністичного виховання: Матеріали на допомогу лектору”, а І.Солдатенков захистив кандидатську дисертацію з теми “Шляхи підвищення ролі засвоєння суспільствознавчих знань старшокласниками у формуванні їх наукового світогляду”. У дисертаційних дослідженнях Л.Нарочної (“Руководство усвоением младшими школьниками первоначальных знаний о взаимосвязи в природе”) та О.Єрьомкіна (“Межпредметные связи как средство обеспечения сознательного и прочного усвоения знаний (на материале изучения истории, литературы, экономической географии в старших классах средней школы)”) розглядалися окремі аспекти формування в учнів наукової картини світу. Шляхи формування діалектико-матеріалістичного світогляду розглянув у своїй статті в журналі “Радянська школа” (1966, №8) О.Лушников.

У 70-ті роки ХХ століття, судячи з кількості й тематики публікацій і дисертацій, у яких розглядалися різні аспекти формування наукової картини світу в учнів, інтерес науковців й освітян-практиків до цієї проблеми зміцнів. У “Радянській школі” були надруковані статті “Актуальні проблеми формування в учнів наукового світогляду” (автори – Ю.Руденко та Ю.Гудзь, 1979, №1), “Роль вчителя у формуванні наукового світогляду учнів” (Ф.Журавльов, 1977, №2), “Основи формування комуністичного світогляду учнів” (М.Лисенко, 1975, №1). Низка публікацій були присвячені питанням оволодіння учнями науковими знаннями й методами наукового пізнання (автори – Б.Коротяєв, М.Мірошніченко, М.Коротяєва, 1978, №1; В.Неділько, 1975, №11; В.Паламарчук, 1977, №9).

У 1977 році в центральному видавництві “Радянська школа” вийшла друком книга Ю.Руденка “Формування в учнів науково-матеріалістичного світогляду”. Окремі питання формування в учнів загальноосвітніх шкіл наукової картини світу розглядали у своїх виконаних у 70-ті роки ХХ століття дисертаційних дослідженнях І.Шаповал (тема дисертації – “Вплив міжпредметних зв’язків у викладанні математики і фізики на розвиток інтересу учнів старших класів до науки, 1971 р.) та В.Ільченко (тема дисертації – “Формирование у учащихся представленной об общности основных законов неживой природы в процессе взаимосвязанного изучения физики и химии”, 1975 р.).

У 80-ті роки ХХ століття дещо збільшилась кількість публікацій і дисертацій, у яких розглядалися проблеми формування в учнів наукової картини світу. Так, на сторінках “Радянської школи” був представлений досвід запровадження міжпредметного семінару “Взаємозв’язок природи і суспільства” (автор статті – Л.Лаврух, 1982, №4). Г.Панченко та Г.Уварова запропонували шляхи формування у школярів наукових понять (1983, №12), С.Гончаренко – марксистсько-ленінського (1983, №1), а Ю.Змієв – принципи формування науково-матеріалістичного світогляду школярів (1980, №1). М.Білий обґрунтував засоби розкриття зв’язків між предметами природничо-математичного циклу (1983, №1), а Н.Вадзюк – шляхи використання світоглядного потенціалу навчального предмета (1985, №12). Т.Козак, П.Фещенко та М.Яворський розглянули в своїй статті процес формування в учнів наукової картини світу як складову атеїстичного виховання (1985, №10), а Г.Молчанова та Е.Златкіна – ідейно-політичне виховання як основу формування наукового світогляду, поряд з формуванням комуністичних поглядів і переконань (1983, №9).

Цінним внеском у розробку питань формування у підростаючих поколінь наукової картини світу стали кандидатська дисертація Л.Хомич “Система межпредметных заданий как средство формирования научного мировоззрения школьников (9 – 10 классы общеобразовательной школы)” (1986 р.) та докторська дисертація у формі наукової доповіді

С.Гончаренка “Методологические и теоретические основы формирования у учащихся естественнонаучной картины мира” (1989 р.).

У період з 1990-го по 2000-й рік значно збільшується кількість дисертаційних досліджень, автори яких розглядають ті чи інші аспекти формування в учнів наукової картини світу. Серед авторів таких робіт – О.Шаповал (“Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство”), Є.Дурманенко (“Формування наукового світогляду підлітків у процесі засвоєння інтегрованих знань про людину і суспільство”), Л.Корміна (“Формування світоглядних знань підлітків у процесі навчально-пізнавальної діяльності”), О.Мащенко (“Формування системи знань про природу”), Н.Шахірева (“Інтеграція знань учнів молодшого шкільного віку про людину та світ”) та інші. Особливо слід відзначити докторську дисертацію А.Степанюк “Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу”.

У 90-ті роки ХХ століття ряд науковців у своїх дисертаціях дослідили можливості використання в навчально-виховному процесі школи інтеграційних зв'язків для розв'язання проблеми формування в учнів наукової картини світу. Це: В.Моштук, який визначив дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів з метою формування в учнів наукової картини світу; М.Арцишевська, яка обґрунтувала теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство в змісті шкільної освіти; Є.Дурманенко, яка розглянула шляхи формування наукового світогляду підлітків у процесі засвоєння інтегрованих знань про людину і суспільство; К.Гуз, О.Ільченко та О.Мащенко, які запропонували інтегровані курси з природознавства, спрямовані на формування системи наукових знань про природу та системи технологізованих знань учнів.

Інтегративну освіту як засіб формування наукової картини світу і картину світу як теоретичну основу інтеграції змісту шкільної освіти, її інтегруючий і гуманізуючий фактор розглядали в своїх книгах та статтях С.Клепко (видана в 1998 р. книга “Інтегративна освіта і поліморфізм знання”), О.Савченко, В.Дедович, І.Зязюн, Л.Липова, А.Ясинська, М.Арцишевська, А.Степанюк, Е.Носенко, В.Гудзь (статті в журналах “Рідна школа”, “Педагогіка та психологія”, “Директор школи, ліцею, гімназії”, “Шлях освіти”).

З.Чернявська та Н.Головка в своїх дисертаційних дослідженнях розглянули шляхи використання комп'ютерів та засобів відеоінформації для узагальнення і систематизації знань учнів, а також для організації їх самостійної роботи з формування понять природничих наук.

Значним внеском у розробку проблеми формування в учнів загальноосвітніх шкіл наукової картини світу стала написана українським науковцем В.Ільченко і видана в Москві російською мовою книга для вчителів “Формирование естественно-научного миропонимания школьников”, підготовлена нею разом з К.Гузом освітня програма “Довкілля”, серія її статей, опублікованих у 90-ті роки ХХ століття в журналах “Рідна школа” та “Педагогіка і психологія”. Фактично В.Ільченко в своїх роботах обґрунтувала концептуальні засади та технологію інтеграції змісту природничонаукової освіти з метою формування не лише міцних знань учнів, а й їх наукового світогляду взагалі.

Слід відзначити, що протягом другої половини ХХ століття публікувалося чимало робіт і захищалися дисертації (протягом означено періоду їх було 3 – дві – в 70-ті й одна – у 80-ті роки ХХ століття) з атеїстичного виховання, автори яких торкалися питань формування в учнів наукової картини світу. За нашими підрахунками, у 50-ті роки ХХ століття в центральних виданнях було опубліковано разом 22 статті і книги з питань атеїстичного виховання, у 60-ті – 28, у 70-ті – 13, у 80-ті – 33. У 90-ті роки перестали друкуватися книги з питань атеїстичного виховання, а в журналі “Рідна/Радянська школа” було надруковано лише 2 статті на цю тему – і то одна з них мала назву: Чи потрібен атеїзм школі? (“Рад. шк”, 1990, №8).

Проведений аналіз дає нам підстави зробити висновок про те, що загалом на кінець ХХ століття відбулося зменшення кількості наукових робіт з питань формування наукової картини світу в учнів, у той час як ця проблема не втратила на той час своєї актуальності.

Вона залишається актуальною і зараз, в умовах, коли поширюються різноманітні секти, войовничі релігійні та навколорелігійні течії тощо. Про це свідчить і той факт, що її обговорення неодноразово відбувалося в Раді Європи. І українські, і закордонні спеціалісти визнають, що школа не справляється із завданням формування наукового світогляду (див., наприклад, статтю К.Щьоткіної “Еволюція знання” в газеті “Дзеркало тижня” за 6 – 12 червня 2009 р.). Тому пошук шляхів формування в учнів наукової картини світу на основі засвоєння ними достовірних наукових знань про природу, суспільство і людину, оволодіння вмінням думати, спираючись на ці знання, і робити висновки є перспективним напрямком подальших психолого-педагогічних досліджень.

УДК 371.64 “1920-1930”

Т.К. Завгородня

ЧИТАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ВИХОВАННЯ УЧНІВ І МОЛОДІ ГАЛИЧИНИ (1920-1930 РОКИ)

*Люди перестають думати,
Коли перестають читати.
Дідро.*

У статті на тлі сучасного стану виховної роботи з учнями, використання в ньому такого засобу, як книжка, тих проблем, які існують, висвітлюється досвід організації читання як засобу виховання у теорії і практиці навчання й виховання в Галичині досліджуваного періоду.

In the article on the basis of the modern state of educate work with students, use in it such tool, as a book, those problems which exist, experience of organization of reading as a tool of education in a theory and practice of teaching and education in Galichini of explored period is lighted.

Важливою проблемою сучасного суспільства є проблема виховання нових поколінь українців. За твердим переконанням відомого педагога С. Гончаренка, “...педагогічна драма виховання стрімко перетворюється на загальнонаціональну трагедію”, тому, за його переконанням, першочерговим завданням школи, сім’ї, педагогічної науки є пошук нових підходів “...до розв’язання найголовнішого, пріоритетного завдання – добре виховати шкільну молодь” [1].

Це твердження українського педагога співзвучне з думкою академіка Д. Лихачова. Він підкреслює, що для нього “головне не освіта, а виховання. Школа повинна й освіту давати з виховною метою. Культура вимагає освіти, але найважливіше в ній – виховання людини” [2: 54]. Підтримує цю точку зору про значення виховання в становленні особистості і В.Сухомлинський, який зазначав, що “...ніякі закони, нехай вони будуть найсуворіші і нещадні, ніякі обмеження і заборони не допоможуть, якщо не буде тонкої, умілої, наполегливої виховної роботи” [3: 253].

Незаперечним засобом становлення особистості учня є виховний вплив літератури. За словами В. Сухомлинського, “читання відкриває перед людиною привабливість інтелектуального життя” [4: 527], “вдумливе читання, одухотворене захопленням і бажанням більше знати, – найважливіший засіб, що запобігає тяжінню до неробства, пустого проведення часу” [5: 467], “книга – головний, вічний, неминучий світоч, джерело багатого духовного життя шкільного колективу” [5: 480]. Він навіть вважав читання важливим показником ефективності як виховної роботи (“Я вважаю виховну мету досягнутою лише тоді, коли кожен хлопець, кожна дівчина з н а й ш л и книжку, яка лишає глибокий слід в їх душах на все життя”) [6: 418], так і рівня вихованості особистості, підготовленості до життя

в соціумі (“Які книжки читає людина в роки отрочтва і ранньої юності, чим стала для неї книжка – від цього залежить її духовне багатство, усвідомлення й переживання мети життя”) [6: 421-422]. Тому проблема читання учнів є однією з найважливіших, що потребують невідкладного розв’язання. Проблема читання учнів і молоді – вічна.

Недивлячись на те, що сьогодні модними є мультимедійні інформаційні засоби, читання продовжує відіграти важливу роль у житті сучасної людини. Воно є письмовою формою спілкування та забезпечує нас інформацією із таких джерел, як книги, журнали, газети.

Однак, як засвідчує практика масової школи, інтерес до читання учнів сьогоденної української школи, необхідність звернення їх до друкованого слова, особливо художньої літератури, постійно знижуються. Проте це не тільки проблема нашої школи. Як зазначає А. Вербицька, аналогічна проблема існує і в Росії: діти менше читають, причина цього – сучасне телебачення. Але це не тільки проблема сьогоденного дня. Як зауважує О. Волкова, “ситуація сьогодні точно така ж, як і двадцять, і тридцять років назад: у хороших школах діти читають поголовно, а в звичайних – тільки кращі учні” [7: 2].

Тим цікавішими для сучасної педагогічної науки є матеріали, які ознайомлюють педагогів-практиків, науковців з досвідом вирішення цієї проблеми в різні часи, в різних країнах і в різних регіонах України.

Значне місце в громадсько-суспільному вихованні учнів шкіл і гімназій у 1920-1930 роках в Галичині відводилося книжці. Її розглядали як важливий фактор суспільно-національного виховання молоді з огляду на одноцілу національну приналежність. “...Добра книжка, – на думку відомого педагога Галичини Костянтини Малицької, – се один із переважних чинників виховуючих, яким посередно можемо впливати на інтелектуальний і моральний розвиток молодого покоління. Книжка піддає дітям нові гадки, будить їх здібності, розвиває нераз дрімучого генія – се підстава, средство до здобування власними силами дальшого образования, се ґрунт під виріс нових грядущих поколінь” [8: 151].

Як свідчать архівні матеріали, проблема залучення дітей до читання в досліджуваній період, знаходились у полі зору педагогічної громадськості, науковців (Біленький Я., Вільшанецький З., Дорошенко А., Княжинський А., Малицька К., Луців В., Петрів І. та ін.). Вся педагогічна періодика краю регулярно друкувала матеріали з проблем роботи бібліотек, впливу книжок на формування молодого людини. Серед них слід відмітити журнали “Шлях виховання й навчання”, “Учительське слово”. Серед цікавих матеріалів на сторінках першого журналу доцільно назвати статті “Суспільні функції громадських бібліотек” (Дорошенко А.), “Роль дитячої книжки в вихованні” (Вільшанський З.), “Праця в шкільній бібліотеці” (Бень В.), “Основні проблеми бібліопедагогіки” (Сокульський Д.). Не менш цікавими з досліджуваної проблеми були статті надруковані в журналі “Учительське слово” (“Ще про шкільні бібліотеки” та “Шкільні бібліотеки”, “З літературних новин для молодіжки” (Лобай І.) тощо) та публікації в часописі “Життя і школа” товариства “Просвіта”.

Показовим з цього питання є оголошення “Закладайте бібліотеки для дітей по школах і читальнях! Се найактуальніша справа теперішньої хвили!” надруковане в одній із львівських газет (1927 р.). В ньому було також надруковано список книжок для дітей і молоді, які знаходилися на складі Михайла Таранька [9: 245]. Серед запропонованих книжок байки і казки, оповідання і пригоди, твори для дитячого театру, повісті й подорожі для молоді, пластова бібліотека із 5 томів, шкільні підручники і різні журнали (“Світ дитини”, “Молода Україна”).

Кожний рік у звітах навчальних закладів традиційно наводились дані про наповнення літературою бібліотек як для педагогів, так і для учнів. Цікаво, що за 1920-1921 н.р. бібліотеки, які практично були знищені під час першої світової війни, поповнились літературою і їх чисельність досягла довоєнної. Наприклад, у бібліотеці державної гімназії з руською (українською – Т.З.) мовою викладання в Станіславі було 748 наукових творів у бібліотеці учителів і 641 – у бібліотеці учнів. Серед останніх були книжки, написані різними мовами: українською – 377, польською – 65, німецькою – 199 [10: 4]. Треба зауважити, що

пізніше, в післявоєнні роки, в звітах гімназій виокремлювали вже три напрями бібліотек: для учителів, для учнів і бібліотеки “Наукового гуртка”. Останнє є підтвердженням того, яка увага приділялася питанням інтелектуального розвитку українських дітей, залучення їх до наукового пошуку в різних галузях науки з урахуванням їх інтересів, уподобань.

Аналіз комплектування бібліотек в навчальних закладах з українською мовою навчання досліджуваного періоду дає підстави зробити висновок, що в них книжок виданих українською мовою було більше, ніж написаних іншими мовами і вони викликали значно більшу зацікавленість в учнів. Наприклад, у 1930-1931 рр. 123 члени наукових гуртків вищезгаданої гімназії прочитали 1201 твір з українського виділу; 93 учні прочитали 369 творів з польського і 212 учнів користувалися науковим виділом.

Про зростання ролі книжки в формуванні особистості учнів у міжвоєнну добу свідчить і те, що в усіх гімназіях досліджуваного періоду працювали наукові гуртки, які повинні були готувати молодь вищої гімназії, “щоб вона поширювала і поглиблювала знання рідного письменництва й культури в зв’язку з письменством інших народів: ближчих слов’янських і дальших західно-європейських” [10: 20]. У науковому гуртку були такі секції, як філологічна, драматична, географічна, природнича, математична, фізична, українознавча, філософська, краєзнавча, співи та інші. Крім того свою бібліотеку мали і об’єднання (“Марійська дружина”, “Допомогова секція” та інші). Так осередок релігійно-морального виховання “Марійська дружина” в державній гімназії з українською мовою навчання в Станіславі мала бібліотеку, яка в 1930-1931 н.р. нараховувала 240 книжок, а в 1933-1934 н.р. – 391. Традиційно кожна секція проводила засідання, доходи від яких періодично поверталися на розвиток бібліотек. Так, 25 листопада 1925 року науковий кружок Товариства “Рідна Школа” приватної дівочої гімназії у Станіславі організували “Чайний вечір”. На вечорі були товариські ігри, співи, читання монологів з різних книжок, танці. А всі зібрані гроші надійшли на поповнення книжками бібліотеки [10: 20]. Як позитивне слід зауважити, що бібліотеки наукових гуртків поповнювалися в основному науковими виданнями. Так у 1936-1937 н.р. саме вони виписали повне видання творів Тараса Шевченка, Велику Історію України (видавництво Тиктора) та інші.

Щовесни за розпорядженням Кураторії Львівського шкільного округу в школах Галичини проводився місячник книги для шкільної молоді [11]. Місячник передбачав акцію з поповнення бібліотек книжками, проведення різноманітних заходів, основним засобом яких повинна була бути книжка. Наприклад, у звіті Богородчанської школи Станіславського повіту від 3 березня 1927 року зазначається, що в рамках місячника в кожному класі проведено бесіди про значення книжки в житті людини, утворено бібліотеку для молоді. А 19 березня того ж року проведено виставку, дохід від якої пішов на закупівлю нових книжок до шкільної бібліотеки [12: 11]. Крім цього, під час місячника проводилось “Свято книжки”. Аналогічне свято щорічно 31 серпня проводилося в Павлівській школі. Воно стало традиційним і загальношкільним святом. Ось, як описує його проведення В. Сухоминський. “Цього дня усі дарували книжки: діти один одному, батьки – дітям. Стало правилом, що правління колгоспу дарувало книжки в цей день кращим керівникам гуртків любителів і шанувальників рідного слова” [13: 200].

Слід підкреслити, що бібліотеки поповнювались книжками не тільки за рахунок їх закупівлі, а й у результаті проведення акцій збору нових книжок від населення або придбання їх за допомогою різних установ, кооперативів

Важливим шляхом прищеплювання учням шкіл Галичини любові до книжки була їх участь у проведенні різноманітних традиційних конкурсів, пов’язаних з необхідністю звернення до книжки. Наприклад, у 1934-1935 н.р. серед учнів був оголошений конкурс на кращу постановку драматичної п’єси з шкільного життя. Для участі в ньому необхідно було прочитати ряд художніх творів і обрати найцікавіший для драматизації.

Цікавою традицією було відкриття у різних місцевостях читалень. Саме вони були місцем “гуртового товариського життя, ...докладнішого пізнання біжучого громадянського життя через товариські розмови, більш безпосередній контакт з учителями, ...різноманітні

молодіжні часописи, кількість яких у читальнях з року в рік збільшувалася за рахунок виписки”. Одним словом, читальня ставала місцем соціалізації учнівської молоді.

Як бачимо в 20-30-ті роки ХХ ст. були цікаві традиції прищеплення учням шкіл і молоді любові до книги, формування в них потреби в систематичному читанні. Провідними ідеями залучення учнів у навчання і виховання до читання, які можуть творчо використовуватися в сучасних умовах інформатизації суспільства, оновлення змісту освіти можуть бути:

- привчати дитину до читання потрібно змалку;
- підтримувати інформацію з художніх творів, запропоновану учнем у якості аргументації власної думки, і враховувати при оцінюванні рівня його знань;
- озброїти дітей і молодь необхідним рівнем техніки читання (в тому числі і методикою швидкісного читання);
- підвищити ефективність формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок, особливо навчально-інформаційних умінь і навичок;
- виховувати в учнів терпимість й вміння заставляти себе думати;
- розвивати в школярів комунікативні уміння і навички;
- посилювати контроль батьків за тим, що читає молодь;
- підвищити роль школи, вчителів, працівників бібліотек до прилучення учнів до позакласного читання;
- підтримувати державою видання дитячої літератури, а також сприяти розвитку меценатства у видавничій справі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Гуманізація освіти – виховання творчої особистості // Педагогічна освіта. – 2005. – №12 (грудень). – С.2.
2. Неожиданный Лихачев. Беседа Самойлова с Д.С. Лихачевым // Звезда. – 2006. – №11. – С.39-57.
3. Сухомлинський В. О. Народний учитель // Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 239-255.
4. Сухомлинський В. О. Школа живе ленінськими ідеями // Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 517-529.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 393-626.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – С.283-582.
7. Волкова О. Другое мнение // <http://lit.september.ru/articlef.php?ID=200402402>. – 5с.
8. Малицька К. Видавництва для дітей і молоді // Перший Український просвітницько-економічний Конгрес у Львові (1909). – Львів, 1909. – С.126-151.
9. Івано-Франківський обласний державний архів (ІФОДА). – Ф.237. – Оп. 1. – Арк. 245.
10. Звіт дирекції державної гімназії з руською викладовою мовою в Станіславові за шкільний рік 1920-1921. – Станіслав, 1921. – 21с.
11. Ф. 271. – Оп.1. – Спр.232. – Арк. 1; Ф. 273. – Оп. 1. – Спр. 212.
12. ІФОДА. – Ф.273. – Оп. 1. – Спр. 245. – Арк. 11.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7-279.

ШКОЛА ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА – Б. М. СТУПАРИКА

У статті розкриваються чинники вибору професії та становлення особистості Б.М.Ступарика, одним із яких були школа, шкільні вчителі – добрі, але вимогливі, книга.

The factors of choice of profession and becoming of personality of B.M.Stuparika open up in the article, one of which were school, teachers – good, but demanding, book.

Вимогою сьогодення є відродження української школи, яка має увібрати в себе кращі народні та загальнолюдські ідеали і традиції, здобутки вітчизняної та світової педагогічної думки минулого й сучасності. Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка ними деяких фактів життя і діяльності окремих особистостей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки в контексті історичних подій та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні. У цьому контексті слід відзначити наукові дослідження, присвячені історії українського шкільництва, які помітно активізувалися в останні роки (Л. Березівська, Л. Вовк, І. Воробець, С. Дмитренко, Т.Завгородня, Н. Коляда, І. Курляк, Н. Побірченко, Б.Ступарик, О. Сухомлинська та ін.).

Педагогічна діяльність учителів-практиків майже не привертала увагу дослідників. Водночас без урахування їх здобутків, прорахунків буде порушена цілісність вітчизняної історії освіти. Щоб ліквідувати цю прогалину, варто звернутися до постаті вчителя, викладача, науковця Богдана Михайловича Ступарика.

Вибір професії – це велика відповідальність перед суспільством, батьками, а найголовніше – перед собою. Бо тільки сама людина може побачити, до чого в неї більший хист, може відчути якими природними здібностями вона наділена. Саме таке відчуття допомагає правильно обрати майбутню професію. Покликання педагога не порівняти ні з якою іншою професією, адже від його вміння, майстерності, мудрості, мистецтва залежить життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадське й інтелектуальне обличчя майбутнього нації – молоді.

Великий вплив на вибір професії Богдана Михайловича Ступарика мала школа, вчителі-наставники, яких у майбутньому великий педагог згадує у своїх спогадах з глибокою пошаною і вдячністю: Петра Івановича Різуна, Григорія Степановича Купновицького, Калину Миколаївну Факас, Ольгу Сокирко.

Сільська школа була осередком освіти і виховання, в ній навчали не тільки писати й читати, рахувати і співати, а й бути справжніми людьми, гідними синами і дочками своєї Батьківщини.

Першим учителем Богдана Михайловича був тодішній директор школи, Петро Іванович Різун, який закінчив Чортківську педагогічну семінарію і з 1932 по 1947 рр. працював у Задубрівцях директором школи, тому навчав і виховував не одне покоління задубрівчан. Умів викликати зацікавлення в учнів і бажання здобувати знання – вчитися. Б.М.Ступарик згадував: “Наш вчитель... навчав не одне покоління, був знаний як національно свідомий українець, намагався зацікавити нас, навчити українських віршів, пісень, казок” [1: 14]. На думку Богдана Михайловича він “був учителем від Бога”.

У школі Богдан Михайлович проявив відмінні успіхи в навчанні, користуючись чималим авторитетом серед однокласників. Зі спогадів однокласниці Шовкопляс Марії (Матійчук) дізнаємося, що виділявся він серед них допитливістю та активністю на уроках, багато читав, любив спілкуватися як з хлопцями, так і з дівчатами, мав значний вплив на однолітків.

Звичайно були й випадки прогулів уроків. Зокрема, за спогадами Богдана Михайловича, зайшовши до однокласника – Євгена Павлика і повідомивши, що два інспектори даватимуть контрольні роботи, запропонував не йти до школи. Відповідно – Євген зголосився. Такі прогули тривали біля двох тижнів, поки вчитель не зустрів батька Богдана Ступарика. Звичайно він мав бути покараний, але все обмежилось сваркою [1: 15-16].

Після закінчення початкової школи клас, у якому навчався Богдан Михайлович, перевели у центральне шкільне приміщення. Участь у його будівництві брали “дідусь, як вїт, і тато як член комісії, яка займалася збиранням коштів”.

Величезний вплив на розвиток особистості Богдана Михайловича мав Григорій Степанович Купновицький. Саме він прищепив йому любов до математики. Вчитель викликав захоплення в учнів. Його уроки були не тільки цікавими, а й глибоко зворушували, бентежили уяву вихованців.

Зі спогадів Марії Шовкопляс дізнаємося, що у взаєминах з людьми завше брали гору у Григорія Степановича толерантність, високоблагородне ставлення до учнів та сільської громади. Вчитель був для багатьох учнів авторитетом. Вже в дорослому віці Богдан Михайлович згадував свого вчителя, як “мужню і відважну людину: Українець і Педагог з великої букви” [1: 22].

Він, будучи сином репресованих, виховував у своїх учнів національну свідомість, передавав незгасний вогонь любові до України.

Саме Григорій Степанович підтримав свого учня в хвилину тривоги і хвилювання, коли маму і сестру Богдана Михайловича забирали енкаведисти на допит. Слова педагога в той час були важливі для вихованця і закарбувалися в пам’яті на все життя: “Не переживай, все буде добре”. В цьому випадку слово вчителя було найголовнішим і найтоншим дотиком до дитячої душі.

Учителі в основу своєї педагогічної діяльності звертали посилену увагу на формування творчої особистості, намагалися, щоб учні не тільки засвоїли навчальний матеріал, а й були вихованими людьми. Залучаючи їх до позакласної виховної роботи, – працювали різноманітні гуртки (предметні, художньої самодіяльності), спортивні секції, шкільний хор, оркестр народних інструментів, театральний гурток. Щороку учні виступали з цікавими програмами на Шевченкових святах. До речі, Богдан Михайлович вперше дебютував на сцені сільського клубу в ролі проводиря у п’єсі “Невільник”, за одноіменним твором Т. Г. Шевченка. Але Б. Ступарик не тільки співав, декламував, а й грав у шахи і шашки, а дорослі навіть брали його у свою команду з волейболу.

Водночас у громадсько-суспільному вихованні учнів шкіл і гімназій Галичини значне місце відводилося книжці. Її використання вважалось важливим фактором суспільно-національного виховання української молоді. Плекання рідної культури й національних традицій серед молоді відповідало їх культурно-національним стремлінням – побудови соборної України. Зокрема, Василь Сухомлинський постійно наголошував на виховному впливі літератури на становлення особистості учня. Він зазначав: “Книга – це геніальний витвір людського розуму”, вона виховує “вихованця в світі інтелектуальних, естетичних і моральних цінностей” [2: 147], а читання – це “творення людини”, де педагог відіграє роль майстра-скульптора.

Утім не кожний педагог-скульптор може стати майстром, навіть коли намагається здійснювати цілеспрямований виховний вплив на школярів. Майстром стає той учитель, який в процесі навчання спонукає дітей до самовиховання та самовдосконалення, основою яких є самоосвіта, що вимагає сформованості у людини потреби в постійному читанні. Так, у шкільні роки Богдан Михайлович, незважаючи на необхідність допомагати в господарстві, дуже любив читати “і в бібліотеці не залишилося книжок для дітей і дорослих, які б я не прочитав” [1: 20]. Йому особливо подобалося читати зимовими вечорами, лежачи на теплій печі, де було розсипано для сушіння кукурудзу, “я читав, коли пас корову, коли мав хоч одну вільну хвилину [1: 26]. Богдан Михайлович захоплювався творами Тараса Шевченка, більшу

частину “Кобзаря” знав напам’ять. Коли він читав, для нього нічого не існувало, він занурювався у фантастичний світ книги.

У школі педагог відмінно вчився, був лідером у громадському житті. До нього з повагою ставилися вчителі, адже він виступав за школу в районі в предметних олімпіадах, був обраний головою ради піонерської дружини.

Перші спроби проявити себе у ролі педагога були у шостому класі: за проханням батька однокласниці він півроку допомагав їй готувати уроки з математики. Це свідчить про те, що Богдан Михайлович міг взяти на себе відповідальність та мав здібності до практичного застосування своїх знань. Проведений ефективно час дав свої результати і батько “підшефної” висловив йому подяку.

За відмінні успіхи в навчанні та громадську роботу Богдана Михайловича, як кращого учня Станіславської області, після шостого класу було нагороджено поїздкою до Києва (такою екскурсією нагороджували кращих учнів Станіславської області), яка залишила незабутні враження не тільки від оглядової екскурсії Києвом, а й від спілкування з ровесниками різних шкіл області, що розширили межі спілкування сільського хлопця з однолітками. З Києва учень привіз подарунки та море вражень, потоваришував з новими друзями, з якими листувався.

Після закінчення сільської семилітки Богдан Михайлович продовжив навчання у Снятинській середній школі, яке, як згадує Богдан Михайлович, було “справжньою зміною способу життя”.

Сімнадцятикілометровий шлях, що прокладався від Задубрівців до Снятина, та який потрібно було долати в різні пори року і за будь-якої погоди залишили в пам’яті на все життя фізичну біль – обморожені ноги.

Навчання в Снятинській середній школі було набагато важчим, ніж у сільській, семирічці. Перед учнями ставились значно вищі вимоги, панувала сувора дисципліна. Мешканці гуртожитку усвідомлювали, що кожний приїхав “вчитися і за це треба відповідати перед батьками та вчителями” [1: 33]. У старшому шкільному віці, зі спогадів однокласниці Богдана Михайловича Євдокії Ткачук дізнаємося, що вчителі були вимогливими, вони ставили перед учнями завдання, які потребували систематичної підготовки і сумлінного ставлення до навчання. Тому не всі витримували, і до закінчення 10 класу 30 % учнів залишили навчання в середній школі. Однак із тих, хто залишився вийшли відомі педагоги (доктор педагогічних наук, професор Олена Гнідан), літератори (письменник, лауреат Національної премії імені Т.Шевченка Ярема Гоян; літературознавець Михайло Веркалець), офіцери, медики тощо [1: 33-34].

Богдан Михайлович згадує своїх “прекрасних педагогів”: класного керівника Антоніну Ус, вчителя фізики Федора Дмитриченка, вчителя математики Іллю Семотюка, нагородженого орденом Леніна, вчителя астрономії і креслення Рафаїла Козулькевича, вчителя української літератури Володимира Гуцуляка, вчителя історії Сніжко. Саме вони мали вирішальний вплив на формування майбутнього педагога “як особу і на вибір майбутньої професії”. Вчителі надзвичайно вдало здійснювали вибір методів навчання, диференціювали завдання, проводили додаткові заняття та консультації. Кращих учнів вчителі запрошували додому, де можна було познайомитися з міським побутом, бібліотекою вчителя. Водночас педагоги намагалися підтримувати тісний зв’язок з батьками учнів, тримати їх у курсі всіх справ.

Євдокія Ткачук згадує, що Богдан Михайлович у середньому віці відрізнявся від своїх однолітків чудовою пам’яттю, жвавим мисленням, допитливістю. Він добре розв’язував різні математичні завдання, зв’язно викладав думки.

Після закінчення середньої школи постало питання вибору професії. Богдан Михайлович, добре пам’ятаючи своїх учителів, їхню професійність, неабиякий авторитет, хотів стати вчителем математики, тому вирішив поступати на фізико-математичний факультет Чернівецького університету.

Богдан Михайлович у своїх спогадах зазначає декілька мотивів, які вплинули на його виховання і життєву позицію, а саме:

- 1) “це трудова атмосфера, яка панувала в домі моїх батьків і моєї родини”;
- 2) повага в родині “до кожного, навіть найменшого”;
- 3) книжка;
- 4) “...На мене величезний вплив мала школа, атмосфера, яка панувала в ній, учителі з їхнім спрямуванням на розвиток задатків, з добротою і вимогливістю у стосунках, з готовністю прийти на допомогу”;
- 5) “на мою думку, вирішальне значення мало розмірене сільське життя і його громада з усіма виховними можливостями” [1: 25].

До останнього дня Богдан Михайлович з великою повагою і вдячністю згадував своїх наставників, які давали уроки добра і правди, які не тільки запам'ятовувались на все життя, а й впливали на поведінку в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ступарик Б. З порога вічності: Автобіографічна сповідь. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2005. – 208 с.
2. Сухомлинський В. О. Хто і що виховує дитину? Що у вихованні залежить від вас, педагога, і що від інших вихователів? // Сто порад учителеві. – К.: Рад. школа, 1988. – С.147-151.

УДК 37.01(09)

Н.П. Воронецька

УКРАЇНОЗНАВЧІ СТУДІЇ КАНАДИ В ПЕРІОД ПОЛІТИКИ БАГАТОКУЛЬТУРНОСТІ КАНАДСЬКОГО УРЯДУ

У статті проведено аналіз діяльності українознавчих студій Канади 70-х – 80-х років ХХ століття.

The activity of Ukrainian studies courses of the 70-th – 80-th years of the XX century in Canada has been analyzed in this article.

Актуальність. Невід'ємною частиною історії українського народу стало життя українців поза межами України. Українська діаспора виступає активним промотором у різних галузях освіти. Саме українознавчі студії стали ефективним чинником національного духовного життя українців Канади.

Проаналізувати час заснування українознавчих студій при канадських університетах, причини збільшення чи зменшення кількості слухачів цих курсів при університетах у період багатокультурності і є метою даної статті.

Виклад основних положень. Найбільшого поширення вищі українознавчі студії у канадських університетах набули у 70-і – 80-і роки двадцятого століття, у період так званої політики багатокультурності канадського уряду.

Зміни, що почали формуватися у ментальності канадського суспільства, а, відтак, й у державній ідеології, знайшли своє відображення у поступовому, починаючи з 1971 р., запровадженні федеральним урядом П. Трюдо на державному рівні політики багатокультурності. Аналогічні закони дублювалися провінційними урядами. З часом, з 1975 р., наголос у політиці багатокультурності було перенесено з допомоги великим етнічним групам на взаєморозуміння, подолання дискримінації та соціальної нерівності, а федеральні субсидії спрямовувалися на всебічну підтримку нових емігрантів та малих етнічних груп. На практиці це, зокрема, виражалось у значному збільшенні як на федеральному, так на провінційному рівнях, фінансування на культурно-освітні потреби для національних меншин [1: 119].

Поселенці з України скористалися ситуацією, яка склалася, в інтересах своєї етнічної спільноти. Протягом 70-х років минулого століття кредитні українознавчі курси були започатковані у восьми канадських університетах: Альбертському, Карлтонському, Макмастерському, університеті Ватерлоо, Ріджайні, Лейкгеда, Бр.Клумбії, Манітоби [3].

У 1972 р. Колегія св. Андрія при Манітобському університеті відкрила свої кредитні українознавчі курси поряд з тими, що вже існували на університетському славістичному відділі.

У середині 70-х рр., коли політика багатокультурності досягла свого найбільшого розмаху, українознавчі курси стабільно пропонувалися у 12 університетах Канади. Першим серед нових університетів, які у 70-ті ввели україністику, був Макмастерський (м. Гамільтон). Курс української мови початкового рівня тут був запроваджений у 1971 р. у рамках кафедри російських студій. Українська мова пропонувалася як елективний курс, який могли вивчати студенти, записані в різних програмах університету.

Як правило, студенти, які опановували цей курс, бажали надалі поглиблювати свої знання і навички. Пізніше було запроваджено курс української мови середнього рівня. Через відсутність достатнього фінансування українознавчі курси викладалися на “альтернативній основі у 1981-1982 н. р., було запроваджено і курс української мови підвищеного рівня.

Викладання українознавчих курсів у Макмастерському університеті тривало до 1985-1986 н. р., після чого було ухвалено рішення припинити вивчення українознавчих дисциплін, головним чином зважаючи на скорочення університетського фінансування та зменшення кількості записаних студентів. Українознавчі курси протягом усього періоду їхнього існування у Макмастерському університеті викладав професор В. Смирнів

Упродовж 1972-1974 рр. українські курси до своїх програм впровадили університети Британської Колумбії, Калгарі (1972), а також низка університетів провінції Онтаріо – Віндзора, Йорка (1972), Макгілла (1973) та Західного Онтаріо (1974). Це мало важливе значення для подальшого утвердження україністики в канадських вищих закладах освіти.

Як бачимо, особливу роль у розвитку вищих українознавчих студій в Канаді у період започаткування політики багатокультурності відіграли університети провінції Онтаріо. Саме в Онтаріо осіло багато представників української інтелігенції і українських учених із Європи, які прибули до Канади з повоєнною еміграцією і становили високий відсоток міського населення.

Розширення сітки університетів, що пропонували україністику, спричинилося до зростання числа українознавчих курсів, які могли вивчати студенти. Вони викладалися на всіх трьох рівнях підготовки фахівців. У восьми університетах українознавчі дисципліни могли вивчатися як основна галузь спеціалізації на бакалаврському рівні, п'ять університетів – Саскачевану, Манітоби, Альберти, Торонто й Оттави – пропонувало магістерські програми спеціалізації з українознавства, три останні мали також і ступеневі українознавчі програми на докторському рівні [5: 6]. Найвищої позначки число таких курсів сягнуло у 1976-1977 н. р. Цього навчального року в канадських університетах пропонувалося 159 українських курсів, 123 із яких – на базовому (бакалаврському), а 36 – на магістерському рівні. 79 курсів бакалаврського рівня належало університетам степових провінцій і 45 – університетам провінції Онтаріо. Серед курсів магістерського рівня частка університетів степових провінцій, навпаки, була меншою і становила 13. В основному їх пропонував Альбертський університет. Університети провінції Онтаріо (Оттави та Торонто) давали близько двох третин від загальної кількості магістерських курсів – 23.

Більшість серед пропонованих становили курси української мови та літератури. Виключно ці курси вивчалися на магістерському рівні. На бакалаврському їх частка становила 101 із загальної кількості 123 українознавчих курсів, серед мовно-літературних курсів на бакалаврському рівні домінували мовні (57 мовних та 44 літературних), у той час як на магістерському рівні незаперечна перевага належала курсам української літератури (32 та 4). Домінування викладання мови і літератури в навчальній діяльності вищих українознавчих студій Канади було абсолютно природнім, оскільки вони є центральним

компонентом національної ідентичності й культури. Якщо на бакалаврському рівні у пропозиції мовно-літературних українських курсів домінували університети степових провінцій Західної Канади (60 курсів проти 41 в університетах східної провінції Онтаріо), то на магістерському рівні ситуація була протилежною (23 курси в Торонтському й Оттавському університетах провінції Онтаріо та 13 в Альбертському, Манітобському і Саскачеванському університетах степових провінцій).

В Оттавському університеті в цей час департамент славістики очолював проф. К. Біда, а в Торонтському – проф. Ю. Луцький, одні з найбільш визнаних в Канаді організаторів і пропагандистів українських студій.

На бакалаврському рівні, крім мовних і літературних курсів, пропонувалися курси історії України, географії, історії українців Канади.

У двох університетах Канади – Альбертському та Колегії св. Андрія при Манітобському університеті, були запроваджені курси історії та соціології України й українців Канади. Історія України була представлена чотирма курсами в Альбертському університеті та двома – в Колегії св. Андрія, історія українців Канади – одним курсом у кожному з них [2].

У наступні кілька років у динаміці українознавчих курсів в університетах Канади спостерігалось декілька різних тенденцій.

Перша з них – подальше розширення числа університетів, які пропонували викладання таких курсів. У кінці 70-х років почалося відродження україністики в університеті Британської Колумбії у Ванкувері – тут було запроваджено курс української мови підвищеного рівня, а за фінансової підтримки КІУСу поновлено викладання української мови базового рівня. Фінансова підтримка КІУСу дозволила також запровадити україністику в університеті Конкордія (Монреаль) – у 1979-1980 н. р. до його навчальної програми було введено курс “Історія українців у Старому і Новому світі” [6: 1]. Це ознаменувало собою відновлення вищих українознавчих студій у провінції Квебек. Таким чином, на кінець 70-х років число канадських університетів, що пропонували один або більше українознавчих курсів, зросло до 14.

Іншою важливою тенденцією цього періоду стало доповнення існуючих українознавчих програм новими дисциплінами, що охоплювали напрямки україністики, не представлені раніше в університетській системі Канади. Перш за все – це курси українського фольклору, що почали викладатися в Альбертському університеті на бакалаврському і магістерському та в Манітобському – на бакалаврському рівні. Почали з’являтися мистецтвознавчі курси. Першим серед них став курс “Українське мистецтво в Канаді”, включений до навчальної програми колегії св. Андрія. Нарешті, і в світлі вище зазначеного це здається нам особливо важливим, було започатковано курс методики викладання української як другої мови, що у 1979-1980 н. р. на факультетах освіти запровадили Манітобський та Саскачеванський університети. Як бачимо, курси методики української мови впровадили університети степових провінцій. Це природно, оскільки саме тут у рамках політики багатокультурності розвивалася двомовна англо-українська шкільна освіта і потреба у висококваліфікованих учителях-україністах була достатньо високою. Крім того, новими мовними курсами поповнилися існуючі українознавчі програми університетів Ріджайні і Торонто, а Манітобський університет суттєво видозмінив існуючу структуру програми з української літератури. З’явилися нові історичні курси, в тому числі вперше у східній Канаді, – в університеті Торонто, і, як зазначалося, в університеті Конкордія. А із заснуванням кафедри українознавства на департаменті політекономії Торонтського університету, діяльність якої в основному фокусувалася на вивченні історії України, цей українознавчий напрям у канадських університетах отримав значний імпульс для свого розвитку. В Альбертському університеті з 1978 р. було запроваджено міждисциплінарний семінар, присвячений головним чином вивченню соціально-економічного розвитку України.

Наприкінці 70-х – на початку 80-х рр. число українознавчих курсів, що викладалися у канадських університетах, дещо зменшилося. Якщо у 1976-1977 н. р., як уже згадувалося,

канадські університети пропонували 159 курсів українознавчих дисциплін, то на 1979-1980 н. р. ця цифра скоротилася до 94. Суттєвого скорочення зазнали курси в університетах Східної Канади – з 67 у 1976-1977 н. р. до 22 у 1979-1980 н. р., тобто втричі. У той же час у Західній Канаді відповідні цифри становили 92 і 72, тобто скорочення становило біля 22 %. В результаті, у 1979-1980 н. р. у західноканадських університетах пропонувалося три чверті усіх вищих українознавчих курсів, тобто тенденція, що уже склалася на 1976-77 н. р., коли цими університетами пропонувалося 58 % таких курсів, ще підсилася. Якщо окремо розглянути мовні і літературні курси, то ситуація виглядала наступним чином. У Західній Канаді їхня кількість залишалася практично стабільною – 34 у 1976-1977 н. р. та 32 у 1979-1980 н. р., у Східній Канаді – зменшилася з 23 до 12. Щодо літературних, то у Західній Канаді на 1976-1977 н. р. та на 1979-1980 н. р. їх пропонувалося 26 і 17, у Східній – 18 і 5 курсів відповідно [4].

На кінець 70-х р. у загальному по Канаді кількість записаних на українознавчі курси студентів зменшилась на 10 % відносно до тих, що вивчали україністику в середині 70-х. В університетах Західної Канади число студентів, що вивчали деякі курси, як і сумарна кількість слухачів українознавчих курсів не тільки не зменшились, а навіть дещо збільшилися.

Найбільших успіхів у розвитку україністики у досліджуваний період досяг Манітобський університет – порівняно з 1976-1977 н. р. у 1979-1980 н. р. кількість записаних на українознавчі курси студентів збільшилась тут на 23 % і була найбільшою серед канадських університетів. Складовими частинами такого успіху стали численні ініціативи Департаменту слов'янських студій університету, пов'язані з широким інформуванням та рекламуванням своєї українознавчої програми [6: 9].

Висновки. Таким чином, введення методичних українознавчих курсів стало дуже важливим аспектом розвитку україністики в Канаді. Домінантою 70-х – 80-х років ХХ ст. стало подальше поширення українознавчих інституцій при канадських університетах. Саме період багатокультурності можна розглядати як період найвищого розквіту українських навчальних студій від початку їхнього зародження до сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоусова Т.Л. До проблеми багатомовності і багатокультурності в Канаді // Питання нової та новітньої історії. – Вип.42. – С. 118-122.
2. Приймак Т. Викладання історії України в університетах Канади // Київська старовина. – 1995. – № 1. – С.90-97.
3. Саварин П. Українська мова в провінційних школах Альберти // Західноканадський збірник. Ч.1 /Упоряд. Яр Славутич. – Едмонтон: Канадське наукове товариство ім. Т.Шевченка, 1973. – С. 71-128.
4. Kordan B. Ukrainian Studies Courses at Canadian Universities: Trends, Prospects and Implications. – Edmonton: CIUS, 1983. – 30 p.
5. Krawchenko B. Ukrainian Studies Courses at Canadian Universities: A report to the Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta, Edmonton; Toronto: CIUS, 1977. – 120 p.
6. Krawchenko B. Ukrainian Studies Courses at Canadian Universities: an Update (1979-1980). – Edmonton: CIUS, 1980. – 24 p.

УДК 37.013091

І.В. Гоштанар

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ Й. Ф. ГЕРБАРТА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

Стаття присвячена висвітленню поглядів вітчизняних науковців другої половини ХІХ – ХХ століття на теорію виховання видатного представника німецького освітнього руху кінця ХVІІІ – першої половини ХІХ століття – Й. Ф. Гербарта.

The article focuses on the views of native scholars of the second half of XIX – XX centuries on the educational system of J.F.Herbart, an outstanding representative of German educational movement of the end of XVIII – the beginning of XIX century.

Останнім часом багато уваги у вітчизняних історико-педагогічних дослідженнях приділяється розробці методологічних питань. Як зазначає академік О. Сухомлинська, “Сьогодні значною мірою ускладнюється історико-педагогічна наука, з’являються нові дослідницькі методи й методики” [14: 10]. Через це великого значення для дослідження історії педагогіки набувають питання вивчення джерельної бази, вибору способу реконструкції історико-педагогічних явищ і процесів. Вітчизняні науковці (Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Сухомлинська та ін.) одноставно наголошують на тому, що сьогодні зросла потреба нового підходу до аналізу і синтезу джерел історико-педагогічних досліджень, зростає роль і значення особистості дослідника, його професійного рівня та відповідальності за інтерпретацію фактів [1; 4; 5; 14; 15].

На жаль, в історії педагогіки, як підкреслює у своїх дослідженнях Л. Ваховський, спостерігається тенденція до зростання кількості суб’єктивних “нарративів” [1: 43]. На думку вченого, “дослідник, який здійснює селекцію фактів, дає їх інтерпретацію і тим самим створює історію педагогіки, не повинен чинити свавілля” [Там само].

Як зауважує О. Сухомлинська, однією із головних тенденцій в сучасному розвитку історії педагогіки є “зосередження на проблемах української (або вітчизняної в рамках радянської чи імперської) педагогіки” [15: 7].

Ми переконані, що сучасна педагогіка не повинна зрікатися також і здобутків ранньої європейської педагогічної думки, які, звісно ж, потребують глибокого та критичного осмислення. Кожен, хто вивчає педагогіку, повинен самостійно перевірити наукові теореми інших історичних епох щодо їх дієвості у контексті сучасної проблематики. Проте, ця перевірка не можлива без ґрунтового вивчення першоджерел.

Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що попри вагомість наукових заслуг німецького філософа, педагога і психолога Й. Ф. Гербарта у вітчизняній психолого-педагогічній науці ще не було жодного окремого дослідження його наукової спадщини.

Метою нашого дослідження є вивчення та висвітлення поглядів на теорію виховання Й. Ф. Гербарта у вітчизняній історико-педагогічній науці.

Джерельною базою для цього слугують, в першу чергу, праці видатних учених Російської Імперії другої половини ХІХ ст., оскільки саме в цей період багато уваги приділялося вивченню зарубіжного педагогічного досвіду; та науково-педагогічна література радянського періоду.

У педагогічній дореволюційній літературі другої половини ХІХ ст. вивченням спадщини Й. Ф. Гербарта хоча і займалися (описували переважно як педагога), проте ще не перекладали його основні праці. Здебільшого це були нариси в науково-педагогічних журналах: “Очерк лекцій по педагогике Гербарта” (в сокращенном изложении Н.Г. Дебольского), “Пед. сбор.”, 1875, №№ 1, 2, 4, 6 и 7; И. Никольский “И. Ф. Герbart как педагог” (“Ж.М.Н.Пр.”, 1876, ч.187); С. Любомудров “Мысли Гербарта о значении и преподавании древних языков” (“Филолог. обозр.”, 1891, т. 1., кн. 1); Свящ. В. М. Жилин “Дидактическое значение и место Библейской истории по взглядам гербартианцев” (“Педагогич. сбор.”, 1894, август – декабрь); А. Нечаев “Психология Гербарта, популярный очерк” (“Образование”, 1895, №№ 1 и след.). На думку багатьох учених тієї пори, педагогічні погляди Й. Ф. Гербарта мали не тільки історичне значення, але були важливими для розуміння тогочасних проблем в освітній галузі. Так, наприклад, О. І. Введенський стверджував, що кожний психолог, кожний педагог повинен бути обізнаним з психологічною теорією Й. Ф. Гербарта [3: 2].

Перший переклад наукових праць Й. Ф. Гербарта, присвячених вивченню психологічних питань, зробив видатний російський учений О. П. Нечаев у 1895 році. На

думку О. І. Введенського, це була “велика послуга російській філософській та педагогічній літературі” [Там само]. Аналіз психолого-педагогічних ідей Й. Ф. Гербарта робили також відомі педагоги другої половини XIX століття В. Я. Демков, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинський, які підтримали запропоновану Й. Ф. Гербартом ідею виховуючого навчання.

Своєрідним підсумком даного етапу дослідження наукового доробку Й. Ф. Гербарта можна вважати працю Л. М. Модзалевського – видатного російського педагога XIX ст., послідовника К. Д. Ушинського – “Очерки истории воспитания и обучения”, в якій автор у розділі про теоретичне становлення педагогіки у Німеччині докладно вивчає ідеї німецьких представників психологічної педагогіки. Л. М. Модзалевський відмічає, що Й. Ф. Гербарт створив нову основу педагогіки як науки і переніс цю основу на природознавчий ґрунт – психологію. Особливо важливою є, на думку Л. М. Модзалевського, теорія навчання Й. Ф. Гербарта, побудована на його власній психологічній теорії [9: 208]. Проте, Л. М. Модзалевський відзначав, що педагогіка Й. Ф. Гербарта має “тіж самі недоліки, що і його психологія”. До цих недоліків він відносив той факт, що такі психологічні поняття як “воля” і “діяльність” майже зовсім не пояснюються Й. Ф. Гербартом [9: 211].

Реформа педагогіки на початку XX ст. (поява цілого ряду нових концепцій освіти й виховання) поступово відсунула вивчення теорії навчання й виховання Й. Ф. Гербарта на задній план. Проте, вже з середини XX ст. до аналізу спадщини німецького вченого почали звертатися дослідники як на Заході, так і на теренах радянського культурного простору. Слід відзначити, що у вітчизняній радянській педагогічній науці теорія навчання й виховання Й. Ф. Гербарта оцінювалася науковцями неоднозначно, їх дослідження не завжди мали об’єктивний та виважений характер.

У радянській педагогічній енциклопедії О. Г. Калашнікова (1927 р.) педагогіка Й. Ф. Гербарта визначається як “авторитарна, аристократична, оскільки німецький педагог намагається виховувати не діяча, а мислителя”, сам Й. Ф. Гербарт виступає як “справжній законодавець шкільного покорання капіталістичного періоду” [12: 376]. Головним недоліком системи Й. Ф. Гербарта вважається “заміна поняття всебічного гармонійного розвитку, яке вже зустрічалося у педагогів-попередників, поняттям багатосторонності інтересів”, а також той факт, що Й. Ф. Гербарт у своїх працях не приділяє значної уваги трудовому вихованню дітей [Там само]. Таке критичне ставлення до педагогічної системи Й. Ф. Гербарта зумовлено, в першу чергу, тим, що радянська школа із самого початку декларувалась як трудова. Отже, педагогіка німецького вченого, його теорія виховання вважалася ідеологічно ворожою. По-друге, О. Г. Калашніков, як стверджує сучасна російська дослідниця Г. М. Козлова, був прихильником вузького підходу щодо процесу виховання у школі на початку XX ст. (1928 – 1930). Він був проти “орієнтації діяльності школи на майбутнє і обмежував її тісний зв’язок з життям теперішнім” [6: 121].

Найбільш ґрунтовне дослідження педагогічної системи Й. Ф. Гербарта належить відомому російському досліднику другої половини XIX – початку XX ст., проф. Г. П. Вейсбергу. В його праці “Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения” (1940) знайшли своє повне відображення не тільки біографія та педагогічна система німецького вченого, а також об’єктивне, критичне вивчення його спадщини. І хоча автор називає педагогіку Й. Ф. Гербарта “буржуазною”, він визнає, що це “неперевершена за власною стрункістю система буржуазної педагогіки” [2: 3]. Г. П. Вейсберг перший серед радянських дослідників вказав на те, що дидактика Й. Ф. Гербарта застосовувалася на практиці в “модифікованій формі”, тобто мова йде про відмінність між справжньою педагогічною теорією Й. Ф. Гербарта та її практичним використанням послідовниками вченого – гербартіанцями. Також він говорить про те, що бракує більш-менш задовільного перекладу основних праць Й. Ф. Гербарта, а ті, що були видані у 1906 році К. Тіхоміровим у систематичному викладі А. В. Адольфа, які до речі й до сьогодні використовують сучасні вітчизняні дослідники, не тільки не заповнили цієї прогалини, а й завдяки дуже вільному, в

деяких випадках невірному перекладу, стали сумним привідом хибного розуміння його поглядів [Там само].

Отже, під керівництвом Г. П. Вейсберга було зроблено новий, найбільш точний і вдалий переклад основних педагогічних творів Й. Ф. Гербарта. На жаль, дослідження Г. П. Вейсберга не отримало широкого застосування у педагогічній науці радянського періоду.

У цілому можна сказати, що за радянські часи у педагогічній літературі Й. Ф. Гербарта вважали буржуазним реакціонером, його поглядам стосовно розвитку навчання і виховання не приділялося значної уваги. В багатьох випадках основою наукового аналізу педагогічної теорії Й. Ф. Гербарта у вітчизняних публікаціях ХХ століття слугують наступні стереотипні твердження: незважаючи на ряд позитивних моментів педагогічної системи, педагогіка Гербарта мала в цілому консервативний характер, зумовлений як “метафізичним ідеалізмом його філософських поглядів, так і консервативними політичними переконаннями” [11: 527].

Більшість дослідників критикували його за те, що він підмінив процес виховання навчанням, яке виступає в його концепції виховуючого навчання однобічним за своїм інтелектуальним трактуванням [7: 80]. Інші дослідники стверджували, що в теорії німецького педагога “не урахується специфіка процесів навчання і виховання як автономних компонентів цілісного освітнього процесу” [10: 101].

Таке сприйняття педагогічної теорії Й. Ф. Гербарта в значній мірі обумовлено, по-перше, критикою представників західноєвропейського реформаторського педагогічного руху на адресу Й. Ф. Гербарта та його послідовників, по-друге, у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. під навчанням розуміли процес, який підпорядковувався вихованню як частина цілому.

Сьогодні відомості про німецького педагога та його спадщину можна знайти здебільшого у вітчизняній навчальній літературі з курсу “Історія педагогіки”. Так, наприклад, у навчальних посібниках М. В. Левківського, М. Ю. Рисіної, А. А. Сбруєвої знаходимо стислу, проте об’єктивну характеристику особливостей теорії навчання й виховання Й. Ф. Гербарта [8; 13]. На думку М. В. Левківського, педагогіка Й. Ф. Гербарта “зробила великий вплив на розвиток теорії і практики виховання в багатьох країнах світу” [8: 74].

Треба, однак, наголосити на тому, що підґрунтям для вітчизняних досліджень педагогічної спадщини Й. Ф. Гербарта слугують теоретичні розробки провідних російських істориків педагогічної думки; немає жодного перекладу першоджерел українською мовою.

Таким чином, перспективою для подальших наукових пошуків вважаємо доцільним вивчення і висвітлення головних положень теорії виховання Й. Ф. Гербарта, вивчення поглядів зарубіжних, передусім німецьких, дослідників історії педагогіки стосовно теорії Й. Ф. Гербарта, тому що лише завдяки узагальненню числених поглядів та оцінок можливо об’єктивно відтворити історію щодо педагогічної спадщини німецького вченого.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42 – 45.
2. Гербарт Й. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1940. – Т. 1. – 283 с.
3. Гербарт Й. Ф. Психология / Пер. с прим. и алфавит. указателем А. Нечаева; с предисл. А. И. Введенского. – С-Пб.: Тип. Скороходова, 1895. – 277 с.
4. Гулан Н. Розвиток вітчизняної історії педагогіки у 1917 – 1920-х роках // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 37 – 40.
5. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15 – 19.
6. Козлова Г. Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина ХХ в.): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2005. – 365 с.
7. Константинов И. А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов. – М., 1982.

8. Левківський М. В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 376с.
9. Модзалевский Л. Н. Очерки истории воспитания и обучения: с древних до наших времён. – С-Пб.: ИД “Алетейа”, 2000. – С.203 – 213.
10. 10.Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Под ред. К. И. Салимовой и др. – М., 1988.
11. 11.Педагогическая энциклопедия / Под ред. Каирова И. А. и др. – М.: ИД ”Советская энциклопедия”, 1964. – С. 524 – 527.0
12. 12.Педагогическая энциклопедия: В 2т. / Под ред. Калашникова А. Г. при участии Эпштейн М. С. – 2-е изд. – М.: Работник просвещения, 1927. – Т. 1. – 1927. – 1147 с.
13. Сбруева А. А., Рисіна М. Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
14. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10 – 15.
15. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття // Шлях освіти. – 2007. – № 4/46. – С. 6 – 12.

УДК 37.018.262 (09)

І.В. Єсьман

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ ЯК ОБ’ЄКТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Виходячи з аналізу наукової літератури, у статті вивчено і узагальнено досвід вирішення проблеми педагогічної освіти в процесі її генезису. Розглянуто основні теорії і ідеї вітчизняних та зарубіжних педагогів з досліджуваної проблеми. Сформульовано висновки за результатами дослідження, сприяючи ефективному вирішенню проблеми в сучасній педагогіці і школі, з урахуванням їх значення для створення системи підвищення педагогічної культури батьків, суспільства в цілому.

On the basis of the analysis of scientific literature, in the article is studied and generalized the experience of the solution of the problem of pedagogical formation in the process of its genesis. Are examined basic theories and ideas of domestic and foreign teachers on the problem being investigated. Conclusions according to the results of a study are formulated, contributing to the effective solution of problem in contemporary pedagogy and to school, taking into account their value for creating the system of an increase in the pedagogical culture of parents, society as a whole.

Постановка проблеми. В реалізації завдань створення нової системи освіти та виховання в Україні значне місце належить сім’ї, де дитина народжується, формуються основи її характеру, ставлення до праці, моральних цінностей.

Актуальність підвищення виховного потенціалу сім’ї визначається тим, що сім’я як соціальний інститут відповідальна за весь комплекс відтворення людини, вона є для дитини тією мікромоделлю суспільства, через яку засвоюються його цінності. Саме тому в Національній доктрині розвитку освіти вказується на важливість виховання поваги до сім’ї, як соціального інституту, до батьків, жінки-матері, сімейних традицій, а також на необхідність забезпечення духовної єдності поколінь.

Одним із шляхів невідкладного вирішення цих питань є організація сімейного виховання та освіти. Разом з тим у реалізації складних питань сімейного виховання у світлі поставлених завдань педагогічна громадськість зіштовхується з різними теоретичними та методичними проблемами, розв’язати які можна не тільки враховуючи стан сучасної теорії та досвіду з питань виховання дітей у сім’ї, але й творчо використовуючи педагогічну спадщину минулого, де ці питання займали важливе місце.

Ступінь дослідження проблеми. Проблема педагогічної освіти батьків завжди була предметом уваги будь-якого цивілізованого суспільства. В наукових працях таких видатних вітчизняних та зарубіжних учених, як В. Сухомлинський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, Н. Крупська, П. Блонський, П. Каптерев, П. Лесгафт, Я. Коменський, та інших, розкриваються питання: культури сімейних відносин; провідної ролі батьків у формуванні особистості дитини; про користь педагогічної літератури для батьків в плані самоосвіти і розширенні знань в галузі сімейного виховання, що вказує на те, що проблеми сім'ї і сімейного виховання є традиційними як для вітчизняної, так і для зарубіжної педагогіки. Кожний новий етап розвитку суспільства має за необхідність пошук нових шляхів їх вирішення.

В останні роки проблемі психолого-педагогічної освіти батьків, формуванню в них різних аспектів педагогічної культури велика увага приділялась в працях сучасних вітчизняних учених: А. Відченко, А. Говорун, А. Кондратюка, В. Постоного, В. Просецького, В. Шинкаренко І. Дубінець, Л. Ломізе, М. Демідової, М. Копанєва, О. Тихонова, П. Кононенко, Т. Щербаня, Ф. Казакової та інших. Вони приходять до єдиного висновку, що основою вдосконалення сімейного виховання є робота за підвищення педагогічної культури батьків.

Тому *метою* нашої статі є узагальнення з позицій історизму досвіду вирішення даної проблеми в педагогічній теорії і практиці, довести, що педагогічна освіта батьків є історико-педагогічною проблемою.

Мета дослідження зумовила розв'язання такого *завдання*:

1. Розглянути основні теорії та ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів з досліджуваної проблеми.

Історія виховання дітей у різні історичні періоди розвитку людства включала батьківську культуру, яка формувалася і розвивалася як в процесі самого життя сім'ї, так і в організованих формах навчання і отримання нових знань з питань сімейного виховання. З прадавніх часів маленьку дитину доглядала мати, а досвід народного виховання передавали їй старші члени родини. Певний характер виховання формувався залежно від природних та історичних умов. “Будь-яка жива історична народність, – писав К. Ушинський, – є найпрекраснішим творінням Божим на землі, і вихованню лишається тільки черпати із цього багатого і чистого джерела” [16: 254].

Дослідник народної педагогіки М. Стельмахович наголошував, що виховання дитини в Україні започатковувалося до народження її на світ. Звичаї народного виховання зобов'язували батьків дбати про душевне здоров'я дитини, самим перебувати у стані спокою, радості й пошанування [14].

Не викликає заперечення положення, що життєві спостереження з практики народного виховання позначені глибоки психологізмом і розумінням природи людських почуттів. В основу розвитку поглядів на виховання дітей в сім'ї за давніх часів були покладені соціальні ідеї та етичні принципи, які втілювалися у художній формі, відображались у переконаннях, нормах поведінки в родині та суспільстві.

Ставлення до дітей у класичний період розвитку античного суспільства (VII –IV ст. до н. е.) відображає своєрідність виховання у містах-полісах, які водночас були окремими державами. Антична педагогіка тих часів позначена пошуками засобів для поліпшення виховання дітей, зокрема у сім'ї.

Піфагор Самоський (бл.580 – бл.500 до н. е.) відкрив школу у місті Кротон, де заснував жіноче відділення. Молодим жінкам передавалися знання про мистецтво подружнього життя і святість материнства [2].

У праці “Спогади про Сократа” давньогрецький філософ Ксенофонт (бл. 430 – 355 або 354 рр. до н. е.) висловив погляди афінян на особливості підготовки матері до виховання дитини раннього віку. У праці “Розмова з Лампроклом про пошанування батьків” Ксенофонт передає бесіду Сократа з сином про виховання вдячності за благочинну материнську любов [8: 217-222].

Сократ (469 – 399 до н.е.), на відміну від своїх сучасників, підносить на новий рівень проблеми теорії пізнання, етики, виховання, звеличує красу материнської любові та дітонародження [2].

Свої педагогічні ідеї щодо виховання дітей висловив Платон (427 – 347 до н. е.) у діалогах “Держава” і “Закони”. Жінка має бути вільна і допускається до участі в суспільних і державних справах. Якщо вона правильно вихована, то вона народжуватиме й виховуватиме досконалих дітей [12: 83-478].

В умовах рабовласницького суспільства намагається розробити виховну систему Аристотель (384 – 322 до н. е.), в якій відповідальність за здоров'я й розвиток дітей покладається як на батьків, так і на суспільство. Погляди на морально-етичне виховання молоді з метою побудови сім'ї знайшли відображення у праці Аристотеля “Політика”. Автор розробляє педагогічну систему, в якій приділяє увагу родинному вихованню, в якому головну роль має відігравати прекрасне. Виховання до семи років відбувається у родинному колі, це сприяє розвитку здібностей дитини та розкриттю її природних нахилів до праці. Матері тут належить провідна роль: вона доглядає, виховує дитину та готує її до навчання у школі [1: 376-644].

Отже, виходячи з аналізу наукової літератури [1: 16; 8: 14; 12] принципи і традиції підготовки до виховної діяльності в сім'ї в античні часи були спрямовані на виховання майбутньої матері. За поглядами мислителів цього періоду виховання дітей з раннього віку до семи років має відбуватися в родинному колі, що сприятиме розвитку здібностей та розкриттю природних нахилів до праці.

У добу середньовіччя українська педагогічна думка розвивалася під впливом релігійних поглядів, що було характерним для всіх європейських країн. Джерелом моральних настанов для українського народу та виховання глибокої пошани до святості материнства є пам'ятка агіографічної літератури XI – XIII ст. “Києво-Печерський патерик” [6].

У Київській Русі збереглися такі настановчі твори щодо виховання, як “Руська правда” (зведення норм давньоруського права) і “Правда Ярославичів”, “Повчання” Володимира Мономаха, “Житіє Євдокії Полоцької”, “Повчання дітям” ченця Ксенофонта. Ці пам'ятки, спрямовані на формування гармонійної людини, опису народних традицій виховання дітей у сім'ях, ставлення батьків до дітей та вшанування материнства й дитинства.

Великий вплив на освіту жінок та виховання дітей у сім'ї мала творчість славетного українського філософа і педагога Г. Сковороди (1722 – 1794). Він одним із перших розкрив положення – “виховання серця” дитини змалку. У його працях “Вдячний Еродій”, “Разговор, называемый алфавит, або букварь мира” висвітлено українську народну традицію “виховання серця” [13: 434-436].

Послідовним поборником ідеї материнського виховання малих дітей був видатний чеський педагог Я. Коменський (1592 – 1670). У 1633 р. видатний педагог обґрунтовує своєрідне керівництво з виховання дітей у праці “Материнська школа”. У праці розроблено методику та програму виховання й навчання дітей дошкільного віку. “Материнську школу” Я. Коменського можна вважати початком педагогіки, зверненої до батьків – першим кроком ідеї “педагогічного всеобучу” [7: 41-82].

Видатний французький філософ-просвітитель, педагог Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778) в романі “Еміль, або Про виховання” намагається простежити результати виховання малюка, який виростає без піклування матері, з гувернером. Узявши на себе всі обов'язки вихователя, гувернер, на думку Ж.-Ж. Руссо, успадковує всі права батьків. Виховання дитини за допомогою освіченого гувернера має бути спрямоване на привчання до свободи дій та здійснення власної волі “щойно вона з'явиться” [4].

Один із засновників експериментальної педагогіки швейцарський учений Й. Песталоцці (1746-1827) видав спеціальну книгу про сімейне виховання “Книга для матерів або спосіб навчати дітей спостерігати і говорити”. Швидке поширення книги говорить про практичну цікавість суспільства до проблеми виховання через повідомлення батькам основ

сімейної педагогіки. Педагог вважав, що для виховання дитини матері потрібні “освіта” та “вміння”. Тоді материнське виховання стане фактором довіри, любові і подяки дитини [11].

К. Ушинський (1824 – 1871) – засновник вітчизняної наукової педагогіки і народної школи, педагог і психолог, одним із перших в історії педагогічної думки створив підручники: “Дитячий світ”, “Рідне слово”; працю “Методичні посібники та матеріали до рідного слова” та інші, а також розробив методики для початкового навчання дитини в умовах сім’ї. Він високо цінував здібності матері-виховательки, вважаючи її посередником між наукою, мистецтвом і поезією, з одного боку, та звичаями і характером народу, з іншого.

Перебуваючи у відрядженні в країнах Західної Європи, К. Ушинський вивчає проблеми жіночої освіти та шкіл для малолітніх дітей, знайомиться з програмами жіночих шкіл, семінарії для жінок-вчителів, цікавиться підготовкою жінок до навчання й виховання дітей в умовах сім’ї. Великий педагог дбав про те, щоб жінка досягла високого рівня освіченості й могла самостійно здійснювати початкове навчання дитини. У статті “Про користь педагогічної літератури” К. Ушинський, зауваживши, що оскільки батьки завжди є “вихователями своїх дітей і кладуть перші зерна майбутніх успіхів чи не успіхів виховання”, резюмує: “Зрозуміло без пояснень, як важливо для них у цьому випадку набути педагогічних знань”, і як провідну форму педагогічної освіти батьків визначає знайомство з психолого-педагогічною літературою і літературою для дітей [17: 21].

Теоретичні положення сімейного виховання, виокремлення положення щодо педагогічної освіти батьків дістали свого подальшого розвитку у працях видатних педагогів наступних поколінь: А. Макаренка, В. Сухомлинського, П. Каптерева, П. Лесгафта та інших. Вченими обґрунтувалися різні форми педагогічної освіти батьків. Так у 1937 році на замовлення редакції радіопередач “Педагогічна пропаганда для батьків” Всесоюзного радіо А.С.Макаренко (1888-1939) підготував цикл із восьми лекцій, які потім вийшли окремою брошурою. Фактично одночасно педагог працював над “Книгою для батьків”, мету якої він сформулював так: привернути увагу батьків до сімейного виховання. Вперше саме Макаренко визначив новий напрям педагогічної допомоги сім’ї: виховання батьків шляхом впливу шкільного колективу на сім’ю через учня-члена цього колективу. Макаренко вважав, що офіційна педагогіка повинна розвивати батьків, стимулювати у них творчий підхід до виховання своїх дітей.

Отже, наприкінці XIX – початку XX ст. в більшості європейських країн було створено систему дошкільних закладів, виникли організації поширення ідей суспільного виховання; гостро постала проблема виховання дітей та підготовки вихователів у суспільних закладах, які спромоглися б наблизити виховання та навчання дітей до умов сім’ї.

Новим етапом у розвитку питань освіти батьків, на наш погляд, стали 60-ті роки XIX ст. в Україні. Як провідна – визріла необхідність доведення до батьків наукових знань з питань виховання дітей в сім’ї; з’являються нові педагогічні праці, друкується література для батьків з догляду за дітьми; відкриваються курси, гуртки тощо. Цим було створено передумови для утвердження думки про необхідність систематичної психолого-педагогічної підготовки батьків.

Особливий інтерес представляє діяльність видатного вченого, суспільного діяча, представника російської педагогічної думки рубежу XIX – XX ст. П. Каптерева. Він є автором багатьох наукових праць, присвячених вивченню проблематики сімейного виховання, і зокрема, автором 59-ти випусків “Енциклопедії з сімейного виховання і навчання”, що видавалася з 1884 по 1910 роки, “Основних початків сімейного навчання”, “Завдань і основ сімейного виховання”. Крім того, П. Каптерев організував у Санкт-Петербурзі діяльність популярного у свій час Батьківського гуртка. Сотні батьків, будучи його членами, слухали лекції провідних представників педагогіки, медицини, психології, суспільних діячів, брали участь у численних дискусіях з обговорення найважливіших проблем виховання, розвитку і навчання підростаючого покоління [5].

Важливі ідеї з “виховання батьків”, розвитку культури “батьківства” висловлювала вже в радянський час Н. Крупська. Ще у 1923 р. вона писала про необхідність організувати

педагогічні консультації для робітників і робітниць прямо на робочих місцях, у червоних кутках фабрик і заводів. Трохи пізніше Н. Крупська висунула ідею створення спеціальної книги для батьків (своєрідного підручника сімейного виховання) і радіопередач, які з'явилися прообразом існуючої десятки років популярної передачі “Дорослим про дітей” [10].

З кінця 20-х рр. ХХ ст. органи народної освіти перебудували свою діяльність з урахуванням передових педагогічних ідей взаємодії школи, сім'ї та громадськості. В результаті ретельно організованої роз'яснювальної роботи серед населення сім'я стала проявляти більшу довіру до школи, вчителя; зросла активність батьків і громадськості в спільній зі школою роботі з виховання підростаючого покоління.

Формування педагогічної культури батьків відбувалося шляхом:

- поширення педагогічних знань;
- педагогічної освіти;
- практичного залучення їх до участі в навчально-виховній роботі з дітьми.

З метою привернення уваги населення до потреб школи та сім'ї широко використовувались в ті роки виставки дитячих робіт для батьків, загальні збори батьків і представників громадськості. Цікавими формами педагогічної освіти були консультаційні бюро та “куточки сімейного виховання”. Створювали їх для зручності на підприємствах. При житлових будинках створювались батьківські комітети, основним завданням яких була допомога школі й батькам у справі навчання і виховання дітей. Будкоми здійснювали:

- організацію дозвілля дітей у будинку, на вулиці, у дворі;
- педагогічну освіту батьків;
- активне сприяння школі в справі підвищення успішності учнів і організації в житлових будинках необхідних умов для виконання домашніх завдань дітьми;
- зв'язок з організацією школи (педагогами чи батьківським комітетом у школі), з підприємством (батьківськими спілками), позашкільними організаціями і товариствами.

Завдяки діяльності батьківських комітетів і рад сприяння школі кожна сім'я була тісніше пов'язана зі школою, а батьки отримували можливість здійснювати постійний оперативний контроль за навчанням і поведінкою дітей. У свою чергу школа мала своєчасну інформацію про сім'ю кожного учня, могла надати своєчасну пораду чи допомогу [3].

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що в другій половині 30-х рр. ХХ ст. розширилась робота з педагогічної освіти батьків. На багатьох підприємствах проводились лекції з питань виховання дітей; в клубах, палацах культури були організовані лекторії, батьківські університети, які давали батькам певний мінімум знань, знайомили їх з основними принципами і методами виховання дітей в сім'ї.

Великого значення надавали педагоги засобам масової інформації – радіо, кіно, пресі. По радіо читались лекції для батьків, у пресі було безліч педагогічних видань: “Життя і знання”, “Знання”, “Методика і шкільна практика”, “Письмо з просвіти”, “Просвіта”, “Рідна мова”, “Рідна школа”, “Світ дитини”, “Світ молоді”, “Шлях молоді”, “Шлях навчання і виховання” та багато інших. Слід відмітити важливу роль в педагогічній освіті батьків спеціальної психолого-педагогічної літератури, зокрема журналу “Про наших дітей”, що виходив за редакцією Н. Крупської з 1928 по 1930 роки. Обговорюючи питання виховання дітей в школі та сім'ї, журнал сприяв їх зближенню. Таким чином, у 30-ті рр. ХХ ст. визначилися основні форми педагогічної просвіти батьків.

Значний внесок у розробку означеної проблеми зробив видатний педагог сучасності В. Сухомлинський (1918 – 1970). Найважливіші його педагогічні праці увійшли в окрему книжку “Батьківська педагогіка”. Найвищим законом виховання автор вважає панування у родині духу відповідальності за щастя, радість і долю кожної людини [15].

Підготовці майбутніх батьків і матерів до родинного життя, до виховання дітей присвячено цикл етичних бесід “Сім'я, шлюб, любов, діти”. За цими бесідами багато років проводилося навчання юнаків і дівчат Павлівської середньої школи, директором якої був

В. Сухомлинський. Він вважав, що етичний курс навчання майбутніх матерів та батьків є одним із найважливіших предметів у загальноосвітній школі. “Батьківська педагогіка – це, на мій погляд, педагогічна освіта батьків і матерів, освіта тих, кому завтра бути батьками й матерями”, – писав педагог [15: 22].

Отже, у 60-70-х рр. ХХ ст. педагогами розроблялись завдання та умови ефективного виховання дітей в сім'ї. До головних складових умов вони відносили відповідальність батьків за виховання дітей перед суспільством. Однією з умов виховання дітей у сім'ї є і педагогічні знання батьків.

У ході наукового пошуку нами встановлено, що питання педагогічної освіти батьків на Україні вивчали науковці різних часів, але найбільшої актуальності воно набуло у другій половині ХХ століття. Сьогодні дослідженням проблеми педагогічної освіти батьків займаються Т. Алексєєва, Ю. Левков, В. Титаренко, Т. Щербань, Ю. Хмяляйнен. Ними всебічно розглянуто різні джерела формування педагогічної культури батьків, зміст та форми роботи з батьками.

Узагальнення матеріалів, наведених у статті, дозволило сформулювати *висновок*: всі науковці, звичайно, дивилися на проблеми педагогічної освіти батьків з позиції свого часу, водночас спрямовуючи свій погляд у майбутнє. А суть головної ідеї, на нашу думку, полягає в тому, що: педагогічна освіта завжди необхідна; загальна мета педагогічної освіти – підвищення педагогічної культури батьків. Родинне виховання завжди динамічне. Воно неодмінно зазнає впливу тих процесів, які відбуваються в науці, культурі, виробництві, що зумовлює необхідність внесення коректив у педагогічну освіту батьків. Правильне поєднання різних форм педагогічної освіти батьків та вмiле їх здійснення дало позитивні результати. Залучення батьків до роботи школи не тільки надало їй істотну допомогу, а й допомогло батькам розібратись в змістові і завданнях педагогічно грамотного виховання та навчання дітей, визначити своє місце в їх розв'язанні.

Подальше дослідження передбачає вивчення питань педагогічної освіти батьків на різних історичних етапах розвитку освіти, навчання й виховання в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Политика // Сочинения: В 4 т.: Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1985.– Т.4. – 830 с.
2. Голець М.І. Етика матері і дитини: Нарис з історії виховання дітей раннього віку: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2005. – 159 с.
3. Гребенников И.В. Педагогическую культуру каждой семье. (О комплексной подходе к пропаганде педагогических знаний среди родителей) – М.: Об-во “Знание” РСФСР, 1978. – 47 с.
4. Ж.-Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании // Избр. тр.: В 3 т.: Пер. с фр. – М.: Гослитиздат, 1961. – Т. 1. – 851 с.
5. Каптерев П.Ф. О семейном воспитании / Составитель И.Н. Андреева. – М: Изд. Центр “Академия”, 2006. – 168 с.
6. Києво-Печерський патерик. – К.: Час, 1991. – 280 с.
7. Коменський Я.А. Материнська школа: Пер. с лат. – М.: Учпедгиз, 1947. – 104 с.
8. Ксенофонт Афинский. Знакомство Сократа с Исхомахом. Жена Исхомаха. Цель брака. Обязанности жены // Воспоминания о Сократе: пер. с древнегреч. – М.: Наука, 1993. – С. 217 – 222.
9. Макаренко А.С. Розмова з читачем: Твори в 7 т. – К.: Радянська школа, 1954. – Т.4. – С. 424.
10. Мещеряков В.П. Настанови Н.К. Крупської про виховання в сім'ї // Радянська школа, 1960. – №2. – с. 16 – 19.
11. Песталоцци И.Г. Книга матерей, или руководство для матерей, как научить своих детей наблюдать и говорить // Избр. произведения: В 2 т.: Пер. с нем. – М.: Узд. АПН СРСР, 1947. – Т.2. – 720 с.
12. Платон. Законы //Сочинения: В 3 т.: Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1972. – Т. 3,ч.2. – 861 с.
13. Сковорода Г.С. Твори: В 3 т. – К.: Наук. думка, 1972. – Т. 1: Приметы неких сродностей. – 574 с.
14. Стельмахович М.Г. Народне дитинознавство. – К.: Знання України, 1991. – 48 с.

15. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Радянська школа, 1978. – 263с.
16. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Пед.соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – 416 с.
17. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – К.: Вища школа, 1983. – Т. 1. – 414 с.

УДК 371-055.2

Г.М. Маслій

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ЖІНОЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СХІДНОЇ ГАЛИЧНИНИ (XIX – ПОЧ. XX СТ.)

У статті проаналізовано основні тенденції розвитку жіночих закладів освіти Східної Галичини XIX – початку XX ст. Основна увага зосереджена на проблемах становлення і розвитку перших жіночих навчальних інституцій краю та змісті їх навчально-виховної роботи.

The leading tendencies in the development of the educational establishments for women in Galychyna are analysed in the article. The main attention is paid to the process of establishing and the contents of the teaching-learning.

Актуальність проблеми. На початку ХХІ ст. особливо гостро постає проблема пошуку нових форм і методів навчання та виховання підростаючого покоління. Освіта перебуває в постійному розвитку, активно реагує на нові тенденції та вимоги часу, водночас послуговується позитивним освітнім досвідом минулого, зокрема жіночого шкільництва західного регіону України. Тому метою нашої статті ми обрали аналіз провідних тенденцій у розвитку жіночих навчальних закладів Східної Галичини кінця ХІХ – початку ХХ століть.

Ступінь дослідження. Окремі аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення у працях педагогів та істориків кінця ХХ – початку ХХІ ст. Д.Герцюка, І.Курляк, З.Нагачевської, Н.Сабат, Б.Савчука, В.Стинської, Б.Ступарика.

Документи і матеріали, виявлені у процесі аналізу обраного для вивчення питання, дають підставу стверджувати, що в Галичині ХІХ ст., як і в австрійській державі загалом, найважливішим осередком освіти дівчат була сім'я. Основним типом навчальних закладів для них залишилися школи при монастирях і церквах та приватні пансіонати ("пансіони") у найбільших містах. Зміст навчання в них обмежувався студіюванням читання, письма, "рахунків", "благородних" манер і окремих видів жіночих домашніх робіт [2: 125]. За даними досліджень польського педагога Б.Барановського, вже в 1797 р. у Львові діяли три жіночі школи: міська чотирикласна школа Сестер бенедиктинок вірменських, школа Сестер бенедиктинок латинських із трьома класами та двокласна школа для дівчат-сиріт, утримувана Сестрами милосердя. У них тоді навчалася 502 учениці [4: 91]. Малоімовірно, щоб у навчально-виховних закладах, заснованих католицькими чернечими згромадженнями, тоді навчалися представниці українського населення Львова.

Результати наукового пошуку підтверджують, що відлік офіційного становлення світського початкового жіночого шкільництва пов'язаний із реформою освіти в Австрійській імперії 1805 р. У її документах зазначалося, що у малих містах можна було відкривати тривіальні школи, окремі для дівчат і хлопців, а в "столичних" адміністративних центрах – чотирикласні початкові школи, окремі для хлопців і дівчат із освічених родин. Однак практично реалізація цього завдання на підавстрійських українських землях Галичини відбувалася повільно і стосувалася передусім німецько- та польськомовного шкільництва.

Суттєвий поступ жіночого початкового шкільництва в краї простежується після реформи освіти в Австро-Угорській імперії 1869 р. [3: 162-176]. Справжнім досягненням у сфері початкової освіти відповідно до цієї реформи було створення виділових (неповних середніх) шкіл окремих для хлопців і дівчат. Їх основною метою було забезпечення

загальноосвітньої підготовки дівчат залежно від властивих цій статі задатків і відповідного становища в сім'ї, а також надати їм необхідні практичні знання [5: 35].

Перші школи цього типу з'явилися у Львові, Станіславі, Перемишлі, що були провідними адміністративними центрами краю. Зупинимось більш детально на аналізі роботи першої такої школи у Станіславі. Її витоки сягають 1787 р. – тоді вона була німецькомовною й однокласною. У 1877 р. школа була реформована у виділову, з польською мовою навчання, та удостоєна імені королеви Ядвиги. Першим її директором стала Марія Клосс. Крім неї, до основного педагогічного “грона” увійшли три старших вчительки виділових класів і дві молодших, які працювали в нижчих класах. З початком 1878 р. школа перейшла в нове приміщення, збудоване на вул. Заболотівській. Тут було 6 класів, 13 відділів, працювали 17 учителів. Через 10 років – у 1888/1889 н.р. – школа мала повних вісім класів, 18 відділів, 19 світських учителів і трьох учителів релігії відповідно до представлених у ній учениць польської, української та єврейської національностей – всього 1407 осіб, тобто майже половина від усіх дівчат міста, охоплених навчанням. Поступово школа перетворилась у найбільший неповносередній жіночий заклад Станіслава [6: 19-20].

Із 1895 р. школа працювала як окрема виділова, тобто з її складу були вилучені нижчі чотири класи, що працювали як публічна народна школа. До навчального плану школи були включені такі предмети, як французька мова, світова література, історія мистецтва, гігієна. На межі ХІХ – ХХ ст. у виділових класах цього навчального закладу студіювала 1021 учениця: 496 римо-, 111 греко-католицького та 414 “мойсеєвого” віровизнання. Таке співвідношення представниць різних національностей залишалось приблизно однаковим до початку першої світової війни [6: 28].

Першим українським навчальним закладом цього типу стала виділова дівоча школа імені Т.Шевченка, заснована віділом Руського Педагогічного Товариства у Львові. Того року до школи записалося 32 учениці. Педагогами працювали вже знані в Східній Галичині учителі: М.Ардан, О.Барвінська, О.Кулачковська, М.Лісецька, Д.Лопатинський, І.Огоновський, Т.Огоновський, О.Роздольський, Й.Танчаківська [7: 50]. Відкриття першої в регіоні виділової школи з українською мовою навчання викликало великий інтерес серед автохтонного населення краю. Про це свідчить значний зріст фреквенції учениць. Так, у 1909/1910 н.р. школу відвідували 335 дівчат, у 1911/1912 н.р. їх було вже 408 [7: 50]. Рескриптом австро-угорського міністерства освіти і віросповідань від 4 травня 1903 р. школа отримала право прилюдності [8: 24].

Уже в перші роки функціонування при школі діяли також курси української мови і літератури. У 1900 р. культивість слухачок курсів становила 100 осіб – учениць шкіл м.Львова. У зв'язку з великим напливом бажаючих навчатись, їх було поділено на 2 відділи, через рік – на 3. При закладі діяли також курси для неграмотних, які нараховували сотні дівчат. Всі курси проводилися вчителями школи безкоштовно [7: 51].

Матеріали досліджень сучасних учених, передусім З.Нагачевської, та дані наукового пошуку підтверджують, що до кінця ХІХ ст. Австро-Угорська імперія не допускала дівчат до середньої освіти. Надавши такий дозвіл у 1896 р., держава не потурбувалася про його матеріальну підтримку. Тому перші середні школи, призначені для дівчат, були відкриті завдяки окремим меценатам і громадським діячам. Зокрема першу в Австрійській імперії жіночу гімназію того ж року заснувало товариство чеських жінок у Празі. Початкові спроби заснування в регіоні жіночих гімназій пов'язані з приватною ініціативою польського жіноцтва. Так, у 1902/1903 н.р. у Львові було відкрито першу приватну польську жіночу гімназію імені Ю.Словацького. До першого класу закладу на основі вступного іспиту було зараховано 30 учениць. З кожним роком кількість класів зростала, і в 1909/1910 н.р. школа отримала повних вісім класів, у яких навчалися 283 учениці [9: 7-16].

Зміст навчання обов'язкових предметів у школі базувався на планах державних чоловічих гімназій. Крім обов'язкових, тут вивчалися й необов'язкові (“надобов'язкові”), зокрема, французька, англійська, українська мови, есперанто, рисунки, стенографія, каліграфія, ручні роботи, співи, гімнастика. Слід зазначити, що в гімназії навчалися і

представниці греко-католицького обряду, тобто українки (однією з перших була наша краянка Марія Заячківська). Через те в закладі обов'язковим стало вивчення греко-католицької релігії.

У гімназії ім. Ю.Словацького працювали “наукові” гуртки: літературний, польської мови, історичний, германістичний, філософський. Перший випуск гімназисток (37 осіб) відбувся у 1909/1910 н.р. В цьому ж 1910 р. заклад отримав повне право державних навчальних закладів [9: 19-24].

Першість у заснуванні в Галичині української середньої школи для дівчат належить греко-католицькому згромадженню Сестер василіянок. У 1906 р. його зусиллями у Львові була відкрита гімназія для 35 дівчат. Уже в 1914 р. вона мала вісім класів. Це була школа класичного типу, проте вона включала і класи гуманістичного типу. Серед перших учителів гімназії були відомі громадські діячі краю педагоги: Спиридон Кархут – директор гімназії, учитель латинської і грецької мов, Олена Бережницька – вчителька природничих дисциплін, Юліан Левицький – директор у 1910/1911 – 1911/1912 рр., водночас – учитель історії та географії, Остап Макарушка – навчав української мови, Віра Слободян – каліграфії та співу [10: 32].

При гімназії діяла низка наукових гуртків: а) математичний, історичний, філологічний, природничий, завданням яких було поглиблення у бажаючих учениць знань, які вони отримували в класі; б) освітній гурток ім. Лесі Українки, до якого входили учениці старших класів (V – VIII): вони опрацьовували “реферати” з української літератури та культури; в) спортивний, метою якого було сприяння фізичному розвитку молоді та виробленню фізичної спритності дівчат; г) кооперативна крамниця, яка мала дати ученицям змогу закупувати необхідне шкільне приладдя на місці; д) гурток прихильників пташок і рослин (для наймолодших учениць).

Гімназія мала обладнані навчальні кабінети (фізичний, природничий, географічний), а також хімічну лабораторію, етнографічний музей, заснований за ініціативою ігумені Северини Парилле. В ньому були зібрані речі народного побуту, предмети щоденного вжитку й жіночого господарства [10: 33].

Незважаючи на те, що жіночі гімназії набули широкої популярності серед громадян австро-угорської держави, деякі тогочасні освітні діячі вважали, що для інтелектуального та морального розвитку жінки є абсолютно зайвим опанування класичної греко-римської культури мовою античних джерел, що було основою навчання у тогочасних гімназіях. Так виникла ідея заснування шкіл гуманітарного напрямку альтернативних класичним гімназіям, – дівочих ліцеїв. Це були неповні середні школи із шестирічним терміном навчання.

Законодавчою основою діяльності жіночих ліцеїв стало розпорядження міністра віросповідань і освіти Австрії від 11 грудня 1900 р.

Перший на західноукраїнських землях жіночий ліцей відкрила в 1901 р. у Львові В.Недзялковська. До I-ої світової війни в Східній Галичині діяли 13 приватних жіночих ліцеїв: 11 польських, 1 німецький і 1 з українською мовою викладання [11: 68].

Зокрема, історія заснування українського дівочого ліцею в Перемишлі бере свій початок ще з тих часів, коли прогресивна українська громадськість міста вирішила відкрити бурсу для жіночої молоді, щоб бідніші дівчата мали змогу навчатися в публічних школах. Обставини заснування цього закладу ґрунтовно розкриті в дослідженнях М.Богачевської-Хом'як, З.Нагачевської та ін. вчених, тому ми зупинимося лише на діяльності відкритого на його базі ліцею.

У 1895 р. товариство “Руський Інститут для дівчат” у Перемишлі під керівництвом К.Чеховича отримало дозвіл на відкриття вищої школи для дівчат [11: 3]. Рішенням Ради шкільної крайової від 27 липня 1903 р. школа була реформована в ліцей, який очолив професор місцевої чоловічої гімназії Северин Зарицький. Одна з перших учительок-українок у Перемишлі Марія Прима стала помічником директора. Першими ученицями ліцею були 73 особи, переважно доньки священників і міської інтелігенції.

У ліцеї “Руського Інституту для дівчат” у Перемишлі використовувалися тіж підручники, що й в українських гімназіях Галичини. Він мав непогану як для свого часу матеріальну базу: учительську та учнівську бібліотеки з 4-ма відділами – українським, польським, німецьким та французьким; музичну бібліотеку, а також навчальні кабінети (географічний, історичний, “природописний”, фізико-хімічний, малювання) [11: 26]. Зазначимо, що вже перші “літописці” дівочого ліцею в Перемишлі відзначали його важливість для тогочасної української жіночої освіти, наголошували на ролі цього навчально-виховного закладу, як “правдішної гордині” української національної культури [13: 2].

Висновок. Таким чином, серед основних тенденцій розвитку жіночого шкільництва Галичини ХІХ ст. можна виокремити поступове утвердження світського характеру навчання і виховання дівчат; зростання участі держави і громадськості у розвитку жіночої освіти дівчат; поступове утвердження окремих дівочих вищого типу навчальних закладів із мовою навчання основних етносів краю; виникнення на межі ХІХ – ХХ ст. українських виділових жіночих шкіл, ліцеїв і гімназій, утримуваних українською громадськістю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1887/8 i 1888/9. – We Lwowie: Nakładem c.k. Rady szkolnej krajowej, 1889. – S.1 – XXV, 79 s.
2. Школы дъвоичі // Учитель. – 1869. – Ч.32. – С.125 – 126.
3. Нагачевська З. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина ХІХ ст. – 1939 р.) / Зіновія Нагачевська. – Івано-Франківськ: Видавець Третяк І.Я., 2007. – 764 с.
4. Baranowski M. Historia i statystyka szkół ludowych Krol. Stoł. miasta Lwowa / M.Baranowski. – Lwow: Nakładem gminy, 1895. – 404 s.
5. Baranowski B. Szkolnictwo ludowe w Galicyi, w swym rozwoju liczebnym od roku 1868 do roku 1909 / B.Baranowski. – Lwow: Wydawnictwo “Rodziny i szkoły”, 1911/ – 47 s.
6. Halarewiczówna S. Szkoły żeńskie w Stanisławowie. 1787 – 1919 // Державний архів Львівської обл., ф. 26, оп. 11, од.зб. 380. – 137 арк.
7. Ясінчук Л. 50 літ Рідної школи. 1881 – 1931 / Лев Ясінчук. – Львів: Накладом товариства “Рідна Школа”, б.р. – 270 с.
8. Звіт з діяльності Руського Товариства Педагогічного за рік 1906. – Львів: Накладом товариства, 1907. – 27 с.
9. Gebert B. Pierwsze ośmiolecie pryw. Gimnazjum żeńskiego im. S. Stonackiego we Lwowie 1902 – 1910 / B. Gebert. – Lwow: Nakładem autora, 1910. – 24 s.
10. Роман Є. Тематична підбірка на тему: “Діяльність ордену Сестер Василіянок” / Є.Роман. – Івано-Франківськ. – 1997. – 56 с.
11. Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (ХІХ – перша половина ХХ століття). Історико-педагогічний аспект / Ірина Курляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 238 с.
12. Звіт дирекції рус. дівочого ліцея в Перемишлі за рік шкільн. 1903/1904. – Перемишль: Накладом “Руського Інституту для дівчат”, 1904. – 40 с.
13. VIII. звіт дирекції ліцея Руського інституту для дівчат в Перемишлі з правами державних шкіл за рік шкільний 1910/1911 // Руслан. – 1911. – Річник XV. – Ч.176. – С.2.

УДК 378.035

М.П. Пантюк

ДІЯЛЬНІСТЬ КУРСІВ ПЕРЕКВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються завдання та діяльність курсів перекваліфікації працівників соціального виховання як одного з компонентів підготовки вчителя до виховної роботи.

Аналізуються навчальні плани та зміст діяльності цих курсів щодо підготовки вчителя до виховної діяльності.

This article is devoted to the tasks and activities of re-qualification courses of social education workers as one of the components that prepares teachers to educative work. Curricula and contents of these courses are analysed here in the light of preparation of a teacher to educative work.

Актуальність дослідження. Освіта та виховання людини є головним завданням педагогічної науки, яке вона повинна виконати у складних, часто суперечливих умовах суспільного життя. Протягом усього часу існування людства здійснювався пошук оптимальної моделі виховання особистості, залишається нерозв'язаною ця проблема і сьогодні. Важливим чинником успіху освітньої діяльності виступає адекватний і оптимальний добір педагогічного інструментарію: принципів, методів, форм, засобів тощо, злагодженою також повинна бути взаємодія усіх інституцій, які включені в освітній процес. Досконалість та розгалуженість освітніх закладів у державі дає змогу реалізувати головні педагогічні завдання і досягати тих цілей, що ставить суспільство перед школою (у широкому її розумінні) у певний історичний період.

Аналізу форм і закладів підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів присвячено чимало наукових досліджень українських учених: Б.Баєва, О.Виговської, О.Глузмана, І. Колесника, О.Кондратюка, В.Лугового, О. Мороза, Д.Ніколенка [5; 2; 4; 7; 8]. У працях учених робиться спроба схарактеризувати головні умови та механізми підготовки педагога до його фахової діяльності.

Метою нашої статті є аналіз історичної специфіки соціального виховання дітей та молоді у 20-х рр. ХХ століття та завдань та діяльності курсів перекваліфікації працівників соціального виховання як одного з компонентів підготовки вчителя до виховної роботи у зазначений період.

На початку ХХ століття спостерігається тенденція до організації різноманітних інституцій щодо підготовки вчителя до педагогічної діяльності, і в цей же час визначається лінія підготовки вчителя до виховної роботи. Про це свідчать різноманітні звіти, положення, статuti, програми навчальних закладів [9: 71].

Так, у 1911-1912 навчальному році організовуються тимчасові педагогічні курси для підготовки вчителів для середніх навчальних закладів. На цих курсах педагоги мали можливість прослухати лекції з різноманітних педагогічних дисциплін, аналіз яких дає змогу стверджувати, що тенденція підготовки вчителя до виховної роботи набуває традиційного характеру. Зокрема, вчителі слухають курс шкільної гігієни і вчать не лише облаштовувати шкільне приміщення, враховуючи різні фактори, але й вчать дітей турбуватися про своє тіло та організм. У курсі "Шкільної гігієни" вони вивчають теми, які стосуються розумової втоми, інтелектуальної працездатності, навчаються гігієнічних навичок, йдеться також про фізичне виховання і викладання гімнастики у школах [9: 16].

У курсі загальної дидактики також спостерігається тенденція підготовки вчителя до виховної роботи. Йдеться, передовсім, про естетичне виховання дітей, даються посилання на різноманітні зарубіжні педагогічні системи, враховуються особливості навчальної діяльності в процесі виховання.

Намагаючись визначити зміст діяльності цих курсів, організатори вказували, що слід відмовитися від широко розповсюдженого бажання дати вчителям на початковому етапі весь об'єм знань, яким необхідно оволодіти, а слід визначити коло завдань і виділити головні й першочергові. Серед них: максимальне зближення курсантів з виробництвом і діяльністю комуністичної партії; орієнтування в питаннях сучасного соціального виховання; озброєння вчителів методами самоосвітньої роботи [1: 13 – 14].

Вся робота на курсах з перекваліфікації працівників соціального виховання будувалася таким чином, щоб курси були живим взірцем того, як слід працювати на місцях,

тобто діяльнісний підхід становив пріоритетне завдання цих курсів, хоч, звичайно, він мав яскраво виражений ідеологічний характер. Передовсім акцентувалося не на лекційному і книжному методі, а на методах краєзнавчого обстеження, лабораторної роботи, гурткової, конференційної роботи, методу політичної активності (виступи на мітингах, зборах працівників, селян, червоноармійців, робота з ними в гуртках, спільна діяльність з піонерами та комсомольцями). Наголошувалося також на тому, що курсанти протягом усієї підготовки повинні активно використовувати і продукувати такі засоби навчання, як креслення, діаграми, картограми, виставки.

Для таких курсів спеціально укладалися навчальні плани, які презентували орієнтовне коло питань для опрацювання в процесі підготовки вчителів на спеціальних курсах. Їхні автори наголошували, що неможливо визначити “твердий” об’єм знань – однаковий і обов’язковий. Це було би спробою, яка наперед приречена на невдачу, тому що територія СРСР була настільки великою, що визначити єдину мету і завдання для діяльності усіх курсів нереально. Тому на місцях керівникам курсів пропонувалося обирати мінімум із того максимуму, який визначався у програмах для курсів.

Одним із найважливіших завдань було вивчення теорії і практики піонерського і комсомольського рухів, на основі яких повинна бути побудована вся виховна і освітня робота нової школи. Організатори курсів і загалом освітньої справи наголошували на тому, що ці проблеми повинні у всій своїй грандіозності ставитися перед вчителями, для того щоб у майбутньому ця робота активно проводилася на місцях. Це були яскраві ознаки заідеологізованості навчально-виховного процесу, який відбувався у різних типах навчальних закладів у досліджуваній період.

Значна увага також приділялася політпросвітницькій роботі. Ці питання набували першочергової ваги у зв’язку з тим, що кожен учитель розглядався не лише як педагог і вихователь, але і як політпросвітпрацівник. Такі вимоги ставило перед учительством економічне і політичне життя СРСР.

Останнім акордом до усієї діяльності курсів вважалася заключна конференція для обліку і оцінки роботи. Обов’язковою була організація облікової виставки і формулювання конкретних завдань, які повинні здійснюватися курсантами на місцях постійної праці.

Для працівників соцвиху дитячих закладів I ступеня організовувалися спеціальні курси, для яких готувалися навчальні плани. Вони були адресовані завідувачам районними школами та центральними дитячими закладами і разом з цим організаторам та керівникам педагогічної роботи в районі. Загалом, програма розрахована на 312 годин, або 52 робочих дні по 6 годин на день. Вона складалася з трьох розділів: перший мав назву “Питання виробничо-політичні”, другий розділ стосувався питань педагогічних, третій – секційної роботи.

У першому розділі розглядалися питання, які стосувалися фабрично-заводського, сільськогосподарського, кустарного виробництва, транспорту і обміну, а також передбачався додатковий цикл із суспільствознавства, який включав основи політичної економії, знання про імперіалізм як найновіший етап капіталізму. Окремо планувалися питання про СРСР, вивчення конституції та законів тощо.

Серед педагогічних питань у загальному циклі аналізувалися основи радянської просвітницької політики і система народної освіти – 6 год., охорона здоров’я дітей і підлітків – 10 год., соціально-правова охорона дітей і підлітків (бездоглядних та інших) – 4 год., художнє виховання – 4 год., політпросвітницька робота – 20 год., самоосвітня робота учительства – 6 год., метрична система мір (у зв’язку з введенням її в тому році) – 2 год. [1: 18].

Уся секційна робота поділялася на три секції: шкільна, дошкільна та секція дитячих будинків і соціально-правової охорони неповнолітніх.

На роботу шкільної секції відводилося 49 годин. До її компетенції належав розгляд таких питань, як обґрунтування змісту програм ДВР (державна вчена рада), їх побудови і комплексної системи викладання (розглядається разом з іншими секціями), розробка

окремих комплексів і пристосування програм ДВР до місцевих умов, організація засобів і сил для роботи за програмами ДВР.

На роботу дошкільної секції передбачено 41 годину у якій вивчалися такі теми, як практика дитячого закладу (вступні бесіди про практику в дошкільних закладах і аналіз матеріалів, участь дітей у побудові життя свого закладу та побудова педагогічного процесу у зв'язку з сучасністю, природа, розповідь тощо) та методи вивчення дитини.

На роботу секції дитячих будинків і соціально-правової охорони неповнолітніх заплановано 41 годину. Секція розглядала такі питання: цільова установка дитячого будинку і будинків підлітків, зв'язок дитячого будинку і будинку підлітків з навколишнім середовищем, комсомол, комуністичний рух і дитячий будинок, самоорганізація і самоуправління в дитячому будинку і будинку підлітків, організація праці для дітей і підлітків, робота з бездоглядними дітьми і підлітками в нічліжках, клубах та в районних майстернях, статеве життя дітей і підлітків, його аномалії і статеве виховання, планування і облік праці в дитячому будинку і будинку підлітків, питання опіки, соціальної інспекції.

Друга частина мала назву "Питання педагогічні". У розділі "Основи радянської просвітницької політики і система народної освіти РСФРР" передовсім розглядалися погляди класиків марксизму-ленінізму та їх педагогічні висловлювання. Тут йшлося про основні фактори виховання і освіти, про буття і свідомість, розглядалися проблеми психології і робітничого класу, аналізувалися питання суспільного і сімейного виховання, обґрунтовувалися особливості політехнічної школи та організації праці у ній, визначалися відносини між трудовою школою та робітничим класом.

Чільне місце відводилося інтелектуальному та трудовому вихованню. Традиційно курс починався з вивчення педагогічних поглядів В.І.Леніна, наводилися приклади його педагогічних висловлювань, що стосувалися школи, її завдань, взаємовідносин школи і робітничого класу, школи і політичної роботи, школи та будівництва комунізму тощо.

Спеціальний підрозділ визначав особливості соціального виховання та підготовки до нього вчителя. Йшлося про дитячий будинок і його місце в системі соціального виховання. Акцентувалася увага на зближення методів роботи школи і дитячого будинку (школа продовженого дня, літня школа). У цей період значна увага приділяється дошкільному вихованню. Пріоритетним напрямком стає трудова та політехнічна школа.

На цьому етапі підготовки вчителя до виховної роботи йшлося про самодіяльність та самоорганізацію учнів, про особливості формування дитячого та юнацького комуністичного руху.

Окремим аспектом у програмах розглядалися практичні досягнення тогочасної школи та вчителя щодо дитячого виховання, аналізується досвід центральних закладів, закладів на місцях і визначаються чергові завдання перед цими закладами на наступний період.

Окрему проблему цього періоду становить проблема охорони дітей та підлітків. У зв'язку з чим на курсах аналізувалися питання, пов'язані з охороною здоров'я дітей та підлітків. Йшлося про особливості здоров'я дітей-школярів та дітей, які знаходяться в дитячому будинку, розглядалися проблеми індивідуального підходу до дітей, біологічні особливості цього віку і характерні для нього хвороби, аналізувалися негативні сторони шкільного життя і роботи у тогочасних умовах. Слухачів курсів знайомили з дефектами в розвитку організму дитини, зокрема малокрів'ям, застійними явищами в організмі, виснаженням, туберкульозом, інтоксикацією, деформацією хребта, вадами зору тощо і обґрунтовувалися гігієнічні засоби для запобігання хворобам: правильний режим дня, розпорядок організації праці і відпочинку, дотримання правил особистої гігієни, загартовування організму (ванни, душі, купання, сонячні ванни), профілактика інфекцій, прогулянки, заняття спортом, коригувальні рухи, дихальна гімнастика, обґрунтовувалося значення діяльності шкіл на відкритому повітрі, лісових шкіл, літніх колоній.

Соціальний фон виховання дітей та молоді у цей період був несприятливим. У зв'язку з цим розглядалися також особливості соціального середовища. Йшлося про специфіку сім'ї,

суспільства, про їх взаємозв'язок та детермінованість здоров'я дітей цими чинниками та інститутами. Слухачів курсів навчали способів та засобів оздоровлення дитини.

Чільне місце також відводилося у цих програмах дитячим садкам, ставилися перед ними відповідні завдання. Давалася об'єктивна оцінка даним щодо обстеження дитини. Особлива увага зверталася на особливості дошкільного віку від 4 до 7 років.

Третій підрозділ цієї програми називався “Фабрика”. Деталізувалися питання статевого та вікового складу працюючих підлітків, тривалість їхньої роботи, матеріали і засоби навчання та їх оцінка з погляду гігієни. Уже в цей час йшлося про калорійність їжі у зв'язку з енергією, яка витрачається дітьми та підлітками на виконання фізичних вправ.

Визначальним є той факт, що фізичні вправи, ігри, спорт, коригуючі рухи розглядалися як необхідна умова роботи підлітків на фабриках. Окремим параграфом обґрунтовувалися особливості вуличного середовища [1: 79]. Йшлося про місцевість, її вплив на здоров'я дітей, вплив санітарного стану вулиці на розповсюдження інфекцій, про призначення бульварів, садів для здоров'я людини, про особливості освітлення вулиць.

У п'ятому параграфі – “Житловий будинок” – розглядалося житло селян і робітників. Тут йшлося про віковий і статевий склад тих, хто мешкає у будинку, про усунення антисанітарних і антигігієнічних умов побуту, пропаганду здорового способу життя, відмову від алкоголізму, необхідність дотримання правил особистої гігієни тощо. Також у програмі розглядалися особливості кустарного виробництва та землеробської праці.

Програми обов'язковим своїм елементом мали рубрики “Коло питань для опрацювання при вивченні тем”. Обов'язкові рубрики становили методичні вказівки щодо обґрунтування тих чи інших тем, а також бібліографія, тобто підручники і посібники, які рекомендувалися педагогічним працівникам. Вони були не лише українськими і російськими, але й зарубіжними [1: 85]. Зарубіжні джерела були перекладені, як правило, російською мовою, іноді українською, але це було широке коло різноманітних джерел, де детально обґрунтовувалися питання, що стосувалися тієї чи іншої теми.

У процесі підготовки та перепідготовки працівників соціального виховання до виховної роботи в різних навчально-виховних закладах, які функціонували в державі в досліджуваній період складовою частиною виступає курс, що має назву “Соціально-правова охорона дітей та підлітків” [1: 87].

Соціально-правова охорона дітей і підлітків та боротьба з безпритульністю в цей період висвітлюється як одне з найголовніших завдань підготовки вчителів до виховної роботи і виховної роботи педагогічних працівників. Кожному педагогу слід було бути в курсі тих загальних проблем, які визначалися у зв'язку з боротьбою з безпритульністю в Україні. Основою для цієї діяльності висувалися такі положення:

- “а) праця є основою боротьби з безпритульністю і справи охорони дітей та підлітків;
- б) організація праці для безпритульних і непрацюючих підлітків, а також для дітей і підлітків, що виховуються в дитячих будинках і будинках для підлітків;
- в) охоплення дітей і підлітків дитячим і юнацьким комуністичним рухом;
- г) врахування особливостей середовища, в якому перебуває безпритульний та використання позитивних якостей, що можна набути в цьому середовищі при побудові для підлітків середовища для оздоровлення” [1: 87]. Ці питання та низка інших повністю висвітлювалися в названому курсі.

Окремим параграфом розглядалися соціальні корені безпритульності і нова принципова лінія держави у боротьбі з нею.

Педагогічні працівники вивчали головні проблеми і причини виникнення безпритульності. Хочемо зазначити, що, як правило, ці проблеми розглядалися крізь ідеологічну призму, не висвітлювалися справжні причини безпритульності, які були викликані голодом, масовими репресіями, терором.

Безпритульність подавалася як закономірний наслідок капіталістичного суспільства, яке приводить працюючі маси до критичного стану бідності, де використовується жіноча і дитяча праця. Усе це розглядається як головна причина безпритульності. Також вказується

на те, що імперіалістична війна, революція, голод лише загострили і посилили звичайний ріст дитячої безпритульності в буржуазних країнах. Про Радянський Союз не йшлося: “Розруха, блокада, голод, необхідність скерувати всі сили і засоби на боротьбу з міжнародною буржуазією не дали нам можливості планомірно поставити боротьбу з дитячою безпритульністю” [3: 13-16].

У програмі вказувалося, що безпритульність є особливо високою у тих галузях праці, які найменше доступні для фабричного нагляду: в ремеслі, домашньому виробництві, сільському господарстві. Найбільшу кількість дитячих правопорушень склали крадіжки. Причиною було бажання дітей задовольнити свої життєво важливі потреби. У програмі наголошувалося, що серед причин безпритульності велике значення має також непристосованість дитячого будинку до організації життя рухливого, активного, самостійного, практичного, що знає життя безпритульного підлітка” [1: 89].

Автори програми вказували, що безпритульні створюють свій спеціальний світ відкинутих, принижених дітей, які породжують всередині цих груп особливу мораль, особливі закони, особливу ідеологію, що діють у рамках цього світу.

Усе ж педагоги визнавали безпритульну дитину повноцінною особистістю, але з особливими своєрідними рисами характеру і діяльності, які були привласнені внаслідок необхідності раннього самостійного життя і боротьби за існування. Обстоювалася теза про те, що педагоги не можуть проповідувати теорію, яка розрахована на придушення активності дітей та підлітків, що стали безпритульними. Не можна будувати роботу з ними на принципі покірливості, не можна применшувати права безпритульної дитини, знищувати її особисті риси: “Виховання безпритульної дитини більш, ніж кого б це не було, повинно бути пронизане началами активності, колективізму, практичного і теоретичного вивчення трудової діяльності, самоорганізації – повинно ставити собі метою виховання свідомого робітника, будівника радянської держави. Залучення безпритульного до життя та ідеології всесвітнього пролетаріату буде найкращим “моральним” вихованням безпритульного” [1: 90].

У зв’язку з цим висувалися завдання влаштування трудових артілей індустріальної праці, облаштування сільськогосподарських артілей при умові забезпечення підлітків гуртожитками і педагогічним керівництвом, організації навчальних майстерень з оплатою праці. Загалом організація виробничої праці підлітків потребує спеціально підготовленого персоналу, вироблення у нього, передовсім, навичок організаторів суспільних працівників і позашкільників. Тому нагальною стає проблема перегляду програм підготовки і перепідготовки педагогічного персоналу для роботи з безпритульними і правопорушниками, а також активно ставиться питання про відбір осіб, які є близькими за своїм світоглядом до ідеалів робітничого класу.

Таким чином, аналіз представлених програм дає можливість вказати на їхню ґрунтовність, науковість, міжпредметні зв’язки, логіку побудови і широту обґрунтування проблем, що в них висвітлюються. Безперечно, вказуємо на особливу заідеологізованість цих проблем, хоч не можемо наголосити на серйозному, ґрунтовному підході до їх розв’язання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. В помощь переподготовке работников социального воспитания дошкольных, школ I степени, социально-правовой охраны, детских домов, школ подростков. Материалы отдела подготовки педагогического персонала ГЛАВСОЦВОСА РСФСР. Под редакцией Гайлиса Я.Р. 2-е издание. – Москва: “Работник просвещения”, 1924. – 235 с.
2. Виговська О.І. Підготовка сучасного вчителя в умовах трансформації суспільства / Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства. Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції до 80-ї річниці НПУ імені М.П.Драгоманова. Вип.1. 18-19 жовтня 2000 р./ Укладач Дмитренко. – К., 2000. – Ч.1. – 228 с.
3. Гернет М. Социально-правовая охрана детства. – Москва: Право и Жизнь, 1924. – С.13-16.

4. Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: Автореф. Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 34 с.
5. Кондратюк О.П., Колесник І.Г., Баєв Б.Ф., Ніколенко Д.Ф. Педагогічні університети та лекторії (Положення, примірні тематичні плани та програми). – К., 1961. – 63 с.
6. Кружок лекторов-педагогов. Обзор деятельности кружка по организации курсов в 1919 году. – Москва: Типография А.П.Яроцкого, 1920. – 7 с.
7. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
8. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 48 с.
9. Отчетъ о временныхъ педагогическихъ курсахъ при управленіи округа для подготовки учителей и учительницъ среднихъ учебныхъ заведеній. 1911 – 1912 уч.годъ. – Київ: Типографія Т-ва И.Н. Кушнарєвъ и К°, 1913. – 71 с.

УДК 37.036:78

М.В. Петрус

ЗМІСТ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ ЗАКАРПАТТЯ

Проаналізовано творчі здобутки закарпатських освітніх діячів (друга половина XIX – 30-ті роки XX століття) в аспекті дискусійної проблеми статевого виховання дітей у родині.

Creative achievements of the Transcarpathia teachers (second half XIX – 30-th years of XX century) in aspect of a debatable problem of sexual education of children in family are analysed.

Постановка проблеми. Первинна роль у статевому вихованні дітей, прищепленні культури міжстатевих взаємин, соціалізації сексуальності людини відводиться родині з її чималим виховним потенціалом, яким необхідно раціонально розпорядитися. Саме тому між дітьми та батьками повинна панувати атмосфера особливої довіри та делікатності. Адже, статево виховання – це, перш за все, моральна підготовка дитини до розуміння нею незримого життя дорослих.

Зв'язок з попередніми дослідженнями. Питання статевого виховання, зважаючи на його значущість, складність і своєрідність, завжди було в полі зору вчених (П.Блонський, Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.) і понині являється одним із найбільш дискусійних і суперечливих в історії педагогіки. На ярмарку фізіологічно-педагогічних поглядів людство не полишає сперечатися у правильності розв'язання цієї проблеми, перманентно породжуючи нові методи та прийоми її вирішення. А методика вивчення будь-якої проблеми, як відомо, передбачає включення історії до структури її розв'язання. Тож звернемося до витоків статевого виховання у родині в одному з регіонів України, а саме на Закарпатті.

Мета статті – проаналізувати зміст статевого виховання в історико-педагогічному доробку освітніх діячів Закарпаття (друга половина XIX – 30-ті роки XX століття).

Виклад основного матеріалу дослідження. На теренах Закарпаття проблема статевого виховання вперше порушувалася педагогом О.Духновичем, однак на конкретну наукову основу покладена **М.Скоржепою**, уродженцем Чехословацької республіки. Із серією статей “Полове воспитаня”, перекладених на руську мову Т.Паржізковою, закарпатці мали можливість ознайомитись у журналі ужгородського видавництва “Учитель” (1927-1929 рр.).

Чоловіча та жіноча статі, за переконанням М.Скоржепи, після народження довгий час не проявляються ні психічно, ані сексуально. Але хибно було б вважати, – вів далі вчений, –

що у малих дітей взагалі не виникає статевий інстинкт. Часто він проявляється навіть у наймолодших у вигляді ерекції та онанізму. У нормальних дітей такі проявлення являються, за звичай, евентуальними та іррегулярними. Якщо ж дитину “гонить до сего внутрішня потреба”, то в такому випадку, підкреслював М.Скоржепа, маємо перед собою передчасний сексуальний розвиток (гіпергеніталізм), викликаний неправильною функцією “пубертної” залози або іншими порушеннями у гормональній системі. Коли статевий інстинкт починає “продиратися на психічний форум” не тільки фізично, фізіологічно, але й душевно, еротично, то в цей час діти починають відчувати “темні, непояснимі схильності до дітей другої статі, але часто і до дітей своєї статі [6: 14-15]”.

Усі дитячі сексуальні відхилення **О.Духнович** вважав наслідками неправильного статевого виховання, насамперед у родині. Вони призводять до передчасного виснаження, серйозно підриваючи фізичне і моральне здоров'я дітей. Педагог виділяв такі причини статевого відхилень: бездіяльність, ледарство та самотність. Він визначав також їх зовнішні ознаки: засмученість, замкнутість, слабкість дитини. Для попередження виникнення статевого відхилень, будитель закликав батьків та педагогів консолідовано дбати про організацію відпочинку підлітків, урізноманітнювати їх види та форми діяльності [2].

О.Духнович окреслював і таку проблему дітей і підлітків як онанізм, даючи чіткі поради щодо його запобігання: займати максимум свобідного часу дитини, відправляти спати не раніше певного часу, коли дитина оптимально стомлена [2].

Формування статевої зрілості обох статей у досліджуваній період, – згідно публікації під назвою “Бесіда съ родителями” у журналі Учительського Товариства Підкарпатської Русі “Народна школа” (№3, 1937-1938 рр.), – відбувалось у фазі від 12-13 до 16-17 років (так званий пубертатний вік) [5: 5]. Відомо, що в цей час у підлітків зростає інтерес до протилежної статі, збільшується статевий потяг, що призводить до глибокої зміни всього процесу психічного розвитку, виявлення справжнього вибуху непокори, важковиховуваності, переживання внутрішнього невдоволення, зниження продуктивності навчальної діяльності, антигігієни тіла. Аби не дати розвинути всім негативним проявам підліткової кризи, батьки мали бути обізнаними з особливостями розвитку підлітків, адже вони потребують особливої уваги, люблячого і терпеливого ставлення до себе. До цього першовихователів закликали закарпатські мислителі.

Хоча сучасна доба категорично заперечує тезу про те, що статеве виховання дитини потрібно починати у пубертатному віці, все ж, в історії педагогіки знаходимо чимало поборників, які ортодоксально доводили право на існування даного твердження. До цієї когорти відносимо і педагога Закарпаття **А.Карабелеша**, погляди якого в першій половині ХХ століття опинилися під ідеологічним тиском. У своєму педагогічному доробку він зауважував, що дитина, зважаючи на свою повсюдну зацікавленість, ще в ранні роки неодмінно торкнеться “сімейного питання”, адже їй чимскоріше хочеться знати, звідки і як вона з'явилась на світ. На цьому етапі батькам треба бути мудрими та обачними педагогами, зуміти розумно їй відповісти, не вдаючись до статевого подробиць. Ніколи не можна залишати дитячі питання, – ратував педагог, – без відповідей. Пояснення мають бути легкі, прості і доступні розумінню дитини. Її не можна обманювати, бо відтак зіпсується у неї погляд на нові поняття [3: 11].

Хочеться виокремити слушне твердження А.Карабелеша про те, що батьки повинні розвіяти алегоричний міф про народження дитини, тим паче, ні в якому разі не навіювати його вихованцю, розповідаючи про оманливий казковий світ лелек, мисливців, волоцюг, які, буцімто, приносять дітей із далеких країв. І тільки в пубертатному віці, коли дитина почне статево дозрівати, – дійшов однозначного висновку педагог, – треба їй ґрунтовно розповісти все не лише про сімейне життя, але й про статеві хвороби, щоб потім цим питанням не прийшлося учитись у зіпсованих життям друзів, або ж ще гірше, на особистому гіркому досвіді. Інформація, яка повідомляється дитині, повинна знаходитися на доступному розумовому рівні, бути природною за характером, з акцентом на моральну сторону, цікавою і досить вичерпаною, коректною за формою, навіть якщо запитується що-небудь не цілком

пристойне. Дитина має бути задоволена поясненням, в результаті чого не шукатиме інших джерел інформації. Правильно здійснюване статеве виховання є важливим чинником підготовки до самостійного життя, у тому числі і до сімейного [3: 12].

Характерною ознакою в часи чехословацького панування на карпатських теренах, підміченою А.Карабелешем, було те, що у більшості бідних домівках батьки не тільки мешкали, а й спали в одній кімнаті і на одному ліжку з дітьми. Діти, звісна річ, ставали очевидцями найінтимніших картин. “Вони, як мавпи, намагаються наслідувати їх; влаштовують весільні ночі і автоматично приходять до передчасних сексуальних злочинів, що шкідливо впливають на все подальше життя. Такі діти, стверджував педагог, швидко втрачають інтерес до колишніх життєрадісних занять; в школі із кращих учнів раптово стають найгіршими. Вони усамітнюються від дитячого товариства і будують свій замкнутий недоступний світ, поглиблюються в самих себе, в морок нових фантазій. Починають брехати батькам навіть у дріб’язкових справах. Переживають тяжку кризу [3: 12]”.

Публіцист, надаючи рекомендації батькам, як діяти у таких випадках, виділив такі надзавдання: перш за все намагатися усунути шкідливе для дитини зовнішнє оточення, відвернути її увагу від зустрічей із зіпсованими друзями і привернути до інших занять: спорту, ігор, навчання, купання; пильнувати за всіма її проявами, не допускати байдикування, бо саме тоді вона знову задумається, поглибиться у колишній утопічний світ і буде грішити з подвійною рушійною силою [3: 12].

В іншому ракурсі, ґрунтуючись на постулатах богословської науки, звертався до досліджуваної проблеми і шанований народом священнослужитель та педагог **А.Волошин**. Низку педагогічних питань трактував у рамках так званого гармонійного виховання статевих відносин. Він, зокрема, зазначав, що в цій справі першу науку повинна подати мати. Ще в ранньому віці треба якнайдоступніше донести до дитини постулати здорової статевої етики. Грішать проти природного розвитку дитини та її морального виховання, – ствердно зауважував А.Волошин, – ті батьки, які так звані “статевим просвіщенням” хочуть застерегти її від тілесних небезпек. Однак, дитина може бути всебічно ознайомлена з цією сферою, знати всі правила гігієни і наслідки статевих зносин, але може не встояти проти передчасних тілесних спокус, бо не має певної сили волі. А батьківські “просвіщення” тільки ще більше роз’ятрять статеві інстинкти, уб’ють у молоді почуття сорому, і, певна річ, не прибавлять необхідної сили волі [1].

А.Волошин радив батькам: якщо дитина, тілесно провинившись, не відчуває “ґризоти сумління” і не виступає проти своїх статевих інстинктів, у таких випадках треба вчасно пояснити їй природний закон про те, що вона не може будь-що робити зі своїм тілом, а тільки те, що дозволяє Бог. А хто робить інакше, – наголошував богослов, – противиться закону Божому і закону природному.

А.Волошин писав, що певні (інтимні) частини тіла слід “удержувати прикритими”. Не гоже чинять ті діти, які їх оголюють, і ті, які слухають, або самі говорять про них не так, як звелів Бог. А тих, які вже “впали в боротьбі против полових небезпек, треба наповнити надією на поміч Божу, довірієм до самого себе [1]”, – ратував вчений. Будучи священником, А.Волошин визначав надприродні засоби, які, на його думку, допоможуть молоді утримуватися від статевих спокус. Це, насамперед, молитва, сповідь і причастя.

Отже, квінтесенцією поглядів А.Волошина на процес статевого виховання являється акцентована ним теза про те, що для порятунку дитини від статевих небезпек недостатньо одного “ви розуміння” (усвідомлення). Ефективність цього процесу бачив тільки за умов розвитку у неї “сили волі, почуття стиду, гартованя тіла, образования характеру, доброї лектури [1]”.

Деатовану проблему з медичної точки зору розглядав **М.Мандзюк** у праці “Про полові хвороби” (1936 р.). Він ратував на те, що період статевого дозрівання є “границею віку”, в якому молодь опиняється на порозі нових, незвіданих ними життєвих проблем. Цей період є надзвичайно важливим, а для реалізації життєвих завдань часто і вирішальним [4: 28].

Статеве життя згідно моральних і суспільних засад найкраще впорядковане у чесному та порядному подружньому і родинному житті, бо “лише в нім сповняються надії й туга за любов’ю й щастям [4: 29]”. Саме подружжя є оберегом здоров’я й щастя всіх нащадків. Воно цілком справедливо вважається святим, природним, а рівночасно й високиморальним зарядом суспільності. Здоровий розвиток народу неможливий без здорового родинного життя [4: 29], – читаємо у праці М.Мандзюка.

Кожна молода людина мусить бути просякнута свідомістю того, що вона морально відповідальна за своє статеве життя, повинна підпорядковувати свої прагнення, жадоби вищим цілям, на які відважилась розумом, постійно пам’ятати про своє власне здоров’я та здоров’я свого покоління [4: 28].

Таким чином, правильне статеве виховання є основою підготовки підростаючого покоління до сімейного життя. Виховання культури стосунків статей – запорука міцної й щасливої родини.

Висновок. Порушуючи антиномічне питання статевого виховання, педагоги Закарпаття другої половини ХІХ – 30-х років ХХ століття все ж не відзначалися нетривіальними підходами чи екстраординарними порадами, не шукали чудодійного рецепту, а висловлювали близькі своєму світогляду апостеріорні сентенційні істини визначних попередників. І хоча в реаліях сьогодення деякі аспекти їх оцінок та суджень уже анахронічні і не так актуальні, однак сама їх сутність аподиктична, має вагоме виховне та пізнавальне значення і для нинішньої генерації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошин А. І. Педагогіка полового життя й катехит / Августин Іванович Волошин // Педагогічна методологія. Книга І. Методологія навчання. – Прага: Укр. в-во “Пробоем”, 1943. – 208с.
2. Духнович А. В. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских: Ч. 1 / Александр Васильевич Духнович. – Львов, 1857. – 91с.
3. Карабелешь А. В. Семья и воспитание молодежи со взглядом на карпаторусскія обстоятельства. Ч.1 / Андрей Васильевич Карабелешь // Народна школа. – 1935-36. – №5. – С.7-12.
4. Мандзюк М. Про полові хвороби / М. Мандзюк. – Ужгород, 1936. – 32с.
5. Педагогъ. Беседа съ родителями / Педагогъ // Народна школа. – 1937-1938. – Р. ХVІІ, №3. – С.3-5.
6. Скоржепа М. Полове воспитаня / Милослав Скоржепа; [пер. з чеської Т.Паржізкової] // Учитель. – 1928. – Р. ІХ, №1. – С. 14-18.

УДК 37.032

О.С. Радул

ІГРАШКИ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ’ЯН (VI – XIII СТОЛІТТЯ)

У статті на основі археологічних, історико-культурних, народознавчих джерел аналізуються іграшки дітей давніх східних слов’ян VI – XIII століть, які виготовлялися з різних матеріалів.

It is analysed, on the basis of archaeological, historico-cultural, ethnological sources, the children’s toys of the ancient eastern Slavonian nations of VI – XIII centuries which were made of different materials.

Народна іграшка, як і інші види народної творчості традиційного, аутентичного фольклору, зберігає в собі, доносить до наших днів і опосередковано передає нам інформацію про основні принципи життєдіяльності людей минулих століть – працю, відпочинок, свята, обряди, ритуали. В основі народної іграшки лежать ті ж самі міфологічні

джерела, що й у інших видах народної творчості. І по сьогодні народна іграшка в Україні з найдавніших матеріалів – глини та дерева – зберігають архаїчні, а подекуди й реліктові форми.

Про іграшки дітей давніх слов'ян побічно згадується в дослідженнях з історії культури, декоративно-прикладного мистецтва, археології. Слід зазначити, що часто археологами тільки констатується наявність іграшок з-поміж інших знахідок, без їх назв та опису. Окремих праць з обраної теми поки що не існує. Серед сучасних досліджень народної іграшки виділяється праця доктора мистецтвознавства О.Найдена, в якій фрагментарно описуються іграшки різних періодів нашої історії загалом і давніх слов'ян зокрема.

Появу дитячих іграшок відносять до епохи пізнього палеоліту, коли виникає первісне мистецтво. Виявлялося воно в зображенні тварин і людей в печерах, у виготовленні різноманітних фігурок і статуеток із глини, каменю, кісток. У ті давні часи не існувало чіткого поділу їх на культову скульптуру та іграшку. Людина родового суспільства для своїх культових потреб, передусім для захисту від “злих сил”, заміни жертви або збереження та примноження добробуту виготовляла птахів, звірів, диких і свійських тварин, а згодом і людиноподібні образи різних божеств. Живучи у природному середовищі, шукаючи порозуміння з ним, шляхів співіснування, людина використовувала, відповідно, й природні матеріали та форми.

Розвиток первісної економіки, перехід від мисливства до землеробства зумовив еволюцію уявлень людини щодо родючості. Відповідно змінилися зображення символів родючості. Приручення, входження в людський побут нових тварин фіксується їхніми зображеннями, наприклад, образ коня як сонячного божества замінив собою птаха та оленя.

Спочатку як іграшки використовували підручні матеріали, з плином часу люди почали виготовляти спеціальні іграшки. Передусім це були зменшені копії справжніх, дорослих речей – ляльковий посуд, лук зі стрілами, мініатюрні возики тощо.

На території України, Росії, Білорусії виявлено чимало мініатюрних скульптурних зображень тварин, орнітоморфних фігурок, жіночих та чоловічих статуеток, сокирок, “яець”, “хлібців”, “млинців”, які археологи відносять до давніх періодів історії. Нас же цікавлять іграшки дітей східних слов'ян VI – XIII століття.

Мистецтво стародавніх слов'ян, чий корені сягають далекого минулого, поки що вивчене недостатньо. На думку дослідників дитячої іграшки Г.Блінова, О.Найдена [2; 9], археологічних знахідок предметів малого розміру, що датуються V – X століттями нашої ери, які умовно можна віднести до дитячих іграшок, відносно мало для того, щоб збагнути характер, стильові та образні особливості, специфіку та розвиток старослов'янської дитячої іграшки. Водночас їх достатньо для того, щоб уявити чим гралися діти давніх східних слов'ян, що і є завданням цієї статті.

Знахідки археологів, документальні матеріали, історичні дослідження свідчать про існування високорозвиненого ремесла, передусім керамічного, у давніх слов'ян. Виробництво глиняного посуду, кахлів, іграшок було масовим. Виготовлення іграшок, як вказує Б.А.Рибаків у найбільшому дослідженні з розвитку ремесла в Давній Русі, було окремою його складовою.

Гончарні глини, які потрібні для ліплення посуду та іграшок, існують по всій Східній Європі. Глина вищого гатунку найчастіше трапляється в Україні. Для найменування глини в давній Русі застосовувалось те ж саме слово, що і тепер. Окрім того, в давньоруських письмових пам'ятках є й такі назви глини як: “скудель” (“скудельник” – гончар, “скудельница” – глиняний горщик), “зъедъ” або “здънь” (“здание” – будівля з глини, “зъдъчий” (зодчий) – майстер, який будує з глини) [12: 164].

Археологами виявлено кілька майстерень з виготовлення іграшок на території Східної Європи. В Донецькому городищі поблизу Харкова знайдена майстерня, в якій виготовлялися різноманітні глиняні фігурки: бик, ведмідь, собака, пташка, кішка, чоловічок [11: 335]. При розкопках стародавнього Новгорода 1932 року в одній із садиб XIII століття також виявлена іграшкова майстерня. Це був жилий будинок розмірами 5х5,5 метрів. В середині, окрім

звичного набору побутових предметів, знайдені глиняні іграшки у вигляді маленьких пташок довжиною п'ять сантиметрів, шість пташок вкриті жовтою поливою, одна – без поливи. Також виявлено сім глиняних заготовок таких фігурок. Усі знахідки були виробничим браком або забракованим напівфабрикатом – кособокі, непропорційних розмірів, пом'яті [10: 12]. Завдяки цьому браку іграшки не були розпродані чи подаровані й тому залишилися в одному місці й стали важливим джерелом з вивчення культури й побуту давніх слов'ян, діяльності дітей.

Найдавнішою іграшкою з поки що виявлених археологами і виготовленою на території України приблизно наприкінці I тисячоліття н.е., вчені вважають керамічне брязкальце, що зберігається в Національному музеї України. Це брязкальце (іграшка, що видає звук при струшуванні, російською мовою – “погремушка”), досить велике, овальної, дещо видовженої форми, темного кольору.

Слід зазначити, що брязкальця в чималій кількості знаходили серед пам'яток трипільської, скіфської культур, але метою їх створення була не дитяча гра, а певні культові потреби, про що говорить їх форма. Хоча окремі археологічні знахідки вказують на безпосередній зв'язок брязкальця із дітьми. Так, під час розкопок скіфського групового поховання дорослого з трьома дітьми біля села Долиняни на Буковині, що датується VI – V ст. до н.е., серед глиняних виробів, крім фігурок тварин, знайдені й брязкальця [1: 403].

Існували вони й у давніх слов'ян. За допомогою таких брязкальця наші пращури намагалися відлякувати від житла злі сили, виганяти хвороби з хворих, відганяти від дитини злих духів – Буку, Мару. За народними віруваннями, як свідать народознавчі дослідження, Мара – злий дух темноти, хвороби, смерті, Бука – привид з великим ротом, що поїдає дітей [6: 97 – 99].

Форма розглядуваного брязкальця свідчить, що воно, ймовірно, створювалося ще як культова річ, але водночас і як іграшка.

Найдавніші іграшки Давньої Русі знайдені в Придніпров'ї й датуються приблизно X століттям. До другої половини X – XIV ст. належать знахідки у Вишгороді, Галичі, Воїні, Новгороді, Рязані, Пскові, Твері. Передусім, це ті ж брязкальця яйцеподібної форми [1: 22; 10: 87, 231] або брязкальця у вигляді пташок [10: 231].

Археологами виявлені мініатюрні предмети побуту й знаряддя праці, луки зі стрілами, фігурки тварин і людей. Наприклад, під час розкопок феодального двору Київського дітинця знайдена глиняна іграшка вершника на коні, яку відносять до XII – XIII століть [1: 335]; при розкопках біля с.Городище на Волині – мініатюрний горщик, гриб і баран (датується XI століттям) [1: 356]; при розкопках біля с.Масковичи Браславського району (Білорусія) – фігурка людини і три фігурки тварин XII – XIII ст. [1: 433]. У Старій Рязані були знайдені глиняні дитячі іграшки у вигляді круглих хлібів. Вигляд хліба, що добре піднявся, переданий дуже реально, а верхня поверхня хліба вкрита шахматними нарізками. Ймовірно, саме такими насічками вкривався справжній хліб для кращого смаку й для краси [4: 264].

До 1982 року більше 650 дитячих іграшок із глини періоду давньої Русі знайдено тільки під час розкопок Новгорода [10: 87]. Серед них є ляльки, вершники, фігурки пташок і тварин, багато брязкальця, свистунців, іграшкового посуду, “хлібців”. Зображення тварин загалом реалістичні, але дещо стилізовані. Фігурки стоять на стержні з піддоном або на ногах, які кріпляться до пласкої площини, яка дозволяє ставити іграшку.

Стилізоване зображення тварин і птахів було властивим цій епосі. Дослідник прикладного мистецтва Василенко В.М. зазначає: “Якщо у Наддніпрянщині стиль досяг великої декоративності, відбиваючи смаки князів і дружини..., то в інших місцях, і в особливості на російській Півночі, у VIII – X століттях продовжували жити ще форми родового мистецтва. У верхній течії Дніпра, у районі р.Тясмина... ми знаходимо зображення тварин і птахів, позначені рисами найбільш примітивного “реалізму” [3: 157].

Поширеними були свищики у вигляді різних тварин, у багатьох іграшках і дотепер зберігається свисток. Наші пращури вірили в магічну силу свисту, ними прагнули залякати

або відігнати “злі сили”, закликати “добрі”. Часто свисток мав кілька отворів, що дозволяло видавати примітивні мелодії.

У київській землі був знайдений глиняний свищик, який є найдавнішим зображенням полкана (Кітовраса, кентавра, людиноконя), образ якого зустрічається у лубочних картинках, в барельєфах на церковних стінах, у художньому фігурному посуді, а також до недавнього часу у північній російській іграшці з глини, зокрема каргопольській. Полкан зустрічається й у творах усної народної творчості – в билинах, народних казках, давньоруських повістях, в яких він в багатьох випадках функціонально уподібнюється з Юрієм Зміборцем. Його називають Полканом або Полкан Полкановичем, або Полканищем. Він, як кажуть, “з голови до ніг дитина, а з ніг до голови скотина”, тобто напівлюдина-напівтварина [2: 38–39]. Не виключено, що у північні краї він міг потрапити з київських земель і зберегтися там, як і билини київського циклу, до нових і найновіших часів.

Окремі іграшки, мініатюрний посуд, писанки-брязкальця, датовані X – XIII століттям, частина яких зберігається в Національному музеї України, становлять давні зразки поливної кераміки. Виготовлення поліхромної поливної кераміки було найвищим проявом давньоруського керамічного мистецтва.

Перші майстерні були засновані греками з Візантії на запрошення князя Володимира. Проте в них працювали не тільки грецькі ремісники, а й русичі. Запозичивши у візантійців деякі прийоми роботи, давньоруські майстри удосконалили їх, видозмінили й використали цю видозмінену технологію для створення самобутніх, суто східнослов'янських речей.

Б.А.Рибаков вважав виробництво писанок-брязкалець побічною галуззю виробництва облицювальних плиток, оскільки вони покриті однаковим поливним узором із фігурних дужок. Писанки-брязкальця мають різне тло – чорне, темно-сіре, брунатне, проте орнамент однаковий: вони розписані жовтими, білими та зеленими хвилястими лініями, що нагадують математичні фігурні дужки. Спосіб нанесення такого узору з'ясувався завдяки знахідки поблизу Десятинної церкви у Києві своєрідного тигелька-ллячки з двома комірками для розплавленої емалі та подвійним зливом. В комірках збереглися залишки емалі двох різних кольорів. Спочатку глиняний виріб покривався поливою фоновому кольору й обпалювався в печі. Потім у подвійному тигельку плавилася емаль двох кольорів і, коли вона була готова, майстер-кераміст виливав її на виріб (плитку, писанку, іграшку, посуд), поперемінно повертаючи носик ллячки таким чином, що виливалася то жовта, то зелена емаль [12: 362].

Перша давньоруська писанка знайдена при розкопках решток Десятинної церкви і введена в науковий обіг у 1857 р. Шукач скарбів і меценат археології О.Уваров знайшов глиняні яйця при розкопках Кривушанської могили. У Броварках на Полтавщині писанку княжих часів у 1902 р. відкопав відомий український археолог В.Хвойко [8: 83]. За уявленнями давніх слов'ян писанки уособлювали вічне відродження й повторення життя.

Давньоруські керамічні писанки мали одну ознаку. Порожні всередині, у нижньому торці вони мали отвір, крізь який під час виготовлення вкидали керамічні кульки, завдяки яким відбувалося брязкання при струшуванні. Ймовірно, виготовлялися вони в Києві або в Білгороді, де виявлені плитки з аналогічною технікою орнаменталізації. Ці вироби користувалися широким попитом у містах і селах Давньої Русі. Їх знаходять археологи в Києві, Каневі, Білгороді, Вишгороді, Воїні, Новгороді, Старій Рязані, Суздалі, в радимичських курганах (у Гочеві, Влазовичах), на Чернігівщині, навіть в районі Саркела (на Нижньому Дону). В одному тільки Новгороді їх виявлено близько 50 [10: 174]. На зв'язок писанок-брязкалець з дитячою іграшкою вказує той факт, що вони трапляються в дитячих похованнях у радимичів.

На високий рівень майстерності давньоруських ремісників указує те, що київські полив'яні писанки експортувалися в інші країни Європи, зокрема у Швецію, Польщу, Чехію, що підтверджується археологічними знахідками [12: 362; 8: 83], а також і те, що незважаючи на їхній майже тисячолітній вік, вони добре збереглися.

Крім глиняних поширеними на Русі були іграшки з кістки. Виготовлялися вироби із звичайної кістки великих тварин – коня, корови, барана, з рогу оленя, моржових кликів.

Останній матеріал особливо цінувався майстрами, оскільки краще піддається обробці. Кістка моржа в давньоруських билинах, літописах називається “зубом риби”. Князі дарували її поруч з дорогими хутрами соболя, горностає, пещя, білого вовка, барса, швидкохідними кіньми й кованими сідлами. Візантійські свідоцтва XII століття стверджують, що вироби із кістки вважалися тільки руськими, це ремесло вони називали “різьбою таврів” або “різьбою русів” [12: 416–417]. Під час розкопок В.В.Хвойка у Києві була виявлена спеціальна майстерня різьбярів кістки, в якій окрім побутових речей виготовлялися і дитячі іграшки [11: 158].

Для дітей із кісток тварин вироблялися гральні кубики, гуркала, гральні кості з астрагалів, для старших – шашки, шахи [13], навіть ковзани, що підтверджують знахідки з Новгороду [10: 87].

Вироблялися іграшки й з інших матеріалів – дерева, шкіри, заліза. Чимало таких знахідок дав давній Новгород. До XVII століття у Новгороді була відсутня дренажна система, завдяки чому вологий ґрунт зберіг багато речей з різних природних матеріалів, які в інших містах і поселеннях Давньої Русі до нашого часу не збереглися.

Серед технічних іграшок перше місце посідає дзига-кубарь, їх знайдено більше 800. Запускали кубарь за допомогою мотузки, підхльостуючи потім батогом. Запускали малі новгородці вертушку-вертеницю – дерев’яну іграшку з крилами, яка оберталася, що нагадує сучасний пропелер. Археологами виявлено 12 таких вертушок.

Поширеними були ігри з м’ячем. Шкіряних м’ячів, набитих кострицею або клоччям, цілих або у фрагментах знайдено більше 250 [10: 84]. Крім того, археологами виявлені десятки м’ячів із дерева.

Хлопчики грали в шар-мазло – гру, дещо схожу на сучасний хокей: дерев’яну кульку (м’яч) заганяли в земляну лунку спеціальною клюшкою. Таких дерев’яних кульок нараховується більше 200, що свідчить про поширення гри серед дітей [10: 84].

Полюбили юні новгородці їздити на конях-скакалках – довгих палках, яка з одного кінця завершувалася пласкою чи об’ємною фігурою коня з вуздечкою.

Виготовлялися для дітей і мініатюрні знаряддя праці, полювання, про що свідчать десятки знахідок дерев’яних лук і стріл, семи металевих сокирок, які насаджувалися на дерев’яні топорщища [10: 87, 231].

Дівчатка ж звичайно гралися ляльками, хоча дослідники вважають, що лялька стала іграшкою відносно недавно. Найдавніші ляльки переважно обрядові, їх зображення уособлювали духів і божества, виконували функції талісманів і оберегів, виступали як символи в ритуальних іграх і уявленнях, а також були засобом передачі дітям релігійних вірувань і залучення до традиційної культури народу.

Перші ляльки-іграшки часто не мали обличчя. Згідно традицій людське обличчя, навіть ледве позначене, заслуговувало на особливу повагу, тому гратися з таким зображенням заборонялося. В зв’язку з цим, діти або їх батьки виготовляли іграшки-ляльки із соломи, ганчір’я (звичайно, до нашого часу вони не збереглися), що підтверджене етнографічними дослідженнями різних народів світу [7: 5-9, 152–179]. І сьогодні діти олюднують такі ляльки, адже дитяча гра побудована на властивій дитині здатності оживляти неживі речі й вірити в їх перетворення.

Отже, діти давніх слов’ян мали різноманітні іграшки, їх виготовленням займалися батьки і спеціальні майстри-ремісники. Найбільш довговічними виявилися іграшки з обпаленої глини. Її міцність сприяла збереженню дійсно давніх зразків глиняної скульптури. Їхнє кустарне виробництво існує і по сьогодні та зберігає давні риси. На думку Л.Дінцес, яку підтримує й О.Найден [5: 482; 9: 62] феномен народної іграшки полягає у факті атавістичних аномалій, коли річ, зроблена сьогодні, щодо форми, принципів обрядності сягає тисячолітньої глибини і є більш давньою стадіально, ніж речі, зроблені сто, двісті, триста років тому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Археологические открытия 1978 года / [отв.ред. Б.А.Рыбаков]. – М.: Наука, 1979. – 624 с.

2. Блинов Г. Чудо-кони, чудо-птицы. Рассказы о русской народной игрушке / Г. Блинов. – М.: Детская литература, 1977. – 191 с.
3. Василенко В.М. Русское прикладное искусство. Истоки и становление / В.М. Василенко. – М.: Наука, 1977.
4. Воронин Н.Н. Пища и утварь / Н.Н.Воронин // История культуры Древней Руси [под общ.ред.ак. Б.Д.Грекова и проф.М.И.Артамонова]: в 2 т. – Т.1. Домонгольский период. Материальная культура [под. ред. Н.Н.Воронина, М.К.Каргера и М.А.Тихановой]. – М.-Л.: АН СССР, 1948. – С.263–279.
5. Динцес Л.А. Древние черты в русском народном искусстве / Л.А.Динцес // История культуры Древней Руси... – Т.2. Общественный строй и духовная культура [под ред. Н.Н.Воронина, М.К.Каргера]. – М.-Л.: АН СССР, 1951. – С. 465–491.
6. Ковальчук О.В. Українське народознавство. Книга для вчителя / О.В. Ковальчук. – К.: Освіта, 1992. – 176 с.
7. Куклы мира [ред.группа: Е.Ананьева, Т.Евсеева]. – М.: Аванта +, 2005. – 184 с.
8. Мицик В. Писанки з Русі / В.Мицик // Київська старовина, 1992. – № 6. – С. 83–85.
9. Найден О. Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості / О. Найден. – К.: АртЕк. – 256 с.
10. Новгородский сборник. 50 лет раскопок Новгорода: [сб.ст. / Под общ. ред. Б.А.Колчина, В.Л.Янина]. – М.: Наука, 1982. – 336 с.
11. Рыбаков Б.А. Ремесло / Б.А.Рыбаков // История культуры древней Руси... – Т.1. – С. 78–181.
12. Рыбаков Б.А. Ремесло Древней Руси / Рыбаков Б.А. – М.: АН СССР, 1948. – 792 с.
13. Шовкопляс А.М. Косторезное ремесло древнего Киева / А.М.Шовкопляс // Древнерусский город (Материалы Всесоюзной археологической конференции, посвященной 1500-летию города Киева: [сб. ст. / Отв.ред. П.П.Толочко]. – К.: Наукова думка, 1984. – с. 149–151.

УДК 371.2

З.Г. Саф'янюк

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ РЕАЛЬНИХ ГІМНАЗІЙ У ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ

У статті висвітлюються історико-педагогічні аспекти розвитку середніх навчальних закладів реального спрямування, які діяли на території Підкарпатської Русі (1919-1939 рр.).

The article highlights the historical and pedagogical aspects of development of schools real direction, which acted in Subcarpathian Rus' (1919-1939).

У контексті державотворчих процесів реформування сучасної системи освіти та побудови її на нових концептуальних засадах стає актуальним збереження кращих національних освітніх традицій. Цьому сприятиме з'ясування специфіки розвитку реальних гімназій Підкарпатської Русі.

Метою даної статті є дослідження організаційно-змістових аспектів становлення і розвитку середніх реальних навчальних закладів у Підкарпатській Русі.

Серед сучасних дослідників у галузі історії реальної освіти виділяються своїми працями І.Є. Курляк, С.Б. Лаба, Б.М. Ступарик, Д. І. Пенішкевич, І. М. Петрюк та ін. Проте питання вивчення особливостей та шляхів розвитку змісту реальної освіти є малодослідженими.

Як відомо, після першої світової війни договором в Сан-Жармен Ле з дня 10.09.1919 р. Чехословацька республіка зобов'язалася зорганізувати Закарпаття в адміністративну одиницю під назвою „Підкарпатська Русь” з самостійним сеймом та автономією в справах мови, школи, релігії та місцевого управління. Ці положення були закріплені у так званому „Генеральному статуті для організації і адміністрації Підкарпатської Русі” від 1919 року.

Керування школами на Підкарпатській Русі виконувало Міністерство шкільництва і народної освіти (далі МШНО) за допомогою Крайового шкільного реферату в Ужгороді. У 1928 році, коли були засновані земські уряди, шкільний реферат став частиною земського уряду і видавав свої розпорядження його ім'ям. Нагляд за всіма народними і середніми школами виконував шкільний інспектор при шкільному рефераті [15: 104], яким завжди мав бути чех. Коли перший шкільний референт Підкарпатської Русі Й. Пешек обійняв свою посаду 17.09.1921 року, українське шкільництво в Підкарпатській Русі було в досить невтішному стані. Українськими були лише дві горожанські школи, в яких навчалося 1131 учнів. На теренах Закарпаття до початку першої світової війни поряд з класичними гімназіями працювали дві нижчі реальні школи: з 1890 р. у Берегові і з 1897 р. в Ужгороді (діяла до 1918). З 1895 р. реальну школу у Берегово було реорганізовано в реальну гімназію (муніципальну). З 1898 р. їй надано статус державної, а з 1899 р. – „Вищої реальної гімназії”. Зазначимо, що на відміну від класичної освіти, змістом якої є вивчення класичної культури, в основу реальної освіти покладено засвоєння учнями практично-корисних знань.

Організаційно всі школи Підкарпатської Русі В. Клима у своїй статті „Школьное дѣло и просвѣщеніе на Подкарпатской Руси” 1936 року поділяв так: а) народні школи, дитячі садки (захоронки), сільські, горожанські, спеціальні школи; б) середні школи: гімназії (реальні – З.С.), учительські семінарії, фахові школи [15: 102-104]. Як бачимо, з приходом нової влади реальні школи на Закарпатті зникли як тип. На нашу думку, вони були витіснені більш прогресивними реальними гімназіями та, частково, горожанськими школами. Незважаючи на існуючий у краї мовний хаос, було почато створення руських (українських) горожанських шкіл і реорганізацію мадярських. Програми та навчальні плани для всіх типів шкіл були складені згідно програм для чехословацьких шкіл, із врахуванням мовних особливостей Підкарпатської Русі [15: 102-103]. Як свідчить аналіз планів навчання реальних гімназій, певні зміни у них вносилися дуже часто (у 1920, 1921, 1925, 1927, 1929, 1930, 1932, 1933 роках). У реальних гімназіях з українською мовою навчання учні вивчали Закон Божий, українську, чеську, російську, латинську, німецьку та французьку мови, історію, географію, математику, природопис, хімію, фізику, нарису геометрію, малювання, пропедевтику філософії, каліграфію, гімнастику, співи [22; 23; 24; 25].

Навчання у реальних гімназіях тривало 8 років. Приймали учнів, які закінчили 4 клас народної школи. Бажаючи з 4 класу горожанської школи перейти до 5 класу гімназії, необхідно було вивчити латинську і французьку мови, і скласти доповнюючий іспит [14: 27]. Зауважимо, що у цей час відбулися значні зміни у складі гімназистів, оскільки гімназії, як і горожанські школи з 20-их років ХХ ст. стали коєдукаційними. У середні школи з українською мовою викладання були прийняті головним чином учні сільські, діти найбідніших верств населення. Таким чином були покладені підвалини нової національної свідомої української інтелігенції. Ці учні отримували матеріальну допомогу і утримувалися в інтернатах безкоштовно [15: 102]. Учні з хорошою успішністю та поведінкою звільняли від оплати за навчання [10, арк. 29]. Окрім того виділяли кошти на преміювання кращих студентів.

Навчання відбувалося у двох семестрах, які переривалися різдвяними, та великодніми канікулами [13: 33]. У кінці першого семестру учні отримували піврічні свідоцтва, а по завершенню другого – річні [11, арк. 33]. У кінці другого семестру проводилася велика кількість екскурсій. У кінці кожного навчального року після проведення іспитів відбувалася заключна педагогічна конференція [12, арк. 44]. Щороку реальні гімназії інспектували. Навчання у гімназіях, як і раніше, закінчувалося матурою [6, арк. 7]. Аналіз звітів реальних гімназій свідчить, що крім звичайних учнів у цих навчальних закладах могли навчатись приватисти та екстерністи [19: 78]. Після гімназійної матури молодь мала змогу перейти до університету, вищої технічної школи або академії [14: 27]. Університет мав 4 відділи: філософський (4 роки навчання), правничий (4 роки), теологічний (4 роки) та медичний (5 років). У технічній школі можна було отримати спеціальність інженера-землеміра, фабриканта, будівничого тощо [14: 27]. Особливістю навчальних закладів вищої освіти цих

теренів було те, що практично всі вони знаходилися за межами Закарпаття. Так у Празі знаходились Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова [18], чеський, український і німецький університети та господарська академія (чеська – у Празі, українська – у Подєбрадах). Закінчивши таку академію можна було працювати кооператором, інженером, агрономом і т.п. [14: 27].

При сприянні прихильного до українців Й. Пешека три середні школи – гімназії 1919 року були перетворені на державні реальні гімназії з українською мовою навчання, а тим хто навчався раніше в Ужгороді і Мукачево угорською мовою дали змогу завершити навчання [2: 85-86]. Українські реальні гімназії постали й за межами краю, наприклад, у Моджанах, Ржевицях [1].

Специфікою реальної гімназії у Берегові було те, що тут були залишені угорські паралельні класи [20]. Директором цієї гімназії 14.12.1919 р. було призначено колишнього директора гімназії м. Перемишль А. Алискевича, оскільки восени 1919 року колишній директор Ф. Шіргер і значна частина викладацького складу гімназії відмовилися скласти присягу новій республіці і були усунуті з посади. До гімназії 1919 р. записалося 74 учнів, з них – 12 дівчат [22: 6]. Однак у наступному навчальному році контингенти учнів і навчальний процес поступово стабілізувався. Таким чином, згідно розпорядження МШНО з грудня 1919 р. до листопада 1938 р. у гімназії діяли окремі класи з українською мовою навчання і окремі, паралельні класи з угорською мовою навчання. Крім звільнених від оплати, за чехословацького режиму річна плата за навчання становила 400 крон [22; 23; 24; 25]. Рішення Віденського арбітражу привели до того, що наприкінці жовтня 1938 року класи з руською (українською) мовою навчання було евакуйовано з Берегово в с. Білки. Припинено було навчання і в класах із угорською мовою навчання. Лише з січня 1939 р. частково розпочалося навчання в цій гімназії, однак лише угорською мовою.

Особливе значення для українців мала державна українська реальна гімназія, що була заснована у Хусті. МШНО Чехословацької республіки за пропозицією шкільного відділу адміністрації Підкарпатської Русі розпорядженням від 12.X.1921 р. № 85547 відкрило у Хусті Державну реальну реформовану гімназію відразу з I (28 учнів) та V класом (20 учнів) для випускників горожанських шкіл. Директором гімназії був затверджений В. Сулінчак [7, 39 арк.]. 28-30 вересня успішно склали вступні іспити 40 з 56 абітурієнтів. Навчання розпочалося 17 жовтня. Тоді працювали два класи – перший і п'ятий У 1922/1923 н. р. уже налічувалося 107 учнів. Їх навчали шість викладачів. Як свідчать статистичні дані архівних матеріалів, Хустська гімназія добре розвивалася [8; 9]. Поступово з 1924 року реформовану реальну гімназію в Хусті було реорганізовано в Державну реальну гімназію [27: 30]. Перша матура відбулася вже у 1924/1925 н. р. [17]. Тоді гімназію закінчило 15 чол. А у 1936/1937 н. р. відбувся перший випуск учнів паралельних класів з чеською мовою навчання, які були відкриті з 1929 року [27: 30]. У 1931 р. навчальний заклад налічував 10 класів з руською мовою навчання, три класи – з чеською (309 студентів) [9]. З кожним роком фреквенція стрімко зростала, водночас свого приміщення гімназія не мала. Заняття проходили в будинку Хустської коєдукаційної горожанської школи, яка виділила гімназії частину класів. До того ж навчання відбувались у дві зміни. Новозбудований належно оснащений триповерховий будинок для гімназії здали в експлуатацію 1934 р. У 1938 – 1939 навчальному році навчання розпочалося у 16 класах (8 – з українською мовою навчання і 8 – з чеською). Всіх студентів налічувалося 850. З них 674 – місцеві юнаки і дівчата; студенти чеських класів – діти чеських урядовців і вчителів, євреї та угорці.

Після Віденського арбітражу, згідно з рішеннями якого, міста Ужгород, Мукачево та Берегово були передані Угорщині, очолюваний А. Волошиним уряд автономної Підкарпатської Русі з 5 до 10 листопада був змушений евакуюватися до Хуста, що став її столицею. Як згадує колишній студент та останній матурант Хустської гімназії перед угорською окупацією, професор, доктор біологічних наук С. Стойко, 14.03.1939 р. в Хусті відбулося історичне засідання Сойму, який проголосив Карпатську Україну самостійною суверенною державою [21: 6]. 15.03.1939 р. у приміщенні спортивного залу Хустської

державної гімназії [26]. Сойм обрав А. Волошина президентом Карпатської України. Безпосередніми учасниками та свідками цих історичних подій були професори і студенти гімназії [21: 6]. Крім Хустської реальної гімназії в Карпатській Україні було організовано ще шість державних реальних гімназій: у Перечині, Великому Березному, Чинадієво, Білках, Рахові, Ракошині. У їх числі були і новостворені навчальні заклади, котрі були евакуйовані з Ужгорода, Мукачево та Берегова [5: 134-135]. Вже 15.03.1939 р. почалася окупація Карпатської України, і заняття в Хустській гімназії були знову перервані, а відновилися 25.04.1939 р. в інших умовах.

Протягом двох років (1937-1938 рр.) в Ужгороді крім реальної [3; 4] діяла ще одна Українська гімназія, що належала чину о. Василян. Заклад працював як 4-річна гуманістична гімназія, в якій викладали: релігію, українську, чеську, латинську та німецьку (як відносно-обов'язкові) мови, історію, географію, математику, природопис, фізику, конструкційну геометрію, малювання й каліграфію, гімнастику та спів (відносно-обов'язково) [16: 158].

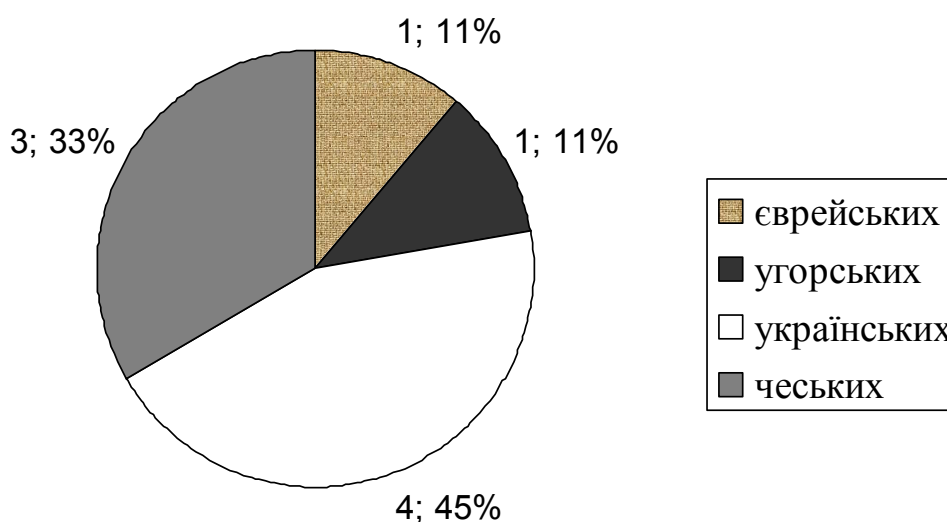


Рис.1. Секторна діаграма кількості реальних гімназій Підкарпатської Русі 1933р.

Виявом чехізації було відкриття при існуючих середніх навчальних закладах у краї паралельних чеських реальних гімназій. Так, у 1922 р. були відкриті чеські „паралельки” в Ужгороді, з 1925 р. – при гімназії з виразним москвофільним напрямом – Мукачівській, з 1929 р. – у Хусті. У 1924 р. відкрито єврейську реформовану реальну гімназію у Мукачево з єврейською мовою викладання, яка отримала право прилюдності у 1926 р.

Загалом, станом на 1933 рік українські реальні гімназії в Берегові, Хусті, Мукачево і Ужгороді загальною кількістю налічували 46 класів, чеські паралельні відділи в Хусті, Мукачеві і Ужгороді – 20 класів, угорські паралельні відділення у Берегові – 12 класів, єврейська реформована гімназія в Мукачеві – 8 класів. Разом було 9 середніх шкіл (див. рис. 1) [27: 30-31].

Як бачимо, у 20-ті – 30-ті роки на Закарпатті лише у Підкарпатській Русі як автономному краї Чехословаччини з'явилися національні реальні середні школи (реальні гімназії), у яких здебільшого учні були українцями. Коєдукаційні реальні гімназії з їх утилітарним характером змісту освіти значно переважили за чисельністю гімназії класичного типу, оскільки були більш пристосованими до практичних потреб суспільства і витіснили не лише реальні школи, а й класичні гімназії; оскільки в собі поєднували ознаки і перших, і других, давали право вступу і в технічні, і класичні вищі школи. Спостерігався ріст фреквенції у цих навчальних закладах з причини збільшення доступності цих закладів.

Однак із плином часу помітна тенденція чехізації, відкрито значну кількість класів чеською мовою. Українські реальні гімназії прилучилися до виховання свідомої національної еліти.

У подальшій перспективі вбачаємо розгляд питання дидактичних особливостей розвитку середніх навчальних закладів Закарпаття ХІХ ст.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Власними силами. Два роки праці Допомогового Комітету при Українській Реформованій Реальній Гімназії в Ржевницях. – Ржевниці, 1931. – 14 с.
2. Волошин А. Шкільництво Автономної Підкарпатської Русі // А. Волошин Коротка історія педагогіки для учительських семінарій. – Ужгород, 1931. – 88 с.
3. Годичный отчет за 1935 – 36 учебный год. Державная подкарпаторусская реальная гимназия в Ужгород. – Ужгород, 1936. – 49 с.
4. Годичный отчет за 1937 – 38 учебный год. Державная подкарпаторусская реальная гимназия в Ужгород. – Ужгород, 1938. – 57 с.
5. Гренджа-Донський В. С. Щастя і горе Карпатської України: Щоденник. Мої спогади. – Ужгород, 2002. – 516 с.
6. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. 39. – 20 арк.
7. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. 45. – 45 арк.
8. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. 60. – 6 арк.
9. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. 66. – 66 арк.
10. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. 69. – 29 арк.
11. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. – 93 арк.
12. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.3. – Спр. – 44 арк.
13. Звѣдомлення русько держ. реаль. гімназі і ей равнорядных оддѣлов чешских и мадярских в Ужгород за шкѣльный рѣк 1925 – 26. – Ужгород, 1926. – 92 с.
14. Календар "Просвѣта". – Ужгород, 1929. – 30 с.
15. Клима В. Школьное дѣло и просвѣщеніе на Подкарпатской Русі // Подкарпатская Русь за годы 1919-1936 – Ужгород, 1936. – С. 101 – 105.
16. Курляк І. С. З історії гімназійної освіти Закарпаття 20 – 30-ті роки ХХ ст. // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск II. – Івано-Франківськ: Плай. 1999. – С. 155 – 160.
17. Особистий архів п. Кучернюка П.М. м. Хуст // Меморандум до президента Масарика від групи вчителів Хустської реальної гімназії з проханням що до покращення матеріального стану.
18. Резолюції, що були прийняті на Конгресі Народоверхнього Учительського Товариства в Хусті дня 2 липня 1932 року. – Без. м. і р. – 6 с.
19. Рочне справоздання держ. реаль. гімназі в Берегов за учебный рік 1928 – 1929. – Ужгород, 1929. – 78 с.
20. Рочне справоздання держ. реаль. гімназі в Берегов за школьный рік 1930 – 1931. – Berehovo, 1931. – 50 с.
21. Стойко С. Хуст та Хустська гімназія в культурному і політичному житті Закарпаття.// Новини Закарпаття. – 1999. – 4 березня №32 – С. 6.
22. Увѣдомлення державно реально гімназі в Берегов на шкѣльный рѣк 1922 – 1923. – Ужгород, 1923. – 64 с.
23. Увѣдомлення державно реально гімназі в Берегов на шкѣльный рѣк 1924 – 1925. – Берегово, 1925. – 25 с.
24. Увѣдомлення державно реально гімназі в Берегов на шкѣльный рѣк 1925 – 1926. – Берегово, 1926. – 25 с.
25. Увѣдомлення державно реально гімназі в Берегов на шкѣльный рѣк 1927 – 1928. – Берегово, 1928. – 34 с.
26. Фонди залу Карпатської України Хустського краєзнавчого музею .
27. Školství na Podkarpatské Rusi v přítjmnosti. – Praha, 1933. – 49 s.

**ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ЗЕМСЬКОЇ ОСВІТИ В ХУДОЖНІЙ
ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Статтю присвячено висвітленню проблем земської освіти в художній літературі кінця ХІХ – початку ХХ століття.

The article is devoted to the coverage of the land education problem in literature at the end of ХІХ – at the beginning of ХХ century.

Про недосконалість системи народної освіти яскраво свідчать твори видатних російських та українських письменників кінця ХІХ – початку ХХ ст. Вустами своїх героїв автори передавали всю історію епохи, думки, почуття, знедоленість життя інтелігенції, трагедію вчительської професії, важке становище земств, котрі намагалися змінити однобічне ставлення царського уряду до освіти, медицини та ін.

Яскравим прикладом вчительської тематики є оповідання А.Чехова “На подводе”, в якому автор окреслює важку долю сільської вчительки Марії Василівни, котра не взмозі змінити усталені порядки в земстві, і практично змиралася із таким становищем: “...ей было досадно на земскую управу, в которой она вчера никого не застала. Какие беспорядки! Вот уже два года, как она просит, чтобы уволили сторожа, который ничего не делает, грубит ей и бьет учеников, но ее никто не слушает. Председателя трудно застать в управе...; инспектор бывает в школе раз в три года и ничего не смыслит в деле...; училищный совет собирается очень редко и неизвестно, где собирается; попечитель – малограмотный мужик, хозяин кожевенного заведения, неумен, груб и в большой дружбе со сторожем, – и бог знает, к кому обращаться с жалобами и за справками...”.

Ось таке невідрадне становище спостерігав А. Чехов у земській управі. І можна припустити, що аналогічна ситуація була притаманна більшості громад, адже земство утримувалось практично на кошти селян. А кошти були настільки мізерними, що голови вчителів, лікарів при земській громаді були зайняті не ідеєю, навчанням, а більш приземленими справами – “о куске хлеба, о дровах, плохих дорогах, болезнях” [Чехов, 125].

Прикро, але навіть думки про особисте життя приводили Марію Василівну у відчай – “в ее положении какой бы это был ужас, если бы она влюбилась!” [Чехов, 125].

Як видно, матеріальна незабезпеченість практично призводила до того, що інтелігенція потерпала у самотності, а щоб хоч як-небудь вижити йшла на будь-яку роботу: “В учительницы она пошла из нужды, не чувствуя никакого призвания; и никогда не думала о призвании, о пользе просвещения, и всегда ей казалось, что самое главное в ее деле не ученики и не просвещение, а экзамены” [Чехов, 125]. Окрім того, саме бідність була причиною затурканості, несміливості, а наявність грошей асоціювалася з нахабністю, всездозволеністю. І мова тут зовсім не про освіту, культуру, етику, а саме про гроші, котрі формували з людини або особистість, або залякане “звірятко”: “В присутствии члена управы или попечителя школы она встает, не осмеливается сесть, и когда говорит про кого-нибудь из них, то выражается почтительно “они” [Чехов, 127].

Описував А.Чехов в оповіданні і скептицизм фундаторів. Адже земські школи потребували підручників, шкільного приладдя, зрештою – дров, ремонту, нових приміщень і т.д., а благодійник жертвував “в школы одни только глобусы и искренно считает себя полезным человеком и видным деятелем по народному образованию. А кому нужны тут его глобусы!” [Чехов, 127].

Тему життя земського вчителства порушували і українські письменники С.Васильченко, П.Грабовський, Б.Грінченко,

Гіркі роздуми про невтішну долю сільської бідноти, злиденне існування демократичної інтелігенції, зокрема народних учителів, остаточно переконують

С.Васильченко в необхідності боротьби з світом зла і насильства.: “Учитель повинен бути сильний, незалежний, до цього мусить прагнути. Вирішив: так жити не можна – треба боротись. Та як? За зброю до такої боротьби я вирішив узяти слово” [Васильченко, 7].

У “Записках вчителя”, “Моєму шляху” та інших щоденникових записках С.Васильченко подав широку панораму злиденного існування вчителів на Україні, їх постійних поневірянь і страждань.

Першим твором С.Васильченка, що побачив світ на сторінках “Киевской газети” (1903), було оповідання “Не устоял”, побудоване на спостереженнях з учительського життя в Богуславі. В ньому автор торкнувся лише одного аспекту вчительської теми – згубного впливу оточуючих обставин на молодого вчителя.

У новелах “Вечеря”, “Божественна Галя”, “Тріх” та ін. – С.Васильченко ставить питання ширше і глибше – художньо узагальнюючи життєві факти, він з більшою переконливістю починає не тільки показувати поневіряння сільських учителів, а й виступає проти існуючої несправедливості. Цим український письменник наближався до А.Чехова з його тонким умінням спрямовувати свій критицизм проти політики самодержавства в системі освіти, проти ганебної залежності учителів від самовпевнених і жорстоких представників місцевих властей.

Крайнє убозтво сільських учителів змалював С.Васильченко у новелі “Вечеря” – двоє молодих скромних трудівників “на ниві народної освіти” Недбай і Нечай потрапляють у справді трагікомічну ситуацію: на свят-вечір не мають навіть крихти хліба; самотні й голодні, вони змушені збирати попід партами сухарі – учнівські недоїдки”. Новела написана у формі гуморески, але сміх набуває тут соціального забарвлення – він виразно спрямований проти тогочасної буржуазної дійсності, що несла народним учителям матеріальні нестатки й злигодні.

Така ж “обшарпана учительська доля” описана і у творі “З самого початку”. Сільський молодий вчитель Яків Малинка активно взявся до роботи на новому місці у Вишнівській школі, котра була найкращою на цілий район, бо попечителькою в ній була багата й щедра пані Олександра Андріївна: – “в класі вечорами загули співи, загомоніли святами під школою чоловіки, по хатах пішли ходити новенькі книжечки” [Васильченко, 117].

Однак, не судилося хлопцю попрацювати, бо все вирішував не розум, не прагнення до праці, а гроші. Не сподобався попечительці молодий вчитель: “По крайній небрежності в его костюме, по манерам держать себя, я не могла предположить в особе этого молодого человека нашего нового учителя” [Васильченко, 121].

Саме зовнішній вигляд молодого інтелігента, одягнутого в позичений в колеги, церковного вчителя “старенький сюртук, з празниковим виглядом” відіграв визначальну роль у його долі – попечителька попросила інспектора перевести його як можна далі з вишнівської школи. І звичайно її прохання було виконано, навіть не обговорювалося, адже “попечителька дає гроші на школу, має велику руку в земстві, – і я не можу не вволити її прохання” [Васильченко, 121].

Таким чином, щоб працювати в земській школі, котрою опікувалися багаті пани і саме від яких і залежала шкільна життєдіяльність, треба було не розумного, а “тертого хлопця, чистяка, щоб умів ладити з панами” [Васильченко, 121]. Це оповідання ще раз підтверджує соціальну несправедливість в існуючій тоді системі освіти, де за волею мецената підбиралися кадри на роботу, відкривалися чи закривалися школи, вирішувалися людські долі....

У новелі “Вова” автор порушував актуальне на ті часи питання: справжній народний учитель повинен відстоювати свою людську гідність, виступати на захист гноблених і скривджених.

У новелі описано життя сільського вчителя Антіна Вови. Злиденне становище вчителів призводило до того, що вони і не прагнули близького спілкування з поміщиками: “Півроку, як учителює вже Вова, а й досі ще не познайомився з місцевою інтелігенцією, якої поблизу було немало” [Васильченко, 59]. Цьому сприяло і виховання та середовище, в якому зростав Вова: “Виріс я в глухому селі, виховували мене в семінарії, в самому найтемнішому,

куточку рідного краю; семінарські вчителі нас близько не пускали до себе, поводитися як начальство, інших освічених людей бачити нігде було” [Васильченко, 60].

Однак і це, мабуть, була не основна причина відчуження. Просто, молодому вчителю не лежало серце до того життя, яке провадилося ними – “...горілка, карти, п’яне важке життя, брудні розмови, непристойні анекдоти, нападки на мужика-гадюку...Що я маю спільного з ними – я, молодий, жадаючий просвіти, всього прекрасного і чесного в житті?” [Васильченко, 59].

Водночас, і сільське панство не поспішало залучати до свого кола сільського вчителя: “Усі пани після читанки поїхали до директора заводу, а народного вчителя не запросили” [Васильченко, 66]. Як наслідок – вчитель разом з селянами запиває своє горе горілкою в шинку і саме в їхній компанії почувається рідним, потрібним, корисним, забуваючи, що він “народний вчитель”, який мав би бути прикладом для народу.

Про відсутність належної педагогічної підготовки згадує С.Васильченко у творах “Божественна Галя”: “П’ятнадцятої весни Галя скінчила свою науку в діючій дівочій школі при одному монастирі й на осінь того року пішла вже за вчительку в школі грамоти в маленькому селі Коритинці” [Васильченко, 67] та “З самого початку”: “Прислали його прямо з шкільної парти (нового вчителя Яків Малинка)” [Васильченко, 117].

Окрім натхнення і великого бажання працювати, зазначалося в новелі “Фіалки”, більшість майбутніх учителів нічого не мали – ні хорошого шкільного приміщення, ні матеріально-технічного оснащення, ні літератури: “Працювати для народу в мене, кажу, було велике бажання, та що саме робити і як, правду кажучи, – того я не уявляв собі. Розпитати – нікого, книжок таких добути – ніде” [Васильченко, 309]. Прикро, але і умови проживання сільських учителів також були жалюгідними. Ось як описував С.Васильченко побутові умови у новелі “Не устоял”: “В квартире сельского учителя, в углу на дряхлом столике горела маленькая лампа, едва освещающая голые стены, дощатую кровать и ветхие стулья” [Васильченко, 557].

Проте, в творах С.Васильченка немає й натяку на песимістичні настрої, на ідеалізацію інтелігентних невдах. Напроти – невдоволення своїм становищем знаходить розв’язку у гнівному протесті героїв письменника проти існуючої соціальної системи. Прикладом став сюжет із новели “Божественна Галя”, котра, служивши в церковній школі, не злякалась “кари” отця Луки навчала і виховувала дітей не в аскетичному дусі і навіть поставила з школярами “кумедію”, яку вона бачила в городі й яка зветься “Сатана в бочці” [Васильченко, 68].

Викривальними тенденціями пройняті і ті твори С.Васильченка, де він показував нікчемних, обмежених учителів, які не мали ані покликання до педагогічної роботи, ані бажання навчати дітей. Таким, наприклад, зображений учитель Герасим (“Записки вчителя”), що у попа руку цілує і на попівській кухні “великою дерев’яною ложкою мотає з миски чи борщ, чи кашу”. Про таких “світильників цивілізації” С.Васильченко писав: “Від цих мізерних наймитів, рабів бюрократичного строю” користі для народу стільки, “скільки приніс би на їх місці усякий грамотний унтер, коли ще не більше” [Васильченко, 10].

Бачив С.Васильченко в дореволюційній Росії й інший тип вчителя – чесного й розумного, непокірного й протестуючого, який прагнув усі свої знання й енергію віддати школі, вихованню молоді у складних умовах самодержавного режиму. Показовим у цьому плані є новела “Над Россію”, котра мотивами перегукується з новелою А.Чехова “Учитель”. У творах показано образ вчителя в особах Сисоева і Райка, котрі все своє життя присвятили учительській праці, обидва зазнали чимало незаслужених образ і зневаги з боку начальства. Чеховський Сисоев впродовж чотирнадцяти років працює в школі, яка завдяки його зусиллям вийшла на перше місце в губернії. Навіть тоді, коли “за визначенням” лікаря, Сисоеву залишилося жити не більше тижня, він не кидає улюбленої справи. Однак, як з’ясувалося, старий і хворий вчитель більше нікому не потрібен: його з “почестями” звільняють з посади, по суті, викидають на вулицю.

Нещаслива доля спіткала і старого Райка, образ якого виписаний С.Васильченком. Близько сорока років вчитель віддав народній школі, “оддав їй здоровля, молодість”, боровся з місцевими глитаями, захищаючи інтереси кривджених ними селян. І як дяка – постійні злидні, напівголодне існування, переслідування й доноси. На противагу Райка, сільського інтелігента-правдолюбця, людини цілісної натури, яка, незважаючи на трагізм життєвих обставин, зуміла зберегти високі моральні принципи народного вчителя-трудівника й нескореного поборника самодержавного ладу С.Васильченко зображує у новелі учителя Воблого, хитрого й практичного, підлабузника й кар’єриста, який завдяки корисливому життю зумів “збити собі копійчину” [Васильченко, 116]. Ось такі реалії життя, та незважаючи на важке життя, у старого Райка залишилися хороші спогади про дітей, їх здобутки та жага “світ завоювати”. Тому він потайки молиться за всіх своїх учнів: “Пошли їм, доле, чого вони благають у тебе, пошли їм радощів у житті, світлу молодість красну, старість спокійну!” [Васильченко, 117].

Отже, твори С.Васильченка з учительського циклу спрямовані проти соціальної несправедливості, проти реакційної політики самодержавства в системі освіти. Описуючи життєві реалії земського вчителства в особі своїх героїв, С.Васильченко змалював типове становище всього народного вчителства, котре потерпало в злиднях, але з піднятою головою несло зерно знання в народ.

Окреслена проблематика була близькою і Б.Грінченку, котрий з 1894 по 1899 рр. працював у губернській земській управі, де обіймав посаду спершу завідувача оціночним відділом, потім – завідувача відділом народної освіти й нарешті секретаря правління.

У коротких, яскравих оповіданнях письменник змальовує долю вчителя через його вистраждані будні, які проходять у праці “за шматок хліба”, через голод і безправ’я.

Так, у творі “Екзамен” письменник змалював зневажливе ставлення членів шкільної ради до вчителів-практиків. Екзаменуючи школярів, що здавали іспит на “свідоцтво”, котрі з переляку забули як їх звати, інспектор дозволив собі принизити вчителя перед дітьми: “Шо ето?...Арифметики не знають, щитать не умеють! Ви учитель, ви нічого не делали! Я в училищний совет на вас подам рапорт!” [Історія укр. школи. Хрестоматія, с. 304]. Робити такі гучні заяви інспектор не мав права, адже і сам взірцевими знаннями не відзначався: “...непевні голосні й приголосні, проклята літера “ъ” та й усякі інші хитрощі російського правопису ніколи не давалися до зрозуміння панові членові, то він, звичайно, на екзаменах з російської мови лютіше мовчав. На екзаменах же з закону божого та з розрахунків почувався він вільніше... Арифметику у межах цілої лічби він добре вивчив ще як був писарем...” [Історія укр. школи. Хрестоматія, с. 302]. Однак, незважаючи на низький рівень освіченості, він “силуючись удавати з себе пана... без жалю нівечив і українську, і російську мову, нехтуючи першу і не знаючи другої” [Історія укр. школи. Хрестоматія, с. 302], а також, користаючись привілейованим становищем, дозволяв собі принижувати підлеглих.

Отже, аналіз художньої літератури українських письменників засвідчує, що тематика земської школи, і, зокрема, земського вчителя була актуальною. Основна увага письменників була звернена на матеріальні та духовні проблеми тогочасного вчителства, їх самопожертву заради народної ідеї, самоусвідомлення безвихідної ситуації і водночас, – великого оптимізму змінити ставлення до себе, бідних дітей та освіти. Проникнення у внутрішній світ людини дозволяє авторам зосередитися на причинах і наслідках внутрішньої розбалансованості, психічного неспокою, неврозів, відчаю й обурення, внутрішньої дисгармонії індивідуума, проблемах моралі, культури й безкультур’я, емансипації жінки, виховання дітей, взаємин між бідною мудрістю і багатим хамством.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА ДІВЧАТ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено висвітленню досвіду та традицій трудової підготовки дівчат у школах країн Європейського Союзу наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

The article is devoted to the coverage of experience and traditions of girl's labour training at schools in the countries of the European Union at the end of XX – at the beginning of XXI century.

Поступальний розвиток нашого суспільства цілком залежить від професійно-освітнього рівня людей та, як зазначено в нормативних документах Євросоюзу, не може бути успішно здійснений без постійного підвищення цього рівня [28]. Вищезазначена проблема потребує свого розв'язання, зокрема через удосконалення системи трудової підготовки дівчат у загальноосвітніх школах України. Під час формування планів перспективного розвитку вітчизняних шкіл у цьому напрямку слід урахувувати досить значні надбання зарубіжних країн, зокрема європейських.

Системи освіти країн Європейського Союзу вже були предметом дослідження багатьох науковців (Н.Балацька, О.Джуринський, Н.Лавриченко, О.Локшина, М.Павлова, А.Сбруєва, Р.Сойчук, С.Старовойт, Т.Тарасова та ін.), однак трудова підготовка дівчат у школах цих країн потребує більш детального аналізу та висвітлення. Це стало метою даної публікації.

Особливий інтерес до країн Європейського Союзу можна пояснити тим, що в них, «починаючи з 90-х років, під тиском глобалізаційних проявів, переосмислюється роль освіти від соціального обов'язку держави до необхідного каталізатора економічного розвитку». Освіту починають трактувати «як джерело конкурентоспроможності», «як інструмент отримання прибутків у ринкових умовах» [12: 19-20].

У цей період, як справедливо підкреслює в своєму дослідженні Р.Сойчук, «кожна провідна країна реформувала сферу освіти з метою підвищення її якості відповідно до вимог суспільства, зокрема було переглянуто зміст, форми і методи навчання, удосконалено систему управління й організаційну структуру. Зусилля спрямовувались на підвищення стандартів освіти, надання випускникам шкіл необхідних трудових знань, умінь і навичок, які знадобляться їм у професійному житті» [21: 5].

Підвищення уваги до трудової підготовки молоді стало результатом науково-технічної (60-ті роки ХХ ст.) та технологічної (70-90-ті роки ХХ ст.) революцій, а також економічної кризи в зарубіжних країнах (початок 80-х років ХХ ст.). Ці події висунули нові вимоги до рівня підготовки фахівців. Унаслідок чого серед молоді (яка, як правило, не отримувала професійної підготовки та мала низьку кваліфікацію) підвищився рівень безробіття, а отже, виникла потреба в покращенні підготовки до трудової діяльності в умовах ринкової економіки.

У сучасній Європі молодь у рамках первинної освіти має «обов'язково набути професії і вийти на ринок праці з високими шансами на успіх» [27: 33]. Це стало наслідком відповідного реформування освіти.

Наприклад, у Великій Британії наприкінці ХХ століття в ході реформування освіти здійснено перехід «від «welfare» до «workfare», тобто від турботи держави про добробут громадянина до турботи про те, щоб громадянин мав роботу і сам забезпечив собі добробут» [22: 75]. Для досягнення такої мети британці почали підвищувати ефективність професійної освіти в цілому, трудової та допрофесійної підготовки школярів зокрема.

Реформування змісту освіти Греції спрямоване на «посилення професійно-орієнтованої складової для формування необхідних для життя ключових компетентностей».

Італія розвиває освіту в напрямку її орієнтації «на підготовку молоді до інтеграції в суспільство й виходу на ринок праці через «професіоналізацію» змісту та його компетентнісну спрямованість», а Швеція в ході освіти старшокласників намагається здійснити «більш адекватну підготовку молоді до життя шляхом надання широкого спектру кваліфікацій» [12: 22]. Подібними є й завдання трудового виховання і навчання підростаючого покоління, які намагаються виконати у Фінляндії, а саме: «підготувати і дати виробничу спеціальність молоді, для якої основна і середня школа кінцеві» [5: 109].

Наведені приклади свідчать про те, що країни Європейського Союзу в процесі реформування системи освіти намагаються переорієнтувати її на надання учням не лише загальноосвітніх, а й професійних знань, умінь і навичок, на формування в підростаючого покоління ключових (у тому числі практичних) компетенцій, на підготовку молоді до життя в суспільстві.

Зазначимо, що освітні системи європейських країн складаються із трьох рівнів (початкового, середнього та вищого), на кожному із яких здійснюється трудова підготовка дівчат. Однак, у контексті нашого дослідження розглянемо, передусім, як здійснюється ця робота під час здобуття ними середньої освіти.

Трудове навчання дівчат у країнах Європи відбувається в ході вивчення дисциплін практично допрофесійної спрямованості. Їх перелік досить широкий.

Так, наприклад, у Німеччині в основних загальноосвітніх середніх школах нижчого рівня викладають «Підготовку до трудового життя», а в окремих Землях – «Домоводство та економіку»; в реальних школах до переліку обов'язкових предметів може бути включене «Трудове навчання», а до обов'язкових додаткових предметів у 7-8 класах – «Трудова підготовка»; в 5-6 класах гімназій обов'язковим для вивчення є «Трудове навчання» (у деяких Землях), а в 11-13 (12) класах – «Технологія»; в загальноосвітніх об'єднаних середніх школах нижчого рівня учні вивчають «Вступ до трудового життя», а в середніх загальноосвітніх школах нижчого рівня – «Техніку», «Соціальну та домашню економіку» [3: 72; 14: 18]. У школах країни викладають також інтегрований навчальний предмет «Політехніка-працезнавство», «Технічну працю», «Економіку», «Домоводство», «Текстильні роботи». Звісно всі названі дисципліни мають «певні відмінності та специфіку в окремих землях і охоплюють найрізноманітніші знання в галузі техніки, економіки, домашнього господарства, профорієнтації» [8: 22-23].

Однак усі вони виступають своєрідними інтеграторами наукових знань. Так, наприклад, вивчення інтегрованого та інтегруючого навчального предмету «Технологія», з одного боку, «дозволяє учням систематизувати, синтезувати й застосовувати в практичній діяльності знання, одержані на уроках з інших предметів – математики, фізики, хімії, геології, історії тощо. З іншого – набуті в межах цього курсу вміння та навички користуватися різноманітними приладами, відео- та аудіотехнікою, електронно-обчислювальними машинами значно розширюють пізнавальні можливості учнів у найрізноманітніших сферах життя» [8: 23]. Інтегрований курс «Дизайн і технологія» має за мету підвищення загальнотехнічної культури та обізнаності дівчат і передбачає вивчення таких напрямів: створення і використання об'єктів, систем та елементів довкілля; робота з різноманітними матеріалами та інструментами; інформаційна підготовка: пошук, розробка, передача ідей; задоволення потреб споживача та виховання культури підприємництва [21: 74-75].

Як бачимо, при вивченні дисциплін трудового спрямування загальнотехнічні, соціальні, професійні, економічні, профорієнтаційні знання поєднуються між собою, створюючи у дівчат цілісне уявлення про виробничу сферу, трудову діяльність людини тощо.

Цьому сприяє також те, що в школах європейських країн дівчата і хлопці можуть певною мірою отримати вищезазначені знання при вивченні інших шкільних дисциплін [8: 23].

У всіх школах Європи трудова підготовка учнів дещо подібна за своїм змістом та організацією. Вона постійно поліпшується, урізноманітнюється, збагачується. Окрім того,

збільшується кількість годин, які відводять на вивчення дисциплін трудового спрямування в тижневому розкладі [8: 23].

У різних країнах на вивчення дівчатами і хлопцями дисциплін трудової спрямованості відводять різну кількість годин. Так, за навчальним планом основної об'єднаної школи Фінляндії на опанування учнями ремесла передбачено щотижня в 1-2 класах по 1 год., в 3-6 класах по 2 год., в 7 класі – 3 год., а на домоводство – 3 год. в 7 класі [29: 44]. На навчальний курс «Дизайн і технологія» (обов'язковий для вивчення в перших трьох класах середніх шкіл Великої Британії) щотижня відводять по 2 години. Починаючи з четвертого класу середньої школи, трудове навчання входить до списку обов'язкових предметів за вибором, а кількість годин на його вивчення становить від 4 до 7 годин на тиждень [21: 74]. В Італії протягом усього періоду навчання учнів у середній школі на працю щотижня виділяють по три години [8: 23].

Наприкінці ХХ століття трудова підготовка молоді в європейських країнах (наприклад, в Англії) спрямовувалася на розв'язання таких завдань: опанування учнями знаннями з математичних, природничих, гуманітарних і технічних предметів; засвоєння ними основних навичок для подальшого життя в мінливому світі праці; прищеплення поваги до існуючих у суспільстві моральних цінностей; розвиток учнів, їхніх освітніх можливостей, внутрішніх нахилів, творчого, дослідницького розуму; надання учням допомоги у виборі ними життєвого шляху, засобів досягнення життєвих цілей, оцінюванні ролі та розвитку промисловості й торгівлі тощо [21; 24].

Виконання значної частини цих завдань здійснюється в ході трудової підготовки дівчат і хлопців протягом усього періоду їх навчання. Так, у Великій Британії в школі для малят (це складова початкової школи) дітей з 5 до 7 років привчають до самообслуговування, залучають до вирощування кімнатних квітів тощо. У наступні три роки в початковій школі вони вивчають домоводство та працю в майстернях [23: 100].

Останнім часом трудове навчання молодших учнів у школах Європи зазнало певної модифікації. Цей предмет, як зазначає Н.Лавриченко, «технологізується і соціалізується». Тобто традиційні уроки праці «стають дедалі тісніше пов'язаними із сучасною практикою соціального життя та новітніми технологіями». Для підтвердження зазначеного науковець в одній із своїх публікацій подає їх назви, а саме: «Технологія» (Франція), «Технологія і дизайн» (Англія), «Соціальні та життєві навички» (Нідерланди) [9: 53].

В основній школі європейських дівчат і хлопців готують до оволодіння масовими професіями, а тому надають великої уваги професіональному навчанню. Наприклад, у Великій Британії обрати майбутню спеціальність учням допомагає керівник з вибору професії, який проводить відповідні бесіди, підтримує тісні зв'язки зі спеціальними закладами, що опікуються працевлаштуванням молоді [23: 101]. З цією ж метою в 1986-1987 навчальному році в програму британської школи введено новий курс, спрямований на розвиток трудових умінь і навичок учнів та підготовку їх до складання іспитів на свідоцтво про допрофесійну підготовку [30].

Значну допомогу у виборі молодим поколінням європейців майбутньої професії, а насамперед у визначенні напряму подальшої освіти, надає профільне навчання, яке дозволяє кожному учневі обрати один із запропонованих профілів навчання. Такими профілями у реальних школах Німеччини є: природничо-математичний, іноземних мов, соціально-історичний, домашнього господарства, музичний [19]. В основних школах Австрії виділяють свої профільні напрями: іноземні мови, художньо-творчий, природничо-технічний, екологічний, інформатика, суспільний і економічний, інтеркультурний, рухово-орієнтований, здоров'я і харчування [25].

Останнім часом в Європі профільному навчанню школярів приділяють неабияку увагу, залучаючи до його організації широке коло різноманітних фахівців. Так, у школах Австрії створено партнерські комітети (ради), до складу яких входять викладачі, учні та їх батьки. Члени цих комітетів (рад) мають право двома третинами голосів затверджувати профіль навчання. В австрійських школах «забезпечено консультативний супровід

профільного навчання» (консультативна робота психологів і консультантів з управлінським персоналом шкіл, зі студентами – майбутніми фахівцями та з учителями, фахівців-педагогів з учнями щодо вибору та вивчення профільних дисциплін), а також налагоджено взаємозв'язки «зі сферою економіки, вищими та науково-дослідницькими установами, виробництвом» [25: 9, 12].

Профільне навчання, як правило, організують у старших класах загальноосвітніх шкіл. Не є винятком і заклади освіти європейських країн, де профільна диференціація стала «основним принципом побудови старшої школи». Профільна диференціація передбачає вибір учнями одного з двох напрямів навчання (академічного або професійно-технічного) та «професійно зорієнтоване вивчення циклу відповідних профільно предметів» [13: 65].

У більшості шкіл Європи дівчата навчаються разом із хлопцями (Австрія, Франція) [2; 26], проте є й такі, де навчання може бути роздільним (наприклад, школи Великої Британії), що дозволяє більшою мірою урахувати в навчально-виховному процесі особливості жіночої статі.

Зазначене є конче важливим, оскільки, як відомо, професійні інтереси та вподобання дівчат і хлопців різні. Більш того, різняться вони й у дівчат, які мешкають у різних країнах Європи. Наприклад, за результатами анкетування учнів однієї з початкових шкіл Австрії виявлено, що серед дівчат хочуть стати «половина – перукарями, а половина – виховательками дитячого садка». Такий вибір не є випадковим, а зумовлений певним розрахунком, в основі якого уявлення дітей про формування місцевого, а отже, й їхнього добробуту та розуміння, що «мета повинна бути близькою і конкретною, а її досягнення має принести відчутні плоди». Тобто слід займатися такою трудовою діяльністю, яка користується попитом, адже це – «стабільний заробіток, гідне існування» [16: 3]. Для порівняння нагадаємо, що в Україні для дівчат найбільш престижними та привабливими сьогодні є професії юриста, працівника банку, манекенниці та інші, які не потребують значних фізичних зусиль та передбачають швидке отримання достойної (принаймні, на думку дівчат) винагороди. При цьому більшість із них не задумується, а тим більше не розраховує, наскільки їх вибір є реальним, обґрунтованим, відповідає потребам регіону, в якому та чи інша дівчина планує жити і працювати.

За таких умов особливого значення набуває виховна робота з учнями (організація роботи гуртків, профорієнтаційні заходи та ін.).

У системі шкільної освіти європейських країн гуртковій роботі надають значної уваги. Як правило, досить великою популярністю серед учениць загальноосвітніх шкіл користуються гуртки, на заняттях яких можна займатися рукоділлям, доглядати за тваринами, куховарити та ін. Вони можуть бути обов'язковими чи необов'язковими.

Так, у школах Німеччини в початкових класах заняття гуртків обов'язкові, а в інших проводяться за бажанням учнів. В обох випадках участь дитини в роботі того чи іншого гуртка всіляко заохочується та відображається в дипломі. Більш того розмаїття та високий рівень проведення гурткових занять мають надзвичайно важливе значення для престижу школи [7].

У європейських країнах неабиякої уваги надають профорієнтаційній роботі з учнями загальноосвітніх шкіл, залучаючи до неї широке коло зацікавлених осіб (виробничники, приватні агентства, громадськість та ін.).

Наприклад, у Німеччині профорієнтаційна робота організується регіональними відомствами праці (Arbeitsamt) спільно зі школами. Серед традиційних методів проведення цієї роботи: розповсюдження серед школярів та їхніх батьків різноманітних журналів, які містять інформацію щодо подальшого навчання та вибору професії; відвідування учнями в дні відчинених дверей підприємств, навчальних центрів, університетів; щомісячні інформаційні дні в Arbeitsamt, де співробітники розповідають старшокласникам про сучасний ринок та відповідають на їхні запитання. У країні існує значна кількість приватних агентств, які допомагають випускникам шкіл обрати професію відповідно до їхніх здібностей та інтересів. Професійна орієнтація старшокласників забезпечується й через

диференційоване навчання, виконання проєктів та завдань, метою яких є ознайомлення з майбутньою професією. Так, учні, які обрали провідним навчальним предметом педагогіку, можуть отримати від учителя завдання провести один день у дитячому садку, зробити певні висновки та скласти письмовий звіт [7: 47].

З метою залучення дівчат до вибору професій технічного профілю щороку в кожному регіоні Німеччини організують так звані Girls Day, під час якого двері навчальних закладів, підприємств і фірм відчиняються для дівчат віком від 11 років. Представницям жіночої статі розповідають про професії фізико-математичного та технологічного профілів, про те, які для дівчат існують пільги та перспективи професійного зростання. У такий спосіб у країні намагаються подолати наявну в даний період нестачу фахівців технічного профілю [там само].

В Австрії професійна орієнтація дівчат і хлопців здійснюється в ході практичної фахово орієнтованої діяльності, організації якої сприяють зв'язки основних шкіл із виробництвом, з академіями, університетами, участь у соціальних проєктах тощо [25].

Під час виявлення позитивного досвіду зарубіжних країн з'ясовано, що наприкінці ХХ століття трудова підготовка підростаючого покоління набула неабиякого значення й досить високого рівня розвитку у школах Великої Британії, де вона спрямовується «на розвиток творчих навичок школярів, на забезпечення їх готовності виявляти, вивчати і вирішувати проблеми» [8: 23].

Нині, як доводить у своєму дослідженні Р.Сойчук, трудова підготовка учнів у школах цієї країни здійснюється через: обов'язкове вивчення всіма учнями предмета «Дизайн і технологія», обов'язковість уведення в навчальні дисципліни актуальних проблем і тем: «Економіка та індустрія», «Вибір кар'єри», «Здоров'я і довкілля»; вивчення необов'язкових елементів («Керівництво вибором кар'єри», «Досвід роботи»), різноманітних курсів, а також через виробничу практику, міні-підприємство та профорієнтацію [21].

Навчальна програма курсу «Дизайн і технологія» складається з чотирьох ключових етапів та десяти рівнів складностей. Кожен етап відповідає певному віку (5-7, 8-11 років, 12-14 років, 15-16 років) та має дві частини – обов'язкову і додаткову [15].

Мета допрофесійних курсів, які відвідують 16-19-річні учні, полягає в наданні їм можливостей випробувати свої сили в різних сферах життєдіяльності, а також визначитися у сфері професійної діяльності, оволодіти відповідними знаннями та досвідом, сформувані певні професійні інтереси. Ці курси можна назвати курсами за вибором, адже їх програма може бути складена відповідно до інтересів та бажань школярів.

Наприклад, дівчата (і юнаки) можуть за своїм бажанням обрати для вивчення курс «Домашня економіка» або «Домогосподарство», мета якого – допомогти учням вести ефективний стиль життя як особистостям, членам суспільства. Під час вивчення даного курсу діти навчаються шити і прясти, оволодівають навичками рукоділля та кулінарним мистецтвом [21].

Виробничу практику проводять для учнів двох старших класів обов'язкової школи на підприємствах, у торгівлі, адміністрації або у сфері обслуговування. Практикою охоплюють меншу половину учнів 14-15-річного віку, які обрали для вивчення предмети практичного спрямування. Вона триває 1-3 тижні (по 6 годин на тиждень) або протягом семестру (по 1 дню щотижня). Порядок проходження практики та її характер залежать від економічних особливостей кожного регіону. Виконана школярами в ході практики робота не оплачується [11].

Після досягнення 15-річного віку учні мають можливість у позанавчальний час спробувати організувати роботу міні-підприємства.

Діяльність міні-підприємств у школах Великої Британії розпочалася з 60-х років ХХ століття, а з 1985 року ухвалено проєкт «Міні-підприємство в школі». Така форма роботи допомагає розвинути у молоді наступні підприємницькі здібності: ініціатива, наполегливість, гнучкість та вміння працювати в колективі [15]. Окрім того, створення в межах навчального закладу міні-підприємств і компаній, які виготовляють і реалізують власну продукцію або

надають певні послуги, допомагає школярам навчитися організовувати індивідуальну трудову діяльність, ознайомитися з атмосферою ринкових відносин і увійти у світ бізнесу і виробництва [17].

Починаючи з 1986 року, уряд прийняв рішення створити при кожній середній школі хоча б одне міні-підприємство, робота якого полягала в наступному: учні самостійно створювали компанію чи кооператив, організовували випуск товарів чи надання послуг, виконували всі види маркетингу, певний проміжок часу розпродавали свою продукцію чи надавали послуги. Після такого циклу роботи відбувалася самоліквідація міні-підприємства [18; 21].

У II половині XX століття проблема професійного самовизначення школярів стала дуже актуальною для британців, які переконані, що налагоджена профорієнтація – запорука адаптованості випускника до реалій життя [1]. Вони почали ставитися до цієї роботи дуже уважно, а у 80-90-ті роки XX століття профорієнтація стала невід'ємною складовою навчання та формою трудової підготовки учнів британських шкіл. Її мета – інформувати учнів про можливості й різновиди відомих і невідомих для них професій, а також встановлювати більш тісні зв'язки між школою і виробництвом.

У школах Великої Британії профорієнтацію здійснюють учителі-предметники, класні керівники, вчителі-профорієнтатори (спеціалісти з професії, керівники з вибору професії), спеціальні радники з профорієнтації (профрадники), співробітники служби професійної кар'єри. Окрім того, в позашкільних закладах працюють профконсультаційні пункти, які також допомагають учням у виборі майбутньої професії [4; 6; 21].

Британські школи намагаються розв'язати такі завдання професійної орієнтації: «допомогти учням досягнути інтелектуальної, емоційної та соціальної зрілості; сприяти осмисленню ними свого потенціалу й перетворенню власних недоліків; розвивати вміння спілкуватися з людьми; озброювати учнів знаннями для остаточного рішення про вибір професії» [21: 147]. Зазначені завдання вирішують у ході вивчення учнями загальноосвітніх предметів, предметів практичного спрямування та спеціального предмета «Вибір професії», озброєння їх знаннями і навичками з різних сфер трудового життя, навчальної практики на виробництві, позакласної роботи [21; 24].

Школи Великої Британії (в тому числі жіночі) створюють усі умови для професійного самовизначення дівчат, для вільного і свідомого вибору ними майбутньої професії. З цією метою наприкінці XX століття вони не лише почали тісно співпрацювати з підприємствами, ввели до своїх штатів посади консультантів, які допомагають ученицям обрати професію та навчальний заклад для здобуття подальшої освіти, а й створили фонди профорієнтаційної літератури, проводять чимало профорієнтаційних заходів та ін.

Консультанти з вибору професії (радники з профорієнтації) спрямовують свої зусилля на надання дівчатам допомоги у виборі професії та шляху опанування нею. Це може бути, наприклад, навчання в британських університетах або університетах інших країн світу [20].

Значну допомогу у виборі майбутньої професії надають шкільні професійні бібліотеки, де зібрано різноманітні матеріали та відповідну довідкову літературу, або шкільні конференції, які регулярно проводяться для батьків і дівчат. На них, як зазначають у своїй статті Г.Лактіонова та І.Братусь, «запрошують молодих жінок-професіоналів, котрі розповідають про свою професію». Науковці також звертають нашу увагу на те, що «присутність і виступ таких жінок – це водночас демонстрація «жіночих можливостей», стилю життя і вимог до тієї чи іншої професії» [10: 27].

Така увага британських шкіл до вибору ученицями майбутньої професії зумовлена тим, що вони зорієнтовані на «підготовку дівчат до життя у мінливому майбутньому». Тому школи: забезпечують засвоєння знань на рівні діючих стандартів; допомагають визначити сферу майбутньої професійної діяльності; піклуються про розвиток здібностей і нахилів своїх вихованок; дбають про виховання вільної, незалежної особистості, з розвинутим почуттям власної гідності, вірою у власні сили та підготовку її до життя у суспільстві. Тобто роблять усе, «щоб допомогти кожній дівчинці реалізувати власний потенціал, встановити для

себе найвищі цілі у всіх галузях свого життя, зрозуміти свою унікальність і берегти її» [10: 28].

Отже, аналіз змісту трудової підготовки учнів у школах європейських країн кінця ХХ – початку ХХІ століття показав, що вони мають значний досвід та певні традиції проведення такої роботи, які заслуговують на більш детальне вивчення та впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах України. Це може стати предметом подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешкина Н. П. Профорієнтація в школах Англії / Н. П. Алешкина // Вести высшей школы. – 1988. – № 10. – С. 88-91.
2. Андрощук Г., Андрощук А. Система освіти в Австрії / Геннадій Андрощук, Аліна Андрощук // Рідна школа. – 1999. – № ... – С. 75-79.
3. Андрощук Г., Андрощук А. Система освіти у ФРГ / Геннадій Андрощук, Аліна Андрощук // Рідна школа. – 2000. – №12 – С. 71-76.
4. Балацька Н.І. Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. І. Балацька. – К., 2004. – 23 с.
5. Булай Л.В. Нова реформа фінської школи / Л.В. Булай // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1984. – Вип. 23. – С. 106-111. – 112 с.
6. Джурицкий А.Н. Реформы зарубежной школы: надежды и действительность. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
7. Ильина А.Н. Система школьного образования ФРГ / А.Н.Ильина // Биология в школе. – 2004. – №6. – С. 44-49.
8. Лавриченко Н. Модернізація змісту базової освіти у західноєвропейських країнах / Наталія Лавриченко // Директор школи. – 2004. – №12(300). – С. 22-25.
9. Лавриченко Н. Сучасна початкова шкільна освіта у європейському вимірі / Наталія Лавриченко // Початкова школа. – 2006. – №12. – С. 51-54.
10. Лактіонова Г., Братусь І. Жіноча освіта у Великобританії / Галина Лактіонова, Ірина Братусь // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 25-28.
11. Лапчинская В. П. Трудовое обучение в школах Англії / В. П. Лапчинская // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 131-136.
12. Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / Олена Локшина // Шлях освіти. – 2006. – №4. – С. 18-22.
13. Локшина О. Зарубіжна старша профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання / Олена Локшина // Рідна школа. – 2004. – №4. – С. 65-68.
14. Мельниченко Б. Система шкільної освіти у Федеративній республіці Німеччини / Борис Мельниченко // Історія в школі. – 2001. – №5. – С. 17-21.
15. Павлова М.Б. Система підготовки молоді до трудової життя в загальноосвітніх школах Великобританії // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 2 (58). – С.23-26.
16. Перлина в центрі Європи // Інфосвіт (щомісячний додаток до газет «Управління освітою» та «Директор школи»). – 2002. – Число 3. – С. 2-8.
17. Пилиповский В.Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В.Я.Пилиповский // Советская педагогика. – 1992. – № 12. – С.106-118.
18. Рыжов В.А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании. – М.: Высш. шк., 1991. – 159с.
19. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: [навч. посіб.] / А.А.Сбруева. – 2-ге видання. – Суми: В+Д «Універсальна книга», 2004. – 320 с.
20. Слюсаренко Н. В. Виховання учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії: [навч. посіб.] / Н. В. Слюсаренко, Н. С. Мороз. – Херсон: Айлант, 2008. – 178 с.
21. Сойчук Р. Л. Реформування змісту трудового навчання в об'єднаній школі Великої Британії у 70-90-ті роки ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сойчук Руслана Леонідівна. – Рівне, 2003. – 238 с.

22. Старовойт С. Особливості сучасної освітньої системи у Великій Британії / Світлана Старовойт // Рідна школа: наук.-пед. журнал / Мін-во освіти і науки України. – 2004. – № 1. – С. 75-76.
23. Так учат дітей в... Великобританії // Все для вчителя (інформаційно-практичний бюлетень). – 2007. – №4. – С. 99-101.
24. Тарасова Т. Н. Социальная направленность профессиональной ориентации учащихся массовой (объединенной) школы современной Англии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тарасова Татьяна Николаевна. – М., 1981. – 166 с.
25. Фаннінгер Л. П. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. П. Фаннінгер. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
26. Шевченко А. Освіта у Франції / Артем Шевченко // Рідна школа: наук.-пед. журнал / Мін-во освіти і науки України. – 2001. – № 2. – С. 74-77.
27. Яковець О.В. Середня і вища освіта України і розвинутих країн Європи – спільне і відмінне // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / НМЦ ВО МОН України. – К.: Знання, 2005. – Вип. 46: Болонський процес в Україні. – Ч.2. – С. 32-39.
28. Accomplir Europe par l'Education et la Formation. Rapport. – Bruxelles-Luxembourg: Commission Europeenne: CECA-CE-CEE, 1997. – 161 p. [EUED2000 z Ecole] 9 st ukr
29. Educational Development in Finland 1978. Reference Publications, 8. – Helsinki, 1979, p. 44.
30. The Certificate of Pre-Vocational education. Consultative Document by Joint Board for Pre-Vocational Educational. – L., 1984. – 111 p.

УДК 37.018.4:37.018.53

А.І.Шайнер

**ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА “СІЛЬСЬКИЙ ГОСПОДАР” З ЛІКВІДАЦІЇ
ЕКОНОМІЧНОЇ ТА ФАХОВОЇ НЕГРАМОТНОСТІ НАСЕЛЕННЯ
ГАЛИЧИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

У статті на основі аналізу діяльності товариства “Сільський господар” висвітлюються питання підготовки та виховання кадрів для сільського господарства, показані форми й методи проведення цієї роботи.

In the article on the basis of analysis of activity of society “gospodar” light up question of preparation and education of shots for agriculture, shown forms and methods of conducting of this work.

Історико-педагогічна наука, як і інші галузі педагогічного знання, не може розвиватися без вивчення своєї власної історії. Тому виникає потреба систематизації, аналізу й узагальнення історико-педагогічних досліджень, періодизації розвитку історико-педагогічних знань. Важливим завданням є також встановлення зв'язків між розвитком історії педагогіки, педагогіки та історії культури України, української історичної науки в цілому. Пізнаючи її минуле і сучасність, замислюючись над тенденціями та закономірностями розвитку, отримуємо можливість впливати на хід і напрями подальших наукових студій.

Мета статті – на основі аналізу діяльності товариства “Сільський господар” висвітлити питання підготовки та виховання кадрів для сільського господарства, показані форми й методи проведення цієї роботи в Галичині кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Наприкінці ХІХ ст. на розвиток кооперації впливали суспільно-політичні (“бездержавне” існування Галичини періоду австро-угорського й польського панування, обмеження її промислового розвитку, безробіття, зубожіння населення, адміністративний тиск на українську культуру, мову, освіту, поступове нищення й ополячення українського шкільництва, але водночас утвердження національної ідеї як стрижневої, усвідомлення

значення рідномовної освіти) та культурно-освітні (поширення діяльності товариства “Просвіта”, зростання читалень, бібліотек, аматорських гуртків) чинники. Зокрема, на західноукраїнських землях прокотилася хвиля зібрань національно-патріотичного спрямування, на яких здебільшого висувалася ідея об’єднання та кооперації національно-патріотичних сил у справі піднесення громадсько-економічної праці. Це сприяло створенню у 1989 р. товариства “Сільський господар”. Існуюча на той час у Галичині українська влада намагалася заборонити його заснування, але не змогла, оскільки на цих землях діяв урядовий закон 1867р., який дозволяв створювати різні професійні, просвітні, громадські організації, що не закликали до повалення існуючої влади і не займалися антидержавною політичною діяльністю [2: 4]. У статуті товариства “Сільський господар” декларувалося, що це селянська організація, яка ставить за мету сприяти піднесенню ефективності сільського господарства. А це відповідало інтересам влади, яка була зацікавлена у поповненні бюджету держави.

Організатори новоствореного товариства проводили велику роз’яснювальну, пропагандистську роботу із залучення в його ряди селян, яка велася на сторінках газет (“Домова Школа”, “Неділя” – Львів; “Сільський господар” – Чернівці; “Господар і промишленник” – Станіслав), журналів, часописів (“Господар” – Львів), під час поїздок з вичитами лекції з проблем нових методів ведення сільського господарства. Така широкомасштабна діяльність товариства змусила селян “обличчям” повернутися до створюваного “Сільського господаря” і зробити його популярним у народі, особливо серед сільських трудівників та молоді, які вбачали в цьому товаристві не лише порятунок від злиднів, а й структуру, що зможе освідчити його політично та вселить віру у власні сили [15: 24].

У червні 1903 р. у Львові відбувся економічний з’їзд, який розглянув питання господарсько-економічної розбудови села і запропонував перебудувати товариство з місцевого у крайове з осередком у Львові та філіями у повітах. Керівники товариства усвідомлювали важливість підготовки кадрів для сільського господарства, розуміючи, що без освічених, економічно грамотних кадрів неможливе ефективне ведення сільського господарства. З цією метою товариство “Сільський господар” намагалася постійно урізноманітнювати форми фахового навчання селян, розширювати аудиторію. Основною формою пропаганди сільськогосподарських знань стали загальногосподарські та спеціальні курси, розроблені для слухачів певної галузі – молочарства, тваринництва, землеробства тощо. На курсах теоретичне навчання поєднувалося з практичними завданнями, організовувалися екскурсії у господарства, в яких працювали за науковими рекомендаціями. Чільну роль у запровадженні відігравали секції, організовані при централі, різні сільськогосподарські курси та мережа “мандрівних викладів рільничих” (пересувні лекторії – *А.Ш.*) [10: 416].

Проведення цих мандрівних курсів передбачало розширення теоретичних знань так і застосування їх на практиці. Викладачами на них працювали досвідчені агрономи, які допомагали селянам закладати зразкові приміщення для утримання худоби, курей, кіз, кролів, організувати виставки передового досвіду господарювання, надавати практичну допомогу у проведенні меліорації тощо. Так, за першу половину 1910 р. вони посприяли в побудові 33 зразкових хлівів, кількох десятків курників тощо [14: 4].

Здебільшого фахова освіта членів “Сільського господаря” планувалася й організовувалася секціями, створеними при централі. Наприклад, господарсько-технічна секція спрямовувала свою роботу на організацію нових рільничих шкіл, підтримку вже діючої рільничої школи в Милованні, що діяла під опікою товариства “Просвіта”; заснування фахової школи для сільських господинь; фінансову підтримку кількох студентів, які навчалися в сільськогосподарських закладах у Відні та в Дублянах, неподалік Львова, щоб після навчання вони працювали в “Сільському господарі” інспекторами рільництва тощо.

Із кінця 1913 р. за ініціативою Чортківської (Тернопільщина) і Рави-Руської (Львівщина) філій товариства організовуються не лише мандрівні курси, а й мандрівні школи для розповсюдження сільськогосподарських знань. Досвідчені фахівці їздили по селах,

читали лекції, проводили практичні заняття, давали селянам різні консультації (з підготовки до весняної сівби, добору насіння, годування корів у зимові місяці тощо). Лише у грудні 1913 – лютому 1914 рр. система мандрівних шкіл охопила більш як 2 500 селян [9: 263]. Однак така схема навчання не дала бажаного результату через брак викладацьких кадрів, фінансову проблему. Тому було вирішено організувати при філіях товариства тижневі господарські курси, у ході яких селянам не лише давалися знання з сільськогосподарських а й із загальноосвітніх дисциплін, зокрема з історії та географії України. У перспективі такі курси планувалося перетворити на сезонні три- та п'ятимісячні, що діяли б два-чотири рази на рік [17]. Перший мандрівний курс був організований товариством “Сільський господар” в Чайковичах, за дорученням філії товариства у Рудках, на Львівщині. До нього записався 51 курсант з найближчих сіл (учасниками були чоловіки віком від 19 до 50 років). На кошти організації курсів вони склали 224 зл., а 100 зл. переказала філія “Сільського господаря”. Навчання на курсах відбувалося щоденно по сім годин – 4 до обіду і 3 – після. На курсах викладалися такі предмети: рільництво (4 год.), садівництво (8 год.), огородинство (4 год.), ветеринарія (5 год.), годівля тварин (9 год.), шовківництво (3 год.), пасічництво (3 год.), рибальство (2 год.), праця у гуртках (2 год.) тощо. Теоретичний матеріал закріплювався на практиці: курсанти проводили щеплення, пересаджування і підрізування дерев, приймали участь разом із фахівцями у лікуванні корів, допомагали у різних роботах на пасіці [13: 14].

Для підготовки висококваліфікованих кадрів товариство з кінця 1910 р. почало скеровувати на навчання сільських юнаків до різних ВНЗ за кордон, зокрема до Чехії та Німеччини, виділяючи їм для цього із фонду товариства стипендії, де навчання велося за такими напрямками: рільнича справа, меліорація, лісництво, сільська інженерія та ветеринарство. Так, Д. Хабурський вчився у Чеській сільськогосподарській школі, і щорічно отримував 500 кр. від товариства; Ю. Павликовський здобував освіту у Віденській академії рільничій, маючи 1200 кр. стипендії тощо [7: 23]. Студенти кожного місяці звітували про своє навчання і засвоєння ними практичних навичок, що давало дозвіл з боку товариства на подальше навчання або було приводом для розірвання контрактів. Практикувалися й відрядження за кордон молодих селян із Галичини з поселенням їх у сім'ях господарів: лише за 1910 р. 16 юнаків віком від 17 до 20 років були відряджені до Чехословаччини. Водночас вони мали можливість навчатися у місцевих сільськогосподарських школах [18].

Починаючи з 1925 р., “Сільський господар” розгортає активну діяльність, спрямовану на здобуття кожним юнаком чи дівчиною якоїсь фахової освіти у галузі сільського господарства. Така ціленаправлена організація шкільництва була актуальною й тому, що польська влада чинила усілякі перепони для здобуття українцями будь-якої освіти, тоді як сприяла розвитку польських сільськогосподарських шкіл усіх рівнів: у 1926 р., наприклад, поляки мали 5 вищих державних господарських шкіл для чоловіків і 1 для жінок, 12 середніх господарських шкіл, 98 початкових шкіл рільництва. Окрім цього, польські господарські товариства об'єднували понад 7 500 господарських організацій, у яких проводили різнотипні курси [12: 3]. В українців на той час існувала єдина господарська школа в Милованні, де навчався лише 21 учень [5: 412].

Виходячи з того, що сільськогосподарських шкіл для українців практично не було, товариство намагалося навіть у початковій загальноосвітній школі давати дітям бодай основи наукового господарювання: організувалися сади та догляд за ними, подавали перші знання про рільництво.

З 1929 р. товариство приймає положення, за яким для кожної сфери сільськогосподарського промислу треба запроваджувати окремий тип фахово-господарських курсів. Велику й успішну діяльність на ниві пасічництва виявила філія в Бережанах, яку вів Т. Рой (виклади відбувалися кожної неділі і в свята). Проводилися практичні заняття, які відбувалися в пасіці у господарстві засновника. Курс прослухало 15 учнів, які надалі успішно працювали як інструктори пасічництва. На базі господарства жителя села Янчина Мирона Луцького було організовано сім спеціальних 6-тижневих курсів з таких ділянок сільськогосподарського виробництва: садівничо-городницький, рільничий, пасічницький і

шовківницький, годівельно-ветеринарний, птахівницький, організаційно-інструкторський [19]. Окрім цього рекомендувалося створювати загальні курси чи гуртки, які б діяли на принципах мандрівних. У випадку, якщо певна кількість юнаків зацікавиться якоюсь конкретною галуззю сільського господарства, тоді такі мандрівні школи перетворювалися у спеціально-тематичні виклади [8: 318].

Виконуючи цю програму, товариство рекомендувало, аби в кожній філії товариства діяли відповідні фахово-господарські гуртки, а в кожному повіті постійно працювали принаймні одна чоловіча й одна жіноча хліборобська школа. Спеціально підготовлені інструктори допомагали організовувати такі школи, брали активну участь у викладанні спеціальних предметів. Однак організація нових шкіл відбувалася повільно, наприклад, до 1935 р. на Галичині функціонувало лише чотири хліборобські школи: державний хліборобський лицей в Черниці поблизу Жидачева, господарсько-садівнича школа в Милованні (п. Товмач), господарсько-рільничі курси в Шибалині поблизу Бережан і молочна школа “Маслосоюзу” в Стрию.

Зважаючи на потребу охопити фаховим навчанням більшість юнаків і дівчат, у 1929 р. товариство “Сільський господар” виступило з ініціативою створення для цього систему підготовки кадрів для села, об'єднавши її у хліборобський вишкіл молоді (ХВМ), який призначався лише для членів товариства. Так, у 1933 р. хліборобські гуртки існували в чотирьох, у 1934 р. – у 22, а у 1938 р. – в 41 філіях [4: 409]. Хліборобський вишкіл молоді охоплював молодь віком від 14 років, молодші бажаючі могли бути членами секцій низових структур організації, тобто секцій при гуртках “Сільського господаря” по філіях, повітах і при централі товариства. Тому у Львові була організована головна секція хліборобського вишколу молоді, при філіях – філіальні секції ХВМ, а при гуртках по селах – гурткові секції [3: 18].

Хліборобський вишкіл молоді базувався на триступеневій основі (при гуртках “Сільського господаря”; повітові секції ХВМ при філіях; головна секція хліборобського вишколу при головному товаристві).

Програма навчання у хліборобському вишколі молоді складалася з чотирьох ступенів (чотири роки навчання). Тут поєднувалося громадське виховання, формувалися навички самоуправління, самоконтролю, виховувалися ініціативність і відповідальність. Обрання серед молоді керівників, які координували діяльність секцій виробляло в них почуття відповідальності, власної значимості у цьому процесі. Вся праця у ХВМ велася у формі конкурсів та змагань за краще виконання роботи, підвищення показників у вирощуванні врожаю чи плеканні сільськогосподарської птиці та представленні своїх результатів для оцінки й критики.

Теоретичні заняття відбувалися в школі переважно восени чи взимку, а весною розпочиналася практична робота курсантів на полі, яка перебувала під постійним (весна, літо й осінь) контролем опікунів, агрономів та інструкторів хліборобського вишколу молоді. Збір урожаю з конкурсних грядок докладно вивчала комісія, уважно обраховуючи собівартість плеканої культури. Працюючи за новими технологіями, курсанти найчастіше вирощували значно більший урожай, ніж мали його у пересічних господарствах. Все це сприяло зростанню кількості членів хліборобського вишколу молоді, розширенню фахово-господарських гуртків у системі ХВМ: до кінця 1938 р. вже функціонувало 13 секцій ХВМ (агротехнічна, садово-городня, зоотехнічна, секція годівлі свинини, годівлі овець, годівлі домашньої птиці, годівлі кролів, пасічництва, шовківництва, секція господинь, шкільництва, хліборобського вишколу молоді, шпихлірів).

Водночас слід було постійно дбати і про кадри, які б працювали інструкторами, викладачами у різних сільськогосподарських школах. Тому центральний апарат “Сільського господаря” регулярно влаштовував у Львові семиденні та двадцятиденні курси для вишколу нових і підвищення кваліфікації вже працюючих інструкторів. Щороку такі курси закінчувало більше 50 чоловік [11: 8].

Під контролем товариства перебувала й турбота про те, аби охопити господарсько-фаховим навчанням сільських дівчат. З цією метою при хліборобському вишколі молоді організовувалися секції господинь, наприклад, у 1938 р. на більш як 190 секціях вчилася понад 2 800 дівчат [6: 26]. Інтенсивність курсів була різною – від кількох днів до трьох місяців. Зокрема, довготривалі курси були організовані на кінець 1938 р. у таких районах: у Буському – 3, по одному в Тернополі, Стрию, Самборі, Борщові, Дрогобичі, Станиславові тощо [6: 28]. На цих курсах викладалися передусім такі предмети: годівля й плекання корів, свиней, кіз, кріликів, курей, городництво, догляд за промисловими рослинами, садівництво, переробка і зберігання овочів та фруктів, кухарська справа, гігієна, основи медицини тощо. На деяких курсах дівчата здобували фах, який знадобився б їм навіть у міському житті. Наприклад, у 1936 р. у Самборі філія “Сільського господаря” уклала тримісячні курси крою і шиття для дівчат Самбірського повіту. Однак із 100 дівчат, бажаючих вчитися на курсах, було прийнято лише 57 [20].

Отже, товариство намагалося так організувати працю, аби охопити навчанням якомога більше сільських юнаків і дівчат, влаштувало різні курси, заклало господарсько-фахові школи, скеровувало кращих учнів на навчання за кордон у сільськогосподарські навчальні заклади. Молоді люди поверталися в села і, працюючи на своїй ділянці, демонстрували зразки високопродуктивного господарювання. На них рівнялися інші господарі, вдосконалюючи свою селянську майстерність, отримуючи значно вищі врожаї, поліпшуючи таким чином свій добробут і позитивно впливаючи на піднесення економіки всього українського села. Такий досвід необхідно використовувати у сучасних загальноосвітніх школах для виховання у школярів поваги до людей праці, почуття допомоги старшим, вдосконалення навичок господарювання у подальшому житті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Господарське життя села Галичини // Краківські вісті. – 1941. – 18 січ.
2. Грабовий Я. Історія української кооперації. – Прага, 1924. – 74 с.
3. Григоришин І. Знання – сила нації // Господарсько-кооперативний часопис. – 1938. – № 9. – С. 16-18.
4. Дбаймо про хліборобську освіту молоді // Сільський господар. – 1938. – № 22. – С. 408-409.
5. Діти до хліборобських шкіл // Сільський господар. – 1938. – № 2. – С. 412.
6. Звідомлення з праці краєвого господарського товариства “Сільський господар” за 1938 р. – Львів. – 1939.
7. Звіт краєвого товариства господарського “Сільський господар” у Львові за рік 1911. Львів, 1912. – 162 с.
8. Із хліборобського шкільництва // Сільський господар. – 1932. – №20. – С. 318.
9. Качор А. Мужі ідеї і праці. – Вінніпег. Торонто: Вид-во Братства маслозюжників, 1974. – 344 с.
10. Крайове господарське товариство “Сільський господар”. 1899 –1944. Спогади / За ред. П. Дубрівного. – Нью-Йорк: Накладом УВАН, 1970. – 600с.
11. Огірко М. Курси сільського господарства як виховуючий чинник // Господарсько-кооперативний часопис. – 1934. – № 2. – С. 8-9.
12. Ортоскоп. Наш клич: сільськогосподарська освіта // Сільський господар. – 1921. – № 1. – С. 3-4.
13. Перший мандрівний курс “Сільського господаря” в Чайковичах // Сільський господар. – 1932. – № 23. – С. 14-15.
14. Робота філій “Сільський господар” // Діло. – 1913. – 29 серп.
15. Храпливий Є. Сорок літ праці кураєвого товариства “Сільський господар” у Львові. – Львів: Накладом товариства “Сільський господар”, 1939. – 40 с.
16. Холевчук М. Ширім сільськогосподарську освіту // Сільський господар. – 1929. – № 20. – С. 2-4.
17. Центральний державний історичний архів України у Львові. – Ф. 302. – Оп. 1. – Спр. 58. – Арк. 70.
18. Там само. – Оп. 1. – Спр. 47. – Арк. 21.
19. Там само. – Оп. 1. – Спр. 35. – Арк. 13.

УДК 37.018.2 (477.7) “18”

В.Ю. Щербина

***ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У БОЛГАРСЬКИХ СІМ'ЯХ
В УМОВАХ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В ХІХ СТОЛІТТІ***

У статті розглядаються особливості виховання дітей у сім'ях болгарських колоністів, які населяли південний регіон сучасної України в ХІХ столітті.

Peculiarities of upbringing children in the families of Bulgarian colonists which inhabited South region of modern Ukraine in the 19 century are considered in the article.

Україна об'єднує чимало різновидів культури, зумовлених у кожному конкретному випадку традиціями, звичаями і способами життя населення. Культурні цінності окремих етнічних груп усе ще істотно відрізняються. Збереглася власна культура і національна свідомість народів, їх фольклор, народне мистецтво, оригінальні звичаї та самобутні традиції, які впливали на українську національну культуру, збагачували її духовними надбаннями інших народів.

Роль сім'ї в етнічних процесах полягає не тільки в передачі етнокультурних традицій, а й у збереженні самобутності кожного народу в поліетнічному середовищі.

Південна Україна, яка заселялася протягом тривалого часу, в етнографічному плані являла собою досить строкату картину. Однією з етнічних груп була болгарська.

Дослідженням особливостей культури і побуту болгарських переселенців займалися Деміденко Л., Державін М., Маркова Л., Мільчева А. та ін. Однак у працях цих дослідників недостатньо висвітлено питання виховання дітей у болгарських сім'ях Півдня України в ХІХ столітті.

Мета публікації – простежити особливості виховання дітей у болгарських сім'ях у реаліях заселення та колонізації земель південної частини сучасної території України.

Перше поселення болгар в Російській Імперії датується 1752 р. Більш інтенсивно болгарська колонізація почалася з 1762 р. Перша масова міграція болгар в Бессарабію відбулася під час російсько-турецької війни 1806-1812 рр. Приводом до переселення став заклик Кутузова М. до християнського населення Болгарії переходити на родючі земля південної Бессарабії – Буджака, які залишили ногайські татари. На заклик відгукнулися жителі північно-східних районів Болгарії, на території яких розгорталася воєнні дії. Населення переселялося на пустинні землі з надією на вільне життя і матеріальний достаток [8: 126-128]. У першій половині ХІХ століття переселенці заснували такі села, як: Задунайвка, Нова Іванівка, Острівне, Холмське, Болград, Городне, Озерне, Нагірне та ін. [6: 194, 202, 211, 213, 360, 375, 469, 717]. Переселення з різних районів Болгарії призвело до соціального розмежування серед колоністів. Було створено 4 округи – Прутський, Кагульський, Ізмаїльський і Буджацький, на які не поширювалася влада місцевих поміщиків. У названих округах на сім'ю переселенця виділялось 60 десятин землі, а також, як і на інших територіях, переселенці звільнялися від міських і земських повинностей, сплати податків [8: 5]. Ці заходи та гарантії царизму сприяли притоку нових колоністів з Болгарії на Південь України.

За даними Всеросійського перепису населення 1897 р., у Херсонській губернії проживало 25685 (0,9%) болгар [10: 7], у Таврійській – 41260 (2,9%) [11: 5].

Болгарські колоністи прибували в Росію з різних областей Болгарії: відповідно, в їх оточенні були значні культурні і побутові відмінності. Живучи спільно в нових умовах, різні за походженням групи консолідувалися, створюючи нові локальні варіанти місцевої культури [8: 15].

Незважаючи на відірваність від історичної батьківщини, болгари намагалися зберегти свій звичний уклад життя, свої традиції, релігію, погляди на виховання дітей.

Болгари були релігійними. У кожному їхньому поселенні діяла православна кам'яна церква. Служителі культу серед поселенців мали значний вплив. Низький рівень освіти та релігійність накладали свій відбиток на побут болгар [7: 25]. Найвизначнішою подією в житті кожної родини було народження дитини. До неї готувалися, її з нетерпінням очікували. У часи, коли медичне обслуговування знаходилося на низькому рівні, а вірування у існування різних добрих та злих духів була ще досить сильною, ця подія супроводжувалася ритуальною обрядовістю. В інтересах дитини болгарські жінки-колоністки повинні були:

- 1) не сміятися над різними вадами, інакше Бог надішле всі ці недоліки її дитині;
- 2) не сидіти на тому місці, де до цього була собака, бо у немовляти лице буде вкритим білим волоссям;
- 3) не штовхати котів та собак, бо у дитини буде багато волосся на тілі;
- 4) не пити воду без посуду, бо з рота немовляти постійно тектиме слина;
- 5) не переступати через кочергу – у дітей буде синє перенісся;
- 6) не повинна красти, інакше у дитини буде червоно-синя пляма форми викраденої речі;
- 7) відвідуючи роженицю, вагітна не повинна входити від неї раніше за інших, щоб її пологи були легкими.

Вважали, що у вагітної жінки дві душі, і їй притаманна властивість незрозумілим чином впливати на речі, пов'язані з вбивством: якщо жінка переступила через рушницю, то та робилася непридатною для подальшого полювання [1: 65].

Якщо пологи були важкими, то бабка, яка допомагала рожениці, вдавалася до магічних заходів: взявши роженицю за руку, починала водити її по кімнаті для полегшення, на живіт клали речі, привезені з Єрусалима під час паломництва: хрестики, камінці, шматочки дерева “від гроба Господня” таке інше. Також жінку примушували три рази переступити поріг кімнати, зняти всі прикраси, розплітали їй косу, відкривали і розв'язували все, що тільки можна в домі. Якщо всі засоби було вичерпано, а полегшення не приходило, то чоловік хворої йшов до попа з проханням дати священницький пояс для того, щоб покласти його на жінку, а також відчинити царські брами до вітваря [1: 66].

Коли дитина народжувалася, її обов'язково посипали сіллю, щоб вона не потіла в майбутньому, і для того, щоб захистити її від шкідливої магії. Звичай солити дітей був поширений серед усіх етнографічних груп болгарського народу. Серед субетнічної групи болгар-“чийшийців” було навіть прийнято робити два невеличких розрізи на грудях немовляти і посипати їх сіллю. Після цієї процедури дитину купали. Щоб ще раз застрахуватися від чар у воду кидали шматочок гарячого вугілля [3: 15].

Народний світогляд приписував вплив на долю та характер дитини тим дням, в які вони народилися: народженим у суботу у подальшому житті часто заважала нечиста сила; у п'ятницю народжувалися скупі люди; у вівторок – люди з непостійною долею. Якщо у дитини було два вихри на маківці, то це вважалося ознакою щастя. Однією з постійних турбот матері та родичів дитини був захист її від нечистої сили. З цією метою у всіх колоніях використовувалися свічки, жевріюче вугілля, залізні, золоті та срібні речі, червоні нитки, часник та свята вода [3: 15]. Поява дитини на світ супроводжувалася серією частувань, перше з яких відбувалося у перший день по народженні. У Болграді, покидаючи оселю, гості клали у колыску немовляті що-небудь з своїх металевих речей, примовляючи: “Да ни гу урчасат” – “Щоб не наврочити йому” [3: 12]. Хрестили дітей вже через кілька днів після народження, боячись, що дитина може раптово померти нехрещеною. Хрестини, звичайно, призначалися на суботу чи неділю. Не хрестили дітей тільки в період від Різдва до Хрещення. Повноваження кума на хрестинах було надзвичайно високими: ім'я першій дитині давав він, це було його право. Наприклад, у селі Чалбаси Таврійської губернії болгарських хлопчиків, звичайно, називали ім'ям хрещеного батька, лише у вигляді поступки він міг назвати його ім'ям діда по батькові [2].

На сороковий день після народження дитини відбувалася ще одна подія. Рожениця всі ці дні вважалася особливо беззахисною від лихих чар і носила прозвання “лехуха жена”. Вона була повинна весь цей період ходити у панчохах і носити червону нитку з часником на голові. Вважаючись “нечистою”, жінка протягом сорока днів не могла цілувати хреста та заходити на чуже подвір'я і хату. Також і дитина перші дні, разом із матір'ю, вважалася потребуючою спеціальної опіки та захисту – її обвішували різноманітними оберегами, не залишали одну, а якщо навіть виходили на короткий час, то залишали поруч з нею мітлу чи ножиці, щоб ті її оберігали [3: 13].

Коли дитині виповнювався рік, у “балканських” районах Болграду відбувався обряд викрадення. Хто-небудь з сусідів чи родичів уносив дитину з хати і переодягав її у своє вбрання. Мати, відшукавши “зłodія”, повинна була викупити свою дитину. Вважали, що ця міра обдурить нечисту силу, і дитина не буде хворіти.

Серед болгарських поселенців переважало чоловіче населення, тому дівчата не відчували проблем, аби знайти собі нареченого. Сімейне життя носило патріархальний характер. Чоловік вважався головним. Він вирішував основні питання економічного та матеріального характеру. Болгарські сім'ї були міцними. Одружені люди користувалися більшою повагою, ніж неодружені. Хлопці вступали до шлюбу у 18-20 років, дівчата – 16-18 років. Пізні шлюби були рідкими [10: 12].

Батьки-болгари залишалися батьками до 20-25-30 річного віку. Вони намагалися відгородити дитину від усіх справ. Піклування про дитину не закінчувалося після завершення ними навчання у школі, а й тривало до самої старості.

Отже, незважаючи на нові умови життя, що були пов'язані з заселенням Півдня України та переселенням на цю територію колоністів з багатьох країн, болгарські переселенці намагалися зберегти свої традиційні вірування, особливості побуту. Виховання дітей було пов'язане з релігійними уявленнями, які не втрачали своєї актуальності на нових землях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Демиденко Л.А. Громадський побут болгар Одещини (на матеріалах Болградського району) // Народна творчість і етнографія. – 1965. – №2. – С. 64-68.
2. Державний архів Херсонської області. – Ф.259. – Оп.1. – Арк. 2.
3. Диханов В. Я. Календарна обрядовість болгар та гагаузів Південної України: автореф. дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.05 “Етнологія” / В.Я. Диханов. – К., 2001. – 16 с.
4. Дружинина Е.И. Южная Украина в 1800-1825 гг. – М., 1970. – 383 с.
5. Історія міст і сіл Української РСР. Одеська область. – К. 1969.
6. Історія міст і сіл Української РСР. Херсонська область. – К. 1972.
7. Кащенко С. Г. Из истории крымских болгар. – Сквозь века: народы Крыма. Вып.1. – Симферополь: Академия гуманитарных наук, 1995.
8. Культурно-бытовые процессы на Юге Украины / Под ред. Ю.В.Ивановой.– М., 1979. – 190 с.
9. Маркова Л.В. Некоторые тенденции развития культуры и быта болгар юго-западных районов СССР. – М., 1966.
10. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. / Издание центрального комитета Министерства внутренних дел / Под ред. Н.А.Тройницкого. XLVII. Херсонская область. – С-Пб. – 1904.
11. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. / Издание центрального комитета Министерства внутренних дел / Под ред. Н.А.Тройницкого. XLI. Таврическая губерния. – С-Пб. – 1904.

Розділ 2

Теорія і практика навчання

КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ НА УРОКАХ МОВИ

У статті подано рекомендації щодо здійснення комплексного аналізу тексту на уроках мови в загальноосвітній школі.

The article makes recommendations how to carry out the complex analysis of the text on the lessons of language at the schools.

На кожному етапі розвитку суспільства формуються відповідні вимоги до особистості. Сучасним соціальним замовленням є людина інформативна, мобільна, толерантна, сповнена почуття громадянськості. Прищеплюватися ці якості мають з дитячих років. Тому всі шкільні предмети спрямовані на розв'язання цих завдань. Насиченішим стає зміст навчання, оновленими та новими освітні технології, збагаченими засоби пізнавальної діяльності учнів.

Відомо, що в становленні духовності молоді, її інтелектуального, морального і естетичного потенціалу відіграє визначальну роль рідна мова. Тож зрозуміло, що програма з цієї дисципліни в системі навчання 5-12 (класи) досить розгалужена. Вона передбачає мовну, мовленнєву, соціокультурну (культурологічну, лінгвокультурологічну) та діяльнісну змістові лінії. Для реалізації цих ліній недостатньо традиційних мовних одиниць (звуку, слова, речення). Потрібні засоби масштабніші, багатоплановіші, комплексніші. Такою мовною одиницею є текст.

Саме слово “текст” (лат.) означає “тканина, сплетення, з'єднання”. У значенні терміна текст визначається як динамічна одиниця найвищого рівня, як мовленнєвий витвір, якому властиві ознаки зв'язності в інформаційному, структурному і комунікативному плані (Валгіна Н.С.).

Увага лінгвістів до тексту посилилась у 50-ті роки ХХ ст. у зв'язку з вивченням мови в функціональному аспекті, коли мова стала розглядатись не як статична система знаків, а як система динамічна. Дослідників тексту (І. Білодід, Н. Валгіна, В. Виноградов, Л. Величко, С. Єрмоленко, Г. Ейгер, В. Звєгінцев, М. Кожина, О. Коменська, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Науменко, С. Якобсон та багато інших) цікавили різні аспекти цього явища. Так, лише в одній роботі “Філологічний аналіз тексту” А. Науменко розглядає текст як висловлювання, як дискурс, як фрейм, як інформацію, як концепцію, як естетичність, як процес, як об'єкт лінгводидактики та ін.

Теорія тексту як наукова дисципліна склалася у II половині ХХ ст. на перехресті низки наук – інформатики, психології, лінгвістики, літератури, риторики, прагматики, семіотики, герменевтики, книгознавства, соціології та ін.

Багатоплановість феномена тексту зумовлює і багатоплановість його характеристики, підходів до його вивчення, текстотворення та текстосприйняття. Цим пояснюється ще неусталеність термінів (“теорія тексту”, “лінгвістика тексту”, “структура тексту”, “граматика тексту”), у тому числі й на рівні класифікаційних типів тексту (“тип тексту”, “клас тексту”, “жанр тексту”, “тип мовлення”, “форма тексту” і т. ін.

Кожен аспект тексту стимулює свій напрямок його розвитку. Лінгвістичний, наприклад, поглиблює положення функціональної стилістики. Функціональний – враховує екстра- та інтралінгвістичні параметри. Семіотика в розуміння тексту включає послідовність будь-яких знаків і форм комунікації (обряд, танець, ритуал). З точки зору психології, зокрема мовленнєво-мисленнєвої діяльності автора і інтерпретатора тексту, підкреслюється роль вербалізованих і фонових знань, тобто наявність широкого культурного контексту. Прагматичний підхід базується на розгляді взаємодії у процесі комунікації суб'єкта (автора тексту) і адресата мовлення (читача – слухача).

Текст, будучи одним із видів структурної діяльності, має свою мікро- і макроструктуру, що на композиційному рівні виражається такими різновидами, як: абзац, параграф, розділ тощо. Особливістю тексту є також те, що значення його передається і невербальними засобами: порядок слів, послідовність частин, розділові знаки, графічні (курсив, розрядка), використання знаків питання та оклику замість реплік у діалозі, ремарки в драматургічних творах. За тематикою тексти бувають одно- і багатооб'єктні, за характером – інформативні (повідомляючі) і верифікативні або емоційно-оцінні, з яскраво вираженою модальністю.

Найбільш поширені операції з текстом – це сприйняття його і творення. На рівні сприйняття текст найчастіше підлягає аналізу – одному з універсальних прийомів у пізнавальній діяльності. Аналіз може бути в будь-якому одному аспекті, скажімо, лінгвістичному з його різновидами – лексичним, граматичним, стилістичним і ін. А може бути, виходячи з багатопрофільності феномена тексту, і комплексним. Такий аналіз у більшій мірі відповідає не лише природі тексту, а й навчальним (чотири змістові лінії програми) та виховним (виховання цілісної і гармонійної особистості) завданням.

Комплекс (лат. зв'язок, сполучення) – це сукупність предметів, дій, явищ або властивостей, що складає одне ціле. Комплексний аналіз тексту на уроках мови передбачає насамперед розкриття його лінгвістичних особливостей (інтонаційних, лексичних, морфолого-синтаксичних, стилістичних, пунктуаційних), літературознавчих (визначення теми, основної думки, типу висловлювання, жанру, композиції, виражальних засобів), функціональних (повідомлення, комунікація, спонукання до дії). Ясна річ, така різнобічна робота над текстом доцільна і оптимально можлива, в першу чергу, на спеціальних уроках з розвитку мовлення. Але окремі елементи її можуть бути ефективними і на аспектних уроках, тобто при вивченні окремих мовних тем. Завдання до тексту, як правило, групують у передтекстові, притекстові та післятекстові. Оскільки робота з текстом завжди пов'язана з виучуванням мовним матеріалом, то в передтекстових завданнях належить актуалізувати знання з конкретної теми та пов'язати їх з мовленнєвим аспектом. У притекстових завданнях ця робота поглиблюється і розширюється. Післятекстові завдання можуть носити комунікативний, творчий характер. Наведемо кілька прикладів.

Передтекстові завдання.

1. Що таке прикладка? Як вона виділяється в усному мовленні та на письмі?
2. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому прикладку. З якою метою автор використовує цей член речення?
3. Про що в тексті йдеться?

Солов'їні співи

Тільки весна, тільки верби розпустилися – так уже й тьохнуло. Десь з Африки чи, може, навіть із Цейлону, здолавши безмірні відстані, летять сіренькі співаки до наших міст і сіл, щоб на ціле літо зробити собі осідок і вивести потомство. Прилітають солов'ї не всі одразу. Напровесні, десь надвечір, чуємо, як пробують голоси лише поодинокі солісти. Це він прилетів, господар, а її ще нема, вона з'явиться пізніше. Як справжній лицар і глава сім'ї, він огляне свої володіння й, переконавшись, що все на місці, приготує гніздечко. Після цього вже зволить прибути вона, пані солов'їха.

Верба з віттям – то її планета. Там панують її співи й любов. Спершу долинає звідти несміливий голосок, потім ураз заллється вільно, голосисто, а далі вся балка повниться, шаліє солов'ями. Звідусіль озвалися, на всі лади змагаються, хто кого перевершить. Ось коли буде щебету, ляскання, тьохкання! Нічні поети наших левад і садів, як самовіддано віддаватимуться вони своїй творчості! П'янітиме ніч від того солов'їного шалу, п'янітиме все, не знаючи сну, завмиратиме солодко не одна душа.

А на кінець весни другим заходом підуть вечірні концерти: то солов'їне подружжя навчатиме співу вже своїх малих (За О. Гончаром).

Притекстові завдання.

1. Поясніть пунктуацію в тексті.

2. Назвіть слова в тексті, вжиті у переносному значенні. Який стиль мовлення це характеризує? Які ще засоби цього стилю використав автор?
3. Зробіть синтаксичний розбір одного з окличних речень.

Післятекстові завдання.

1. Виразно прочитайте текст.
2. Що вам найбільше в ньому сподобалось (у змісті та в мовному оформленні)?
3. Поясніть виділення абзаців у наведеному тексті.
4. Чи доводилось вам так яскраво спостерігати явища природи? Розкажіть про це.
5. Які твори О.Гончара ви читали? Що ви можете сказати про їх тематику та мову?
6. Напишіть невеличке оповідання про переліт птахів, творчо використовуючи різні засоби вираження головних і другорядних членів речення, у тому числі й приклади, різні синтаксичні конструкції, діалог.

Робота з текстом на уроках мови, особливо комплексний аналіз тексту, активізує творчість учителя та учнів. Так, на одному уроці з розвитку мовлення можна працювати над кількома текстами, організувавши роботу в групах. Пропонується 4-5 текстів на вибір для кожної групи. Завдання можуть бути і спільні для всіх текстів і додатковими до кожного окремо. Всі вони обговорюються у творчих групах. Деякі виконуються письмово.

Таку роботу можна назвати, наприклад, своєрідним проектом “Сила тексту”.

Спільні завдання.

1. Прочитайте текст. Визначте його функцію (повідомлення, спілкування, спонукування до дії).
2. Яка основна думка тексту?
3. Чим збагатив вас цей текст?
4. До якого стилю він відноситься? Доведіть свою точку зору.
5. Прозаїчного чи поетичного характеру текст?
6. Поясніть розділові знаки в тексті та правопис виділених слів.
7. Випишіть по одному складному реченню і зробіть його повний синтаксичний розбір (можна й інші види розбору).
8. Виконайте додаткові завдання до текстів.

I. Українські дослідники в Антарктиді

Тисяча дев'яносто дев'ятого року уряд Великої Британії запропонував **безплатно** передати Україні одну зі своїх **науково-дослідницьких** станцій в Антарктиді. Головною умовою цього британці визначили продовження Україною низки тривалих наукових досліджень на високому рівні. Наступного року, у лютому, на станції було спущено британський прапор і піднято український – на карті світу з'явилася перша українська антарктична станція під назвою “**Академік Вернадський**”. Із цієї станції до Києва на ім'я Президента України було надіслано повідомлення про цей історичний факт.

Завдяки активній роботі станції Україна посіла гідне місце серед провідних держав світу, які проводять наукові дослідження в Антарктиді. Упродовж десяти років **науковці-полярники** зробили значний внесок у світову науку, їхні здобутки й відкриття заслужили на високу оцінку та повагу колег з інших країн.

Наукові спостереження на станції тривають цілодобово й здійснюються за чітким графіком. Головні напрями роботи українських науковців – це передусім фізика атмосфери й ближній космос, озонова діра, за якою, потрібно зазначити, спостерігають лише на нашій станції, метеорологічні, геофізичні, океанологічні, геологічні й інші дослідження та спостереження. Тож маленький колектив полярників не має часу нудьгувати (*За В. Логіновим*).

Завдання до цього тексту.

1. Коротко усно передайте зміст тексту.
2. Які дослідження ведуть наші науковці-полярники на антарктичній станції “Академік Вернадський”?
3. Назвіть засоби зв'язку між реченнями, абзацами тексту.

4. Користуючись науково-популярною літературою, підготуйте повідомлення на одну із тем (на вибір) “В.І. Вернадський”, “Науково-дослідні станції України”, “Творча співпраця українських і зарубіжних учених”.

II. Крилате слово

Щонайбагатший досвід усіх давніх цивілізацій, моральні цінності людства, життєві принципи й переконання людей різних епох і різних країн дійшли до нас в афоризмах, прислів'ях і приказках, образних висловах мислителів, державних діячів, письменників і науковців.

Легендарний давньогрецький поет Гомер, автор знаменитих поем “Іліада” та “Одіссея”, образно відзначав, що на крилатих словах летять думки з вуст мовця до вух слухача. Продовжуючи цю думку, можна сказати, що крилаті слова передаються від покоління до покоління, від одного народу до інших. З плином часу вони набувають нового значення, ніби осучаснюються, продовжуючи при цьому виконувати попередню функцію – у короткій формі виражати багатогранний людський досвід, відкривати розум і душу минулих поколінь.

Сьогодні не можна залишитися байдужим до цього неймовірного фразеологічного розмаїття, яке неможливо ні виміряти, ні описати. Опанування фонду крилатих слів і вільне його використання – неодмінна риса культурної людини, яка даватиме їй перевагу в дискусіях і публічних виступах, у спілкуванні з іншими. Той, хто вільно послуговується всім багатством фонду крилатих слів, активно їх використовує, завжди справляє враження культурної, освіченої, компетентної людини (За О. Ханкевич).

Конкретні завдання до тексту.

1. На основі цього тексту самостійно сформулюйте завдання тестового характеру.
2. Як ви розумієте заголовок тексту?
3. Користуючись матеріалом наведеного тексту, напишіть твір про крилаті слова, якими ви часто послуговуєтесь.
4. Проведіть конкурс, хто більше знає афоризмів, прислів'їв, приказок і образних висловів великих людей.

III. Здрастуй, Тавріс...

Здрастуй, Тавріє лункослава,
Синьоока і срібнотрава,
Край курганів і ковили,
Що **навік** тебе сповили.
Здрастуй, Тавріє сивоглава,
Край двобою, гучних атак,
Здрастуй, рідна! – я маю право
Назвати тебе отак.
Бо в горнилі тяжкого бою,
В час випробувань крутих,
Ми разом **освятили** зброю,
Між собою були на “Ти”.
Ти зі мною, як мати з сином,
Поділяла свої **почуття**:
Ми в біді і в щасливі днини
Поєднались на все життя.
Здрастуй, мила!
Сьогодні ніби
Й не гули тут буремні дні, –
Чорноземна і густо хлібна
Посміхаєшся ти мені!

(В.Шевченко).

Завдання до наведеного поетичного тексту.

1. Виразно прочитайте вірш.
2. Охарактеризуйте звертання, вжиті в тексті. Яку роль вони відіграють?
3. Назвіть епітети, порівняння, метафори. Якому стилю властиві ці виражальні засоби?
4. Напишіть у художньому стилі твір (прозаїчний чи поетичний) про свій край. Надішліть його до місцевих чи центральних друкованих органів.

IV. Дотримання етикету спілкування

Життя кожної людини складається зі спілкування з тими, хто її оточує. Сукупність норм і правил, покликаних регулювати зовнішні форми поведінки людини, називають етикетом. Ці форми склалися в практиці людського спілкування, були систематизовані й визнані **загальноприйнятими**. Сюди належать поведінка, форми **звертання й привітання**, манери й одяг.

Правила етикету, як і **будь-які** інші, виникли у зв'язку з потребою впорядкувати спілкування людей, зробити його організованішим, приємним і красивим. Умійте володіти собою, гамувати свої інстинкти та пристрасті. Шанобливо ставтесь до гідності людини.

Серед наявних у суспільстві правил етикету вибирайте кожного разу найдоречніше для конкретної ситуації, виробляйте звичку здійснювати це автоматично. Ось чому засвоюйте правила етикету настільки глибоко й міцно, щоб вони ставали другою гідною натурою. Не забувайте, що етикет – це зовнішній прояв внутрішньої дисципліни людей, прагнення до порядку й порядності. Пам'ятайте, що тут існує така взаємозалежність: дисципліна вимагає засвоєння й виконання правил культури поведінки, а в культурі поведінки знаходять свій вияв конкретні вимоги дисципліни (За А. Коваль).

Завдання до тексту.

1. Поясніть значення слів етикет, інстинкт, дисципліна.
2. Доведіть, що перед вами текст.
3. Поговоріть з товаришем по партії, над дотриманням яких правил етикету вам ще треба працювати?
4. Підготуйте матеріал про мовленнєвий етикет для виступу перед молодшими школярами.

V. Я повернувся

Здрастуй, моя хато! Живи **довго-довго** і прости мені, що любов до тебе випробовував розлукою. Я вже повернувся. Наніс у світлицю пахощів чужих країв, і зараз душа моя вітається зі знайомими кутками, з речами, зі **шпаринами-щілинками** та з маленькими обновами, що впадають у вічі.

А хата обступає мене рідною ласкою. Гомонить минувшиною і знімає з моїх плечей утому, наче з брудної одежі роздягає. Тут усе своє, тут кожна жменя глини, кожна дощечка зігріті долонями **батька-матері**, що прагнули вибудувати оберіг **родинного** щастя. Тепер їхнє тепло з усіх боків струменить, щоб жилося мені легко.

Стою й тихо складаю хаті присягу: поки житиму в цих стінах і питиму чисту воду з криниці в цьому дворі, доти ці привітні вікна будуть випромінювати світло на вулицю, щоб не було моторошно ходити повз мою садибу. І **вдень** і вночі до мого дому, саду, джерела буде відчинено хвіртку для сусідів, для їхніх дітей і всіх добрих людей (За В. Думанським).

Завдання до тексту.

1. Випишіть ключові слова тексту.
2. Знайдіть складне речення з різними видами зв'язку і складіть його схему.
3. Назвіть засоби художньої виразності тексту.
4. Поділіться з членами вашої творчої групи, за що ви любите свій дім.

На заключному етапі заняття виділяються складові сили текстів, різних за тематикою, жанрами, стилями. Комплексна робота над текстом сприяє збагаченню лексичного запасу учнів, закріпленню ними словотвірних і словозмінних процесів, більш глибокому усвідомленню граматичних закономірностей і стилістичних особливостей мовних одиниць,

міцному засвоєнню літературних норм на всіх рівнях мови, розвитку інтонаційної бази, логічного мислення, закономірностей текстотворення, підносить рівень філологічної освіти в школі, та в цілому її гуманітаризації і гуманізації.

Вимоги до сучасного випускника школи підвищились. Він має бути інформованим, гнучким, самостійно мислячим, комунікабельним та ін. У значній мірі формувати такі якості допомагає і робота з текстом, яка наближує учня до життя, будить його живу думку, розширює кругозір, зумовлює його інтелектуальний, моральний, естетичний розвиток. І тому робота з текстом має проводитись не лише на уроках (мови, літератури та всіх інших). Оскільки ми живемо у світі текстів, бажано створювати в школі спеціально організоване, структуроване мовне середовище: корпус текстів – газети, виступи, робота аудіовізуальних засобів, сценарії свят, оформлення школи і кабінетів, співпраця з майстрами слова, конкурси, тематичні вечори, науково-практичні конференції тощо.

На методику роботи з текстом варто звертати увагу і в процесі підготовки вчителів-словесників. Крім лекційних і практичних занять з методики викладання мови і літератури, доцільними були б спецкурси і спецсемінари, факультативи, творчі роботи студентів, присвячені питанням роботи з текстом.

І якщо прислухатись до думки психологів, що “сила любой личности в ее деятельности, но не в делании чего-нибудь, а в деятельности, дающей выход эмоциям, чувству, позволяющей проявить волю, выразить свои подлинные мысли и чувства, и только в таком случае человек может не только что-то приобрести, но и по-настоящему состояться, стать самим собой” (Э. Фромм), то в цій справі свою позитивну роль також може відіграти комплексний аналіз тексту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. – К.: “Радянська школа”, 1986. – 165 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие/ Н.С. Валгина. – Москва: Изд-во МГУП “Мир книги”, 1998. – 210с.
3. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. – Тернопіль: “Підручники і посібники”, 2005. – 415 с.
4. Словник іншомовних слів / За ред. акад. АН УРСР О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1985. – 966 с.
5. Фромм Эрих. Бегство от свободы. Человек для себя / Пер. с англ. Д. Дудинской. – Минск: Попурри, 2000. – С. 322.
6. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (основи лінгвопоетики). – Вінниця, 2005. – 416 с.

УДК 371.13:02: 808.5

О.М. Семеног

ЕТНОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕТНОГРАФІЧНОЇ ПАМ'ЯТКИ

У статті виконано історико-культурний та етнолінгвістичний аналіз етнографічної пам'ятки Григорія Калиновського. Увага акцентується на мові звичаїв гадання, особливостях символіки одягу молодих та іншого весільного інструментарію (рушник, хліб, хустка, мед), весільних побажаннях.

The article is devoted to the historical, cultural and ethnolinguistic analysis of ethnographic sight of Grigory Kalinovskiy. Attention is focused on the language of consuetude of fortune-telling, features of symbolism of clothes of youths and other wedding tools (towel, bread, shawl, honey), weddings wishes.

Справжнім майстром є сьогодні вчитель-словесник, котрий має відповідні мотивації, прагнення до набуття знань про духовну культуру, психологію народу, має фундаментальні

знання мови і літератури в поєднанні з традиціями національного виховання, викладає українську мову як національно-культурний феномен, уміє охарактеризувати учням складні етномовні явища, тобто володіє етнолінгводидактичною культурою.

Невід'ємною складовою формування етнолінгводидактичної культури в умовах вищої школи вважаємо роботу студентів з текстом фольклору, міфології, художньої літератури, “живої” народної мови. Важливою ділянкою етнолінгвістичної роботи є також опрацювання фондів краєзнавчих музеїв та етнографічних праць місцевих етнографів (зокрема, Сумщини) І.Абрамова, М.Маркевича, П.Куліша, П.Шафонського, Г.Калиновського. Працюючи з текстом, визначаємо його історико-соціальну основу з урахуванням тієї епохи, коли було написано цей твір, представляємо лінгвістичну оцінку тексту, характеризуємо функції мовних одиниць, їх ідейно-тематичне значення, естетичне забарвлення [5: 74]. Аналіз національно-культурних компонентів на основі мово-, українознавчих словників дає можливість глибше зрозуміти, розкрити смисловий діапазон слова, лексичні засоби виразності, пізнати скарби рідної мови.

Проблеми взаємодії мови, культури і світобачення українців, їх трансформування у шкільному навчанні розглядають О.Потапенко, Н. Голуб, Т.Коршун, Т. Левченко, В.Дороз, Р.Дружененко. Разом із тим питання виховного потенціалу етнолінгвістики, етнолінгвістичного аналізу етнографічних праць як ефективного умови формування етнолінгводидактичної культури майбутнього вчителя української мови у процесі фахової підготовки залишаються мало дослідженими. Мета статті – виконати історико-культурний та етнолінгвістичний аналіз етнографічної пам'ятки Г. Калиновського «Опис весільних українських простонародних обрядів», зокрема розглянути особливості мови звичаїв, символіки весільного інструментарію.

Оригінальна пам'ятка весільного обряду Кролевеччини (Сумська область) “Описания свадебных украинских простонародных обрядов, в Малой России и в слободской украинской губернии, також и в великороссийских слободах, населенных малороссиянами, употребляемых, сочиненное Григорием Калиновским в Санктпетербурге в 1777 г.” пізніше перевидавалася кілька разів: в “Архиве историко-юридических сведений, относящихся к России...” (1854 р.), “Харьковском сборнике “(1889 р.). Українською мовою була надрукована лише в 1970 році у виданні Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т.Рильського “Весілля”. Перекладач унікального документа фольклорист М.Шубравська намагалася максимально зберегти особливості стилю і граматичних норм автора вісімнадцятого століття.

Поява книги про Україну на той період була справою досить дивною і несподіваною. Це був час ліквідації автономії України, знищення Запорізької Січі (1775 р.), і Гетьманщини на Лівобережжі, приєднання до Росії Правобережної України, утвердження царизмом централізаторської політики і феодално-кріпосницької системи, захоплення австрійською монархією після поділу Польщі 1772 р. західноукраїнських земель. За царювання Катерини II на дещо послабився цензурний нагляд, що й дало можливість з'явитися працям, де простежується розуміння етнічної специфіки, етнокультурної своєрідності українського народу.

На заняттях наголошуємо студентам, що обряд весілля завжди був і залишається своєрідним “могутнім кодом національної ментальності” (М.Дмитренко), синтезом багатотисячолітніх обрядодій і звичаїв, матриархальних і патріархальних елементів, дохристиянських вірувань, спрямованих на забезпечення міцного шлюбу, здоров'я, заможності молодого подружжя. На жаль, сьогодні народне весілля (і на Кролевеччині також) зазнало значних змін: зменшилася кількість учасників, сюжет обмежився сватанням та власне весіллям, пісні й музика забулися. Причинами такого становища є, зокрема, низький рівень розуміння духовно-морального, естетичного потенціалу традицій, недостатня орієнтація на їх збереження. Усе це зумовлює актуальність розгляду історичної пам'ятки XVIII століття.

Виконувати опис весілля – досить складна справа, вона вимагає багато часу, знань, умінь, терпіння, досвіду, спостережливості записувача. Тому слід віддати належне етнографу Г.Калиновському: в його описі наявні майже всі складові частини українського весілля: сватання, дівич-вечір, вінчання, подарунки батькам і родичам, продаж або викуп молодої, роздача короваю, покриття, комора та ін. Праця багата на символіку посуду, страв, одягу, весільного етикету.

Цікаві записи українського весілля, зроблені Г.-Л. де Бопланом у XVII столітті у книзі “Опис України”, Григорій Калиновський розширив і доповнив регіональними деталями. Французький військовий інженер Гійом де Боплан, характеризуючи весільні звичаї козаків, зазначав: якщо після шлюбної ночі дівчина виявиться нечесною, весь будинок “стає догори ногами”: “б’ють горщики, в яких готували страви, кидають на підлогу глиняні глеки” [1: 65]. Пояснення цьому таке: глиняний посуд символізував жіноче начало, домашнє жіноче господарство, коли ж його розбивали, значить з гіркотою визнавали нечесність дівчини. Крелевецький етнограф, навпаки, вказував, що биття посуду, лав, стільців у хаті молодої (“іноді навіть цілу хату зруйнують” [3: 70]) відбувалося з радості за молоду та її цноту: подружжя собі ще наживе домашній скарб.

В аналізованому описі наявний оригінальний звичай гадання на горщику під час приїзду весільного поїзда до молодої на подвір’ї: “...Виходить назустріч мати у вивернутому кожусі верхи на вилах або кочерзі, тримаючи в руках горщик з водою і вівсом, який вона дає після привітання зятю; а той, узявши його від неї, лле на гриву коню і віддає старшому боярину; боярин, прийнявши від молодого, кидає вбік, і примічають, якщо розіб’ється горщик, то народиться син, а коли вціліє, то дочка” [3: 69]. Подібний звичай зберігався на Лівобережжі до початку XX ст. Щоправда, окремі елементи обрядового дійства вже наприкінці XIX ст. зазнали суттєвої трансформації. У Гадяцькому повіті на Полтавщині, наприклад, існував такий звичай: з хати молодої виходить “теща з горщатком у руках, а у тому горщаті брага та овес. Горщатко дає в руки молодому, який вибиває з нього денце, виливає брагу з вівсом і подаєть через праве плече бояринові, котрий перекидає горщатко через плече” [2: 118].

Уважаючи, що костюм є важливим джерелом вивчення етнічної історії населення, його соціально-класової структури, естетичних поглядів, Г.Калиновський детально описує одяг молодих. У молодої сорочка з вишитою візерунком горловиною, передом (діалектне пазухою), верхніми частинами рукавів біля зап’ястків, подолом (низом сорочки), сукняна строката спідниця (діал. плахта), *червоні* козлові, з залізними високими підківками чоботи, *червоний* фартух (діал. запаска), декілька разків *червоних* корольків (намисто, що є втіленням мрії про щастя-долю, кохання), хрест мідний. Серед кольорів переважає червоний колір (такий колір був уособленням заможності).

Молодий одягнений у два темно-сірі жупани (це свідчило про заможність власника), у шаровари з того ж сукна, має пояс яскравий вовняний і *червону* сукняну шапку, чорні, намашені дьогтем широкі, багатьма онучами наповнені (передавалися у спадок!), ремінними підв’язками і мідними пряжками стягнуті чоботи (в одному з них лежать дві копійки як символ удачі); на руці в нього мідна обручка, а на поясі на правому боці – хустка, вишита *червоною* заполюччу.

Зазвичай, характерною рисою одягу є практичність, декоративна мальовничість, яка відбиває розвиток ремесла, культуру виробництва матеріалів для одягу, створення різноманітних форм, володіння багатьма видами і техніками опорядження та декорування. Батько одягає на молоду кибалку, або намітку й очіпок, тобто жіночий головний убір і обкладає його червоною стрічкою. Слід зауважити, що кибалку на Крелевеччині виготовляли з конопляного шнурка або скрученого шматка полотна, дерева чи лика чи соломи у вигляді кола, на яке накручувалося волосся.

Серед атрибутів весілля у праці Г.Калиновського фігурують рушник, мідні гроші, хлібні вироби, хустка, курка, мед. За уявленнями жителів Крелевеччини рушник був обличчям оселі українки, мірилом працьовитості, урочистості, символом чистоти почуттів,

вірності. Хустка, саме ними обдаровують родичів, бояр – це символ прихильності, згоди на заміжжя, переходу дівчини у владу чоловіка. Курка, якою пригощають у перший день шанованих гостей на весіллі, несуть до тестя і тещі на другий день весілля, – це символ турботливої вдачі молодого подружжя. Молоді і гості на другий день весілля частуються паточним медом як символом солодкого життя, солодких любовців, здоров'я. Хліб є символом добробуту, святості, пиріжки у формі нагадували півмісяць або серп з різноманітною начинкою – символічна страва росту і благополуччя.

У весільних звичаях жителів Крولهвеччини XVIII ст. наявні були і такі етнографічні деталі, які на сьогодні не збережені: запалювання вогнища на шляху молодих, коли вони йдуть до молодого, що було своєрідним очищенням, оновленням молодої сім'ї; “роззування” молодою молодого при вході в комору, коли той умовно “б'є її халявою по спині і велить дістати з чобота гроші” [3: 71]. Це відгомін звичаїв, описаних ще в Лаврентієвському літописі 1128 року. Становище жінки за цей період докорінно міняється, і вже Г.Боплан описує сватання дівчат до хлопців [1: 66]. Відома роль брата молоді, який оберігав її честь. Це відгомін ще матріархату, коли главою роду була мати, а допомагав у вихованні дітей “бате”, брат матері (в санскриті означає “помічник”).

На весіллі за столом у перший день молоді нічого не їдять. Чому? Самі так хотіли підготувати молодих до першої шлюбної ночі. На столі перед гостями дерев'яні білі або червоні тарілки, ложки, виделок немає, ножі, перед молодими – “одна тарілка, дві ложки, що лежать навхрест, і житня хлібина ціла, обсипана сіллю” [3: 72]. Відсутність виделок на весіллі, як і в поховальній обрядовості, – це символ недоторканості сімейного щастя молодих; ніхто не має права втручатись в їхню долю, лише допомагати, захистити. А коровай, покритий ялиною гілкою, перед молодими – символ багатодітності. В урочистій обстановці староста вирізав верхівку короваю, розрізав надвоє і підносив на тарілці молодим. Короваєм наділялися батько, мати, брати, сестри, родичі молодих. Слідкували, щоб нікого не обминути, бо це був вияв неповаги.

Весільні побажання Крولهвеччини [4: 184] підкреслюють гумор, дотепність, доброзичливе ставлення, турботу за молодят: “Перепиваю пуд проса, щоб наша молода не ходила по морозу боса”, “Даруємо гроші бумажні, щоб ви були люди поважні”, “Даруємо плуга та рала, щоб мали сина генерала”, “Даруємо колодязь із зводом, щоб не ходили за розводом”, “Даруємо ряднину, землі десятину та ще й рушничок для малих діточок”, “Даруємо пару коней і пару волів, щоб землю орали та хліб засівали”, “Даруємо граблі та вила, щоб молода добрий борщ варила”, “Даруємо мішок пуху, щоб невістка не обіжала свекруху”, “Дай, Боже, з роси, з води! Дай, Боже, разом двоє щастя та здоров'я!”

Опис Г.Калиновського – це унікальна праця, що має велике пізнавальне та естетично-виховне значення, вона є цінним етнографічно-фольклорним джерелом для вивчення родинних відносин, історії й культури рідного краю, України. Ознайомлення студентів з цією та іншими дослідницькими розвідками етнографів виховує почуття гордості, відчуття особистого обов'язку щодо збереження набутого досвіду.

Виконуючи аналіз етнографічного тексту, звертаємо увагу на взаємодію всіх мовних рівнів тексту, їх співвідношення з ідейно-тематичним змістом. На конкретному матеріалі майбутні вчителі-словесники пересвідчуються, що семантика слова відіграє вирішальну роль для творення образів, формується потреба, бажання проникнути в сутність змісту твору, виховується вміння висловлювати критичні судження стосовно моральності вчинків героїв тощо.

Робота над етнографічним текстом потребує виконання паралельних культурно-історичних, лінгвостилістичних, історико-лінгвістичних, текстологічних розвідок. Майбутні вчителі розвивають навички асоціативного мислення, фантазування, творчого підходу, опановують закони вживання лексичних, фонетичних, словотворчих, граматичних засобів мови і, отже, навчаються сприймати твір як цілісне явище мистецтва слова. Як наслідок, у студентів-дослідників розвивається “дар слова”, увага до власного слова, висловлювання, адекватного вираження власних думок і почуттів, народжується мовна індивідуальність,

удосконалюється лінгвокультурознавча, лінгводидактична компетенції як складові етнолінгводидактичної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боплан Г.Л. Весільні звичаї українців у першій половині XVII ст. //У кн.: Весілля: У 2-х кн.- К.: Наук. думка, 1970.-Т.1.-С.63-67. Примітки і переклад М.Шубравської.
2. Гриша Он. Весілля у Гадяцькому повіті, у Полтавщині //Матеріали до українсько-руської етнології. – 1899.-Т.1.-С.111-156.
3. Калиновський Г. Опис весільних українських простонародних обрядів //У кн.: Весілля: У 2-х кн. – К.: Наук. думка, 1970.-Т.1. – С. 68-74. Примітки і переклад М.Шубравської.
4. Семеног О. М. Етнолінгводидактична культура педагога: практикум: навч. посіб. /Олена Семеног. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. – 251 с.
5. Семеног О. М. Мовне родинознавство. Виховний потенціал лінгвокультури рідного краю: навч. посіб. /Олена Семеног. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.

УДК 371.2; 37.013.74

О.А. Бочарова

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ГІМНАЗІЇ І ЛІЦЕЇ АКАДЕМІЧНОМУ М. ТОРУНЬ (ПОЛЬЩА)

У статті розглянуто організацію навчання та підтримку обдарованих учнів у Польщі, висвітлено навчально-виховний процес у гімназії та ліцеї академічному для обдарованих дітей при університеті імені Миколи Коперника у м. Торунь.

The articles studies the organization and support of gifted students training in Poland, en lightens educational process at a secondary school and academic lyceum for gifted children affiliated to the Kopernik University in the city of Torun.

*Якщо я бачив далі, то лише тому, що стояв на плечах гігантів.
І. Ньютон.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Цитована метафора означає, що завдяки міцним знанням попередніх поколінь наступне може відкривати нові горизонти, висувати ідеї, відстоювати концепції у науці та мистецтві. Важливо лише знати, що вже зроблено у тій чи іншій галузі, щоб залишатися на плечах гігантів.

Це входження ні просте, ні легке. Воно потребує значних зусиль не тільки з боку самої людини, родини, навіть усього оточення, бо завдяки саме цим факторам розвивається, розкривається і зростає особистість. Не кожна особистість може обрати і пройти такий складний життєвий шлях не маючи впевненості у досягненні цілі та жодних гарантій на успіх. І лише праця, наполеглива і важка надає впевненості у перемозі й сил рухатися тільки вперед до завітної мрії. Цитата І. Ньютона стосується саме тих людей, які щедро обдаровані природою – здібних і талановитих, одним словом – обдарованих. О.І. Кульчицька визначає: «Обдарованість – одна з таємниць особистості. Цей термін походить від слова «дар», «даровано», «дано» безкоштовно. Жодне поняття в психології і педагогіці не викликало такого пекучого інтересу, як обдарованість [1: 17]».

Природа обдарованості не тільки не зрозуміла, а й глибоко прихована. Розібратися у цьому явищі важко і самим творчо обдарованим людям: важко логічним шляхом встановити, коли, в який момент виникло пекуче бажання щось зробити, винайти, написати. Обдаровані люди характеризуються наполегливістю, надзвичайно розвиненою працьовитістю, глибоким і стійким інтересом до певної діяльності. Н.С. Лейтес доводить, що працьовитість – це найважливіший фактор обдарованості [2: 25]. Всі талановиті діти працюють: зайняті по

багато годин на добу, проводять час у бібліотеках, на технічних станціях, читають і завжди зосереджені на своїй справі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (у західній науці – Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, П. Торранс); у вітчизняній – Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков та інші; виділення сфер та видів обдарованості (С.У. Гончаренко, Ю.З. Гільбух, В.М. Слуцький); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Ю.З. Гільбух, В.А. Крутецький, О.І. Кульчицька, Б.М. Теплов). Багато робіт польських науковців І. Божим, В. Доброловича, Т. Гізи, А. Горського, А. Горальського, В. Лімонт, М. Партики, М. Тучкової присвячено також цій проблемі. Оскільки питання підтримки та навчання обдарованих учнів у Польщі не було предметом окремого вивчення, тому польський досвід вирішення проблеми буде цікавим для нашої країни.

Мета статті – розглянути організацію навчання та підтримку обдарованих учнів у Польщі на прикладі гімназії та ліцею для обдарованих учнів при університеті імені Миколи Коперника у м. Торунь (Польща).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Всім зрозуміло, що економічне зростання країни, науково-технічного прогресу, культури й освіти не можливі без участі в ньому обдарованих людей. Саме тому в країнах, де це розуміють, ідуть або шляхом створення умов для розвитку здібностей, підтримки обдарованих, або шляхом залучення до роботи вже підготовлених в інших країнах обдарованих людей. Польська дослідниця В. Лімонт пише: «Виховання обдарованих людей, тобто допомога підростаючому поколінню у житті стосується двох аспектів: один пов'язаний з відповідальністю суспільства за навчання і виховання обдарованої особистості, інший відповідальністю обдарованої людини за особистісний розвиток, діяльність і творчість [2: 25]».

На важливість проблеми у глобальному масштабі вказують існуючі у психології та педагогіці визначення поняття обдарованості. У так званій елітарній концепції значиться, що обдаровані люди складають 3 – 5% населення, тобто це люди з видатними здібностями і високим рівнем IQ. Однак, останнім часом, більшість дослідників, науковців погоджується з думкою, що ця цифра значно більша 25 – 30 %. Це люди не тільки з високими пізнавальними здібностями, а також зі спеціальними, які виявити дуже важко. До цієї категорії належать люди зі здібностями, які можуть виявитися під час виникнення нових сфер діяльності, наприклад, у випадку розвитку інформаційних технологій. Перше визначення поняття носить психологічний характер і стосується людей з високим IQ, друге застосовується для ідентифікації диференційних здібностей, використовується в педагогіці і має більш практичне значення і свідчить про те, що кожна третя-четверта дитина у школі володіє здібностями вище за середні.

Видатний психолог Франц Монкс вважає, що ХХІ століття має шанс бути епохою розвитку, навчання і підтримки обдарованих учнів і, що педагогіка обдарованості та творчості повинна стати головним модулем у професії вчителя. Кожного року у світі народжуються талановиті, здібні діти, які змушені навчатися за програмами, призначеними для учнів із середніми можливостями. Адже обдаровані учні можуть оволодіти ними у більш швидкому темпі і на вищому рівні, ніж це пропонувалося до сих пір. На щастя, як стверджує Ф. Монк, більшість європейських шкіл враховує індивідуальні особливості дітей, їхні можливості та захоплення, у багатьох європейських навчальних закладах застосовуються в навчанні обдарованих учнів індивідуальні програми навчання [4: 25].

У США та інших країнах розроблені різні програми розвитку обдарованості і вчені-психологи, педагоги, соціологи – єдині в своїй думці про доцільність своєчасного виявлення талантів і здібностей дітей.

У 1994 році Комітет Культури і Освіти Європейського Союзу прийняв документ, який містив рекомендації для Європейського парламенту щодо навчання і підтримки обдарованих учнів. У преамбулі зазначено: «Жодна країна не може марнувати таланти й витратити людське багатство, жодна європейська країна не є такою багатою, щоб гайнувати таланти своїх громадян». У документі наголошувалося на необхідності створення сприятливих умов для учнів зі спеціальними потребами, до яких належить обдарована молодь, а також підкреслювалося, що надання відповідних умов обдарованим учням буде сприяти повному їх розвитку, що буде корисним не лише для них самих, а для всієї країни і всього людства. Рекомендації Комісії Європейському Парламенту відкривають багато можливостей у сфері навчання і підтримки обдарованих учнів. Не лише в Європі, у всьому світі проблема обдарованості переживає свій ренесанс. Постійно з'являється велика кількість публікацій, проводяться дослідження над здібностями, відбувається збір інформації щодо цієї теми, дослідницькі центри об'єднуються і працюють у тісному зв'язку обмінюючись досягненнями і досвідом [3: 32].

Країни – члени Європейського Союзу у своїх бюджетах виділяють значну суму на навчання та підтримку обдарованих учнів на кожному рівні навчання, починаючи з дитячих садочків і закінчуючи навчанням у докторантурі. У всьому світі реалізуються різні концепції навчання, однак більшість дослідників та науковців, практиків вказують на необхідність створення спеціальних шкіл для навчання обдарованих учнів.

Більшість країн, серед яких Німеччина, Велика Британія, Іспанія може похвалитися добре організованою структурою підтримки та навчання обдарованих учнів.

Інтенсивні дослідження психології обдарованості, які розпочалися в кінці 70-тих на початку 80-тих років у США і в європейських державах, започаткували розвиток нової прикладної галузі психології: психологія талановитих і обдарованих.

У науковій літературі існує велика кількість концепцій, пов'язаних з навчанням обдарованих учнів. Головне місце займає концепція розроблена у 1970-тих роках Джозефом Рензулі. На його думку, не існує єдиного критерію за допомогою якого можна визначити та виявити здібності у дитини. Людина досягає значних успіхів лише завдяки трьом добре розвиненим та пов'язаним між собою якостям: загальні та спеціальні здібності, індивідуальні риси особистості і творчі здібності.

В. Лімонт вважає, що у Польщі, де практично не існує системного вирішення проблеми навчання обдарованих учнів, можна відзначити значні успіхи. Більшість ініціатив має позавладний характер, як, наприклад, робота Національного Фонду підтримки обдарованих дітей чи мережі Товариств Творчих та Активних Шкіл. Парадокс освіти обдарованих учнів у Польщі полягає в тому, що з одного боку, країна має сильну законодавчу базу, яка дозволяє застосовувати ініціативи в сфері навчання обдарованих учнів, а з іншого – нестаток зацікавлених цією проблемою спеціалістів [3: 31].

Дослідниця вважає, що незважаючи на існуючі закони, на практиці, в польських школах недостатньо уваги приділяється обдарованим учням, хоча в цілому світі до них відносяться як до людей зі спеціальними педагогічними потребами. Однією з багатьох причин такого стану є небагаті знання звичайного польського педагога на тему здібностей, обдарованої особистості, а також складності що виникають під час роботи з обдарованими учнями. Інша – освітня політика, в основі якої лежить егалітарна концепція, тобто орієнтир на середнього учня. [3: 32].

Багато років освітянська влада, Міністерство освіти Польщі не цікавилися обдарованими учнями, вважаючи, що обдарована дитина зможе розкрити сама свій талант незалежно від середовища в якому знаходиться, задовольняючи самостійно свої потреби. В останні роки у польській школі проведена освітянська реформа, прийняті нові закони, щодо навчання й освіти обдарованих учнів. У Законі від 7 вересня 1991 року записано, що система

освіти в Польщі надає суттєву підтримку обдарованим учням й робить можливим реалізацію індивідуальних програм навчання й закінчення школи різного типу в скороченому часі. Для виконання цих положень необхідно створити відповідну атмосферу для навчання цих груп учнів застосовуючи гнучкий підхід у процесі навчання [3: 33].

У світі функціонують дві концепції навчання обдарованих учнів: у звичайних школах й класах та школах і класах для обдарованих учнів. Прихильники першої концепції вважають, що гармонійно розвиватися дитини повинна у групі ровесників, а прихильники протилежної підкреслюють, що обдаровані учні ніколи не розкриють свої здібності, талант у групі учнів з середніми здібностями. Дитина може максимально розкрити свій талант лише у відповідному середовищі, у групі дітей з однаковими пізнавальними здібностями.

Цей принцип широко використовується під час перебування дітей у літніх таборах й Академіях для обдарованої молоді. У Польщі таку діяльність проводить Національний фонд підтримки обдарованої молоді. Натомість навчання обдарованих учнів в інтеграційних класах (група учнів з високим, середнім та низьким рівнем здібностей) провокує виразне зниження можливостей розвитку здібностей, що призводить до низьких результатів.

Н.С. Лейтес наводить такий приклад. Заняття обдарованої дитини у звичайному класі за стандартною програмою схожі на таку ситуацію, коли нормальну дитину помилково намагаються навчати у класі для дітей із затримкою розумового розвитку. Дитина починає пристосовуватися до нових умов навчання намагаючись бути схожою на своїх однокласників і через певний час стає схожою на інших. Такий учень підлаштовуватиме виконання завдань по кількості й якості під очікувані сподівання вчителя. Тому неухважний і не підготовлений педагог може затримати таку дитину в розвиткові.

Талановиті діти характеризуються цілим рядом ознак, якими вони відрізняються від «середніх дітей». Ці особливості стосуються прояву інтелекту і творчості, а також взаємовідносин з оточуючими. Обдаровані діти легко виконують будь-які завдання, мають добре розвинену пам'ять, вроджену спостережливість. Такі діти не завжди спілкуються з однолітками, особливо з тими, хто інтелектуально мало розвинений і не має ніяких інтересів. Ці особливості поведінки викликають низку непорозумінь у взаєминах з однолітками та педагогами, а іноді з батьками. У педагога обдарована дитина іноді викликає негативне ставлення: з одного боку, педагог розуміє, що така дитина потребує уваги, а з другого – відчуває, що просто немає часу, щоб приділити його дитині. Іноколи педагоги намагаються примусити обдаровану дитину зайнятися тими предметами, які не викликають у неї ніякої зацікавленості. А якщо вчитель виявляє ще й наполегливість, то для обдарованої дитини з її підвищеною чутливістю це може закінчитися значними негативними переживаннями.

Тому освітня практика навчання обдарованих учнів вказує на значення й роль педагога в процесі розвитку обдарованих учнів. Не кожен педагог отримує високі результати у роботі з обдарованими учнями. Якими якостями характеру повинен володіти педагог обдарованого учня? По-перше, він повинен відрізнятися широким спектром знань предмета, який він викладає та володіти добре опрацьованою методикою. Тільки такий педагог може передати знання, жагу та любов до конкретної діяльності. Дослідження свідчать, що педагоги обдарованих учнів – це люди з високим рівнем пізнавальних здібностей, які вміють ефективно стимулювати пізнавальний розвиток учнів та їхні здібності. Ці педагоги характеризуються зрілістю та досвідом роботи, творчими здібностями, високим рівнем потреб у досягненнях й орієновані у роботі на учня. Крім того доведено, що педагоги обдарованих учнів приділяють увагу оточенню в якому знаходяться учні й бачать у кожній дитині особистість [3: 42].

Педагоги, що отримують високі результати в навчанні обдарованих учнів з одного боку надають їм почуття безпеки, з іншого ставлять перед ними високі вимоги. Одночасно вони вимогливі партнери й надійні захисники. Характерною особливістю педагога є його професіоналізм, що стосується не тільки знань свого предмета, а також психологічної компетенції, пов'язаної з розумінням учня. Обдарована дитина вимагає до себе підвищеної уваги тому, що їй властиві певні риси особистості, які узагальнено можна назвати

«наполегливість». Ця риса включає високу працездатність і вимогливість до себе, бажання довести розпочату справу до кінця.

Проблеми взаємовідношення соціуму і дитячій обдарованості спонукають до створення спеціальних програм навчання таких дітей у школі. Мета цих програм – розвиток різних передумов предметно орієнтованої ще з дитинства обдарованості.

Найчастіше в польських навчальних закладах застосовуються збагачені плани й програми навчання, що створюють обдарованим учням необхідні умови для соціально-емоційного розвитку в оточенні ровесників та розвитку їх інтелектуальних здібностей на відповідному рівні. Збагачені навчальні плани й програми передбачають навчальну діяльність, яку здійснюють школярі, окрім тієї, яка визначається робочими навчальними планами закладів освіти. Вони складаються з урахуванням потреб обдарованих школярів та можливостей навчального закладу щодо їх гнучкого забезпечення.

Збагачене навчання орієнтовано на якісно інший зміст навчання, що виходить за межі вивчення традиційних програм за рахунок комплексу розгалужених зв'язків між іншими темами, проблемами, дисциплінами. Збагачені програми передбачають навчання школярів різноманітним методом роботи з джерелами інформації. Таке навчання може відбуватися в умовах традиційного навчального процесу, а також через залучення учнів у дослідницькі проекти, використання спеціальних інтелектуальних тренінгів. Збагачена навчальна програма дозволяє задовольнити цікавість обдарованих учнів у тих сферах діяльності, в яких вони згодом можуть досягнути більш високих успіхів, ніж звичайні учні.

Другим важливим елементом у навчанні обдарованих учнів є модифіковані програми навчання (об'єднаний та скорочений матеріал). Дж. Рензулі вважає, що координатор збагаченої програми повинен вимагати скорочення стандартних предметів, щоб залишилося більше часу для роботи в обраному напрямку. Модифікація програми одночасно пов'язана з методикою викладання, майстерністю вчителя, що дозволяє учням опанувати матеріал в індивідуальному темпі. Обдаровані учні, що цікавляться якимсь предметом, можуть у швидкому темпі вивчити те, що їх цікавить.

Не вщухають суперечки серед психологів, педагогів та батьків з приводу темпів навчання. Деякі дослідники активно підтримують прискорене навчання, наводячи численні факти його ефективності для обдарованих школярів. Особливістю цієї форми навчання обдарованих учнів є те, що вони мають можливість вивчати обрані курси за програмою університету після опанування базових курсів, передбачених шкільною програмою. Про популярність прискореного навчання говорить той факт, що близько 10 тисяч середніх шкіл у всьому світі надають обдарованим учням такі послуги.

Головним правилом роботи з обдарованими дітьми є розуміння того, що їм не слід стримувати в намаганнях дізнатися щось нове, а лише допомагати якнайшвидше та ефективніше використовувати для цього свій час.

У Польщі існує лише одна школа для обдарованих учнів. 1 серпня 1998 року розпочала свою діяльність експериментальна школа – Гімназія і Академічний ліцей (ГіЛА) при університеті імені Миколи Коперника. Перша фаза експерименту благополучно закінчилася у 2003 році, а результати роботи школи мали позитивну оцінку [3: 41].

Гімназія і ліцей академічний у м. Торуні – це колектив шкіл, в який входять: Академічна Гімназія і Академічний ліцей. Школа перші п'ять років функціонувала як експеримент, що проводив університет ім. Миколи Коперника і Міністерство Національної Освіти і Спорту Польщі. Школа має інтернат, що свідчить про те, що набір дітей у цю школу відбувається з усієї Польщі.

Метою навчання в ГіЛА є задоволення особливих освітянських потреб учнів й розвиток пізнавальних здібностей до максимального рівня. Особливістю школи є те, що учні закінчують за п'ять років (на відміну від ровесників, які отримують атестат після шести років навчання).

Головний принцип роботи школи – інтенсивність і якість навчання, що відповідають індивідуальним особливостям й захопленням учнів. Звідси випливає принцип індивідуального підходу, який широко застосовується у процесі роботи.

Індивідуалізація процесу навчання відбувається досить рано, вже у другому класі учні беруть участь у факультативних заняттях з обраних ними предметів. Успіхи учнів під час відвідування факультативів оцінюються як під час предметних уроків. Факультативні заняття проводяться у четвертому класі включно, а у п'ятому замінюються семінарськими заняттями з предметів, які учень складатиме під час випускних іспитів. У школі проводяться різні додаткові заняття, діють гуртки за інтересами, наукові кола.

Грунтовному засвоєнню знань сприяє маленька кількість учнів у класах, яка не перевищує 20 осіб.

У школі організовані позакласні заняття. Учні мають можливість відвідувати заняття в університеті. Після прослуховування курсу вони мають право скласти заліки й іспити. Участь учнів в університетських заняттях контролюють вчителі – тьютори – відповідальні за успіхи своїх вихованців.

Розвитку інтелектуальних здібностей учнів допомагають авторські програми навчання. Такий спосіб діяльності стимулює учня до роботи, результатом якої є високі показники в предметних конкурсах та олімпіадах. Ці досягнення – висока оцінка роботи школи, це високі рейтинги показників серед загальноосвітніх шкіл Польщі (береться до уваги кількість фіналістів і лауреатів предметних олімпіад, результати випускних та гімназійних екзаменів). Додатковою нагородою за високі досягнення у науці є наукова стипендія, яку надає школа учням з середньою оцінкою 5,0 і вище.

Викладачі університету організують систематично заняття, читають лекції: *«Професори УМК пропонують»*. Під час таких зустрічей учням представляється інформація щодо нових досягнень у сфері науки і техніки. Заняття проходять в актовій залі школи – таким чином, можна сказати, що університет іде до учня, а не навпаки. У школі діє відділення “Alliance Francaise”. Викладачі проводять безкоштовно заняття з французької мови, а учні можуть вивчити додатково ще одну мову.

Педагоги, що приймаються на роботу до школи, проходять конкурсний відбір. Вони підтримують психофізичний розвиток учнів, несуть відповідальність за навчання, і тим самим, відповідають за якість своєї роботи. Основним обов'язком учителів є вдосконалення, модернізація програм і методів навчання.

Виховання здійснюється нерозривно від навчального процесу. Воно пов'язано з кожним видом діяльності учнів і здійснюється завдяки тісній співпраці батьків, учителів й самих учнів. Мета виховання полягає у всебічному розвитку індивідуальності учнів, підготовці до дорослого життя, прийнятті власного вибору, знаходженні свого місця у суспільстві і використанні інтелектуального потенціалу для добра усього суспільства. Що стосується ролі учня у суспільстві, то він повинен навчитися жити у колективі і виконувати певні функції, проявляти ініціативу. Щодо розвитку індивідуальності особистості, то учень повинен тактовно поводити себе, відрізнитися поведінкою, уміти контролювати свої емоції, адекватно реагувати у різних ситуаціях. В інтелектуальній сфері учень повинен розкривати свої здібності, розвивати свої захоплення, займатися самоосвітою, уміти збирати, систематизувати й узагальнювати інформацію. Допомагає учням у навчанні бібліотека. ГіЛА є частиною університетської інформаційної системи, а це означає, що учні, педагоги, працівники гімназії можуть користатися фондами не тільки власної, а також університетської бібліотеки, інформаційною мережею, мають доступ до електронних фондів університету. Бібліотека сприяє збільшенню зацікавленості до читання серед учнів, виконанню навчального процесу, розвиває захоплення учнів, пропагує наукові знання, проводить бібліотечні лекції.

Школа піклується про емоційний та психічний стан дитини, підтримує процес розвитку учнів, проводячи різні виховні заходи. Пристосування учнів до вимог школи – це важкий період у житті дитини (діти вступають до школи у 13 років, коли вони ще зовсім малі

й не готові до самостійного життя). Треба відзначити, що половина учнів є жителями м. Торуні, а друга – іногородні, серед них є діти з віддалених областей країни. Учні проживають в інтернаті, серед них є дуже вразливі і чутливі, тому будь-яка неординарна ситуація може викликати стрес у дитини. Для подолання цих проблем в інтернаті працює шкільний психолог і педагог з відповідною кваліфікацією. Всі учні перших класів щоденно зустрічаються зі шкільним педагогом, оскільки завжди є діти, які потребують індивідуальної допомоги.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Інвестиції, що вкладаються в обдарованих учнів, швидко повертаються у суспільство у вигляді нових відкриттів, створенні нових матеріальних благ. Останнім часом в Європейському парламенті з'являються чисельні рекомендації щодо підтримки навчання обдарованих учнів. По-перше, це стосується спеціальних програм, призначених для навчання обдарованих учнів, а також додаткових збагачених програм, що використовуються не лише під час вивчення шкільних предметів, а також факультативів та гуртків, що сприяють прискореному розвитку здібностей обдарованих учнів. Навчання обдарованих учнів вимагає додаткових фінансів з боку родини, суспільства та держави, але, як було вище зазначено, ці інвестиції дуже швидко повертаються і декілька разів перевищують ті затрати, які були зроблені.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і суть / О.І. Кульчицька / Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 16-24.
2. Кульчицька О.І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О.І. Кульчицька / Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25-31.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 416 с.
4. Limont Wiesława Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? // Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych / red. Wiesława Limont. – Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2004, s.31-63.
5. Mónks FranzJ.: Zdolności a twórczość // Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych / red. Wiesława Limont. – Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2004, s. 19-31.

УДК 371.3

Н.М. Веніг

ШЛЯХИ ВЗАЄМОДІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ТА МОВНОЇ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ

У статті запропоновано шляхи взаємодії змістових ліній програми з російської мови для загальноосвітніх шкіл з російською мовою навчання, визначено види робіт та завдань, які допоможуть учителям ефективно реалізувати головне завдання освіти – формування духовного світу особистості, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів.

In the article are proposed to the way of interaction and interrelation of meaningful lines programs on the Russian language for the general education schools with the Russian language of instruction, are determined the forms of the works and task, with the aid of which the teachers can [efektivno] realize the basic task of formation – molding of the spiritual peace of personality, open potential possibilities and abilities of students.

Перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтацію в галузі освіти. Нова освітня філософія визначала головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів. Вирішити поставлену проблему можна, на нашу думку, на уроках російської мови за допомогою взаємозв'язку та взаємодії змістових ліній навчальної програми. *Мовна і мовленнєва лінії є основними, які визначають*

безпосередній предмет навчання, його структуру, супроводжуються вимогами до навчальних досягнень учнів, кількістю годин, що виділяються на їх засвоєння. Вимоги до засвоєння змісту мовленнєвої і мовної змістових ліній є спеціальними. Саме вони містять критерії, за якими визначається рівень навчальних досягнень учнів з предмета. А вимоги до соціокультурної і діяльнісної змістових ліній мають загальний характер, що підпорядковується освітнім завданням перших двох змістових ліній, тому їх виконання контролюється опосередковано, через вимоги до засвоєння мовного і мовленнєвого компонентів змісту програми. Водночас володіння цими загальними вміннями й навичками є важливою умовою формування спеціальних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної), умовою та показником загального особистісного розвитку учня. Відомо, що логічна сторона мовлення виявляється у взаємозв'язку, послідовності, обумовленості думок мовця. Логічними засобами в інтелектуальній комунікації є: правильне використання форм мислення – понять, суджень, умовиводів; логічні операції з поняттями, судженнями, умовиводами, які повинні адекватно передавати думку; дотримання формально-логічних законів мислення для внутрішнього послідовного зв'язку між думками.

Отже, робота вчителя на уроках російської мови у середній школі має бути спрямована на розвиток мислительних операцій (аналізу, синтезу, абстрагування, конкретизації, порівняння, класифікації, систематизації, узагальнення) і засвоєння основних форм суджень, понять, за допомогою яких здійснюється у людини процес мислення. Психологічний аспект розвитку мовлення висвітлюється у працях П.Гальперіна, Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Лурія, А.Маркової та ін. Психолінгвістичний компонент, який ґрунтується на уявленні про структуру мовленнєвої діяльності, різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення, розкривається в дослідженнях Б.Баєва, І.Зимньої, О.Леонтьєва, І.Синиці та ін. Лінгвістичні передумови формування мовленнєво-комунікативних умінь знаходимо у роботах Л.Булаховського, І.Вихованця, Ф.Гужви, В.Звегінцева, Г.Золотової, Ю.Караулова, Г.Колшанського, Л.Мацько, К.Плиско, О.Реферовської, Л.Щерби та ін. Лінгводидактичні закономірності формування комунікативної компетенції особистості досліджуються О.Біляєвим, М.Вашуленком, Є.Голобородько, В.Добромисловим, В.Капінос, С.Караманом, О.Купаловою, Т.Ладигенською, М.Львовим, В.Мельничайком, Г.Михайловською, Є.Пассовим, М.Пентилюк, Л.Скуратівським, Г.Шелеховою та ін. Розв'язання зазначеної проблеми має науково-практичне значення для подальшої розробки концептуальних положень щодо формування комунікативної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл. Численні праці свідчать, що ця проблема належить до пріоритетних у вітчизняній методичній науці.

Головні напрями процесу формування мислення учнів на уроках мови, на нашу думку, мають бути такими: формування потреби в мовних знаннях і способах діяльності; взаємозв'язок знань із мови і мислення учнів; вироблення узагальнених способів діяльності. Ці три компоненти – мотиваційний, змістовий і операційний – становлять дидактичну основу системи формування мислення школярів під час засвоєння курсу російської мови. Усі компоненти розумового розвитку взаємопов'язані. Знання є основою процесу мислення: чим доцільніші способи здобування мовних знань, тим вони повноцінніші; глибоке усвідомлення значущості мовних знань і способів мовленнєвих дій сприяє розвитку мислення і формуванню світогляду учнів. Вчителю рекомендуємо враховувати закономірності мислительного процесу, яким відповідають знання з мови трьох рівнів: репродуктивні, конструктивні, творчі. Репродуктивні знання – це знання мовних термінів, правил, дій та їх відтворення без істотних змін. Процеси мислення, які забезпечують функціонування мовних знань на цьому рівні, мають також репродуктивне спрямування: учні розпізнають навчальну інформацію, можуть її відтворити, дати "готове" визначення, використати відомі їм прийоми мислительної діяльності. Мовні знання й уміння цього рівня найбільш економно забезпечуються інформаційними методами вивчення російської мови. Це – розповідь, пояснення, репродуктивна бесіда, розв'язання мовних задач за алгоритмом, опитування на основі підручника. Конструктивні знання – це знання, здобуті внаслідок комбінування,

переконструювання знань першого типу (за допомогою аналізу, виділення головного, порівняння, аналогії). Мислення на цьому рівні має репродуктивне спрямування. Як відомо, продуктивне мислення – це процес, у результаті якого виникає новий для особистості продукт: матеріальний чи уявний, причому здійснюється вихід за межі вже відомого, перетворення, трансформація знань.

Щоб забезпечити конструктивний рівень мовних знань, потрібно удосконалювати в учнів середніх класів основні способи мислительної діяльності. Конструктивний рівень досягається евристичним і проблемним методами викладання російської мови. Прийоми роботи, які можна використати для формування конструктивних знань із мови: евристична бесіда, проблемна ситуація, розв'язання учнями мовних пізнавальних завдань та задач, вправ, які передбачають істотні зміни в структурі знань. Наприклад, завдання скласти речення з опорою на подані слова, вправи на переконструювання речень. Найвищий рівень знань – творчий. Творчими є знання і вміння, набуті в ході самостійної дослідницької діяльності учнів. Процеси мислення, що забезпечують цей рівень, також є творчими. Учні визначають тему і проблему роботи, її завдання, формулюють план пошуку, здійснюють пізнавальний пошук, обґрунтовують свої думки, перевіряють одержані дані. Знання найвищого рівня досягаються дослідницькими методами, які спонукають учнів на уроках мови до самостійної творчої діяльності: написання коментарів до переглянутого діафільму, сценарію учнівського кінофільму; це філологічні екскурсії, результати яких оформлюються у творах, альбомах, виставках. Таким чином, евристичні й дослідницькі методи формують продуктивне мислення учнів на уроках мови, але потребують більше часу, ніж репродуктивні. Отже, рекомендуємо вчителів скористатися запропонованими порадами і забезпечити системний розвиток мислительної діяльності учнів, який є оптимальним шляхом формування культури мислення і мовлення учнів на уроках російської мови. В основу програми покладено органічне поєднання навчання мови і мовлення як засобу і способу мовленнєвої діяльності, її форми і змісту. Вивчення мовних понять, явищ, закономірностей, норм програмою передбачено на основі роботи з текстом, а також спостереження й застосування виучуваного мовного матеріалу в мовленнєвому процесі (зокрема, у побудові усних діалогів і монологів).

Мовна і мовленнєва змістові лінії програми логічно переплітаються, по-перше, через ознайомлення з реальними ситуаціями спілкування здійснюється мотивація навчальної діяльності, по-друге, у процесі виконання поданих у підручниках ситуативних вправ на складання діалогів відбувається закріплення засвоєного лінгвістичного матеріалу. Таким чином, учні мають можливість пересвідчитися, за яких умов і як саме застосовується в усному мовленні виучуваний ними лінгвістичний матеріал. Засвоєні школярами орфограми й пунктограми закріплюються у процесі виконання різноманітних навчальних дій з монологічними висловлюваннями: в переказуванні текстів, які вміщують виучуваний граматичний і лексичний матеріал, у роботі над творами різних жанрів, виконання яких передбачає свідоме застосування у реальному житті вивченого на уроках. Важливим аспектом навчання мови є формування навичок читання мовчки, практичне ознайомлення з його різновидами (ознайомлювальним, вивчальним, переглядовим). Школярі повинні навчитися читати мовчки незнайомий текст швидше, ніж уголос, розуміти і запам'ятовувати після одного прочитання його фактичний зміст, логічні відношення, закладені в тексті, розуміти його основну думку, позицію автора, сприймати зображувально-виражальні засоби прочитаного твору. Щоб виробити вміння відбирати смислову інформацію з прочитаних навчальних текстів, доцільно використовувати комплекс вправ з мовленнєвою спрямованістю, наприклад: визначити тему тексту; виділити в тексті головне і другорядне; поділити текст на закінчені змістові частини; знайти в тексті ключові речення; дібрати заголовки до виділених змістових частин; поставити запитання до окремих висловлювань; визначити основну думку кожного висловлювання; у кожному мікровисловлюванні виділити речення, яке максимально передає його зміст; виділити основні композиційні частини тексту; визначити проблемне запитання, яке постає на основі аналізу змісту тексту; сформулювати запитання до кожної змістової частини; скласти план і оформити його питальними,

розповідними або називними реченнями та ін. Удосконалюючи навички читання, учитель повинен поступово підводити учнів до розуміння того, що для кращого засвоєння інформації, для результативної роботи над матеріалом недостатньо лише прочитати текст. Усвідомлення, запам'ятовування значно покращиться, якщо використовувати план, тези, виписки, конспект. Формування в учнів уміння складати план, тези, конспект забезпечує певною мірою реалізацію діяльнійшої змістової лінії чинної програми з рідної мови, зокрема школярі вчать проводити аналіз і синтез, абстрагувати й узагальнювати, конкретизувати, розмежовувати головне і другорядне тощо [5].

Навчання рідної мови передбачає подальший розвиток навичок письма, написання робіт творчого характеру, серед яких усні й письмові перекази і твори різних типів, стилів і жанрів мовлення. При цьому оцінюється зміст і мовне оформлення (грамотність). Перекази і твори виступають як підготовчі вправи до оволодіння учнями важливими жанрами мовлення (конспект, реферат, доповідь, виступ на зборах, під час дискусії, рецензія тощо). Для активізації мовленнєвої діяльності школярів згідно із соціокультурною змістовою лінією передбачено надавати перевагу таким темам для створення самостійних висловлювань, які були б пов'язані з життєвим досвідом учнів, зацікавлювали б їх, викликали інтерес, прагнення поділитися думками, зближували реальну й навчальну мовленнєву діяльність, мали б виразне виховне спрямування тощо [2].

Заняття з російської мови треба будувати так, щоб кожен із видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення. Розвиток зв'язного мовлення передбачає засвоєння теоретичних відомостей про мовлення (ситуація спілкування, текст, його структурні та функціональні особливості, стилі мовлення), яке має здійснюватися, як це й наголошується в чинній програмі, насамперед на практичному рівні. Використовувані на уроках розвитку зв'язного мовлення рецептивні (аудіювання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо) види мовленнєвої діяльності повинні гармонізуватися щодо кількості та пропорцій навчальних і контрольних їх форм (переважають поки що навчальні форми) й неодмінно узгоджуватися за своєю тематикою та методиками опрацювання з іншими змістовими лініями курсу мови. За цією змістовою лінією активно має опрацьовуватися й інформація про національний мовленнєвий етикет, культуру мовлення та мовної поведінки. У спектрі форм роботи над піднесенням культури мовлення з'являються вправи на редагування, тобто усунення різнотипних мовленнєвих помилок із готових зразків мовлення – цілісного тексту або окремих речень і словосполучень [1].

Реалізація соціокультурної лінії здійснюватиметься за визначеними у програмі сферами відношень. Учителеві слід враховувати головний принцип визначення цих сфер – особистісну зорієнтованість, яка передбачає звернення до таких тем і проблем, які будуть цікавими й приступними розумінню учнів, залежно від вікових особливостей, важливими в їхньому особистісному становленні й розвитку, а також фокусуватимуться через їхній життєвий досвід, звертатимуться до їхньої особистості. Загалом тематика висловлювань школярів, яка пропонується програмою для реалізації під час вивчення російської мови, має орієнтовний характер, що мотивується потребою створення умов для вільної, нічим не обмеженої методичної творчості вчителів, та виразно культурологічне наповнення, яке потребує конкретизації в доборі текстів відповідного тематичного забарвлення для роботи на уроці, використанні відповідного ілюстративного матеріалу при вивченні лінгвістичної теорії, відповідної тематичної спрямованості в матеріалах тренувальних вправ та завдань творчих робіт. Висновки: єдина тема висловлювання, яка реалізується на уроці російської мови, має не тільки узгоджуватися з програмовими вимогами, але й сприяти формуванню національної свідомості школярів, плекати їхні патріотичні почуття, розширювати межі їхнього світогляду [3]. Такий підхід призвичаюватиме дітей до цілісності сприйняття навчального матеріалу з мови, закріплюватиме в них розуміння того, що мова завжди втілюється в активних формах, реалізується в конкретній мовленнєвій діяльності, а не існує в

переліку абстрактних теоретичних узагальнень. Перспективним є аналіз взаємодії основних ліній програми з російської мови з соціокультурною та діяльнісною лініями мовної освіти в школах з російською мовою навчання [4].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Громько Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В.Давыдова // Известия РАО. – 2000. – № 2.
3. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. – М., 1977. – С.80,82.
4. Психология / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1986. – С.107, 116.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование № 2 – 2003. – С. 58-64.

УДК 37.032

А.В. Воробйова

РОЛЬ ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито одну з актуальних проблем сучасної методики навчання мови – формування риторичних умінь учнів у процесі роботи над текстом промови. Подані теоретичні положення вдало переплітаються з уміннями, якими повинні володіти школярі, створюючи текст публічного виступу.

The article focuses on the actual problem of modern Methods of Teaching Language. It's about the process of forming rhetorical skills during pupil's working with the text of speech. The present theoretical theses successfully link with the skills of creating the text of speech.

На сучасному етапі вміння говорити набуває особливого значення, оскільки від цього залежить вибір правильних рішень у законодавстві, бізнесі, виробництві, політиці, освіті. Тому у процесі навчання української та російської мови актуально залишається проблема формування риторичних умінь учнів.

До того ж загальною тенденцією сучасної методики викладання мови є створення інтегративних програм, спрямованих на вивчення лінгвістичного об'єкта шляхом залучення теоретичного та прикладного доробку різноманітних дисциплін. Серед них важливе місце сьогодні займає риторика. Відповідно до чинних програм питання з практичної риторики розглядаються у 10 та 11 класах. Проте формування риторичних умінь школярів слід починати набагато раніше.

Проблеми засвоєння теоретичних основ красномовства й оволодіння практичними уміннями побудови текстів промов неоднозначно розв'язуються сьогодні такими вченими, як С. Абрамович, В. Вандишев, Н. Колотілова, Л. Мацько, М. Пентиліук, Г. Сагач.

Звертаючись до зв'язку риторики з лінгвістикою, Л.Мацько, наприклад, стверджує: «Якщо більшість лінгвістичних наук досліджують готовий текст, мовні одиниці та явища ... риторика вивчає і вибудовує за авторською настановою тривалий шлях до готового досконалого тексту. І не до абстрактного тексту, а до типів і жанрових видів текстів відповідно до конкретної настанови» [6: 17].

У нашій статті поставлено за мету визначити роль створення тексту промови у процесі формування риторичних умінь учнів основної школи і виокремити його специфічні особливості.

Звернемося до головного закону риторики. Відповідно до нього «основні розділи ... відображають етапи (ступені) від появи ідеї через втілення її у мовний матеріал, підготовку –

і до виголошення промови та одержання очікуваного ефекту від неї» [6: 90]. Тому цілісність становлення майбутнього оратора складається з оволодіння змістом кожного із розділів закону. Пропонуємо таблицю рівнів організації риторичної діяльності учнів, де пояснюючи зміст кожного етапу, ми спрогнозували результат необхідний для формування умінь промовця.

Усі етапи безпосередньо пов'язані зі створенням ефективного риторичного тексту, що виробляє «певний тип мовомислення» [6: 90] школяра, який називається «ораторським». Кожний елемент такої роботи формує вміння учнів діяти словом, тому для учителя важливо виокремити специфіку текстів виступів і вдало опрацювати ці особливості на уроці.

Таблиця 1.

Рівні організації риторичної діяльності

Етап	Зміст	Результат
інвенція	винайдення задуму, ідеї, мети	учить мислити
диспозиція	добір і розташування відповідного матеріалу	учить мислити логічно
елокуція	втілення змісту в мовні форми вираження	учить ефективному добору словесних форм вираження
меморія	тренування оперативної пам'яті	розвиває пам'ять
акція	виступ, публічне виголошення промови	учить правильному вибору риторичної позиції
релаксація	самоаналіз власних успіхів та невдач	учить самоаналізу, рефлексії

Слід зазначити, що в межах лінгвістики, прагмалінгвістики, психолінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності та лінгводидактики текст розглядається на різних мовних рівнях, як: одиниця писемного мовлення (І. Гальперин, Л. Лосєва, В. Мельничайко); продукт усного мовлення (О. Гойхман, І. Ковалик, Т. Ладиженська, М. Стельмахович); сума, сукупність або множина фраз (Н. Кугіна, Є. Пассов); будь-яке завершене мовне утворення (І. Кочан); складний комунікативний механізм, посередник комунікації (О. Селіванова).

Як бачимо, множинність ракурсів розгляду текстів у гуманітарних науках, а також поліфункціональна й багатопланова природа цього мовного, комунікативного та культурного феномена зумовлює неоднозначність його дефініції.

Специфіку створення тексту промови розглядали такі дослідники, як С. Абрамович, В. Вандишев, С. Коваленко, Н. Колотілова, Л. Мацько, Л. Скуратівський. Моделювання тексту виступу, безперечно, має свої особливості. Тому доречним буде їх виокремити. Візьмемо, наприклад, текст «правильний» (за І. Гальпериним) як «витвір творчомовленнєвого процесу, що має завершеність, яка представлена у вигляді письмового документу, твір, що складається із назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових єдностей)...» [4: 18] і текст риторичний та спробуємо порівняти їх за формою, станом, структурою, організацією мовних одиниць, ознаками.

За формою «правильний» у синтаксичному та граматичному відношенні текст розглядається як одиниця писемного мовлення. Риторичний – на підготовчому етапі має письмову форму, але виконує свою функцію лише за умови реалізації у мовленні.

Стан стабільності і спокою мовних знаків «правильного» тексту змінюється у промові на рух, пов'язаний з риторикою мовлення і ситуацією спілкування. Саме тому для майбутнього ратора важливим є врахування аспектів культури мови, мовленнєвої етики, принципів і правил спілкування, тональності та атмосфери тощо. Текст виступу, зокрема, має чіткі ознаки дискурсу, який у сучасній комунікативній лінгвістиці розглядається як «тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників» [2: 322].

«Правильний» текст має певну структуру. Зазвичай вона тричленна. З точки зору лінгвістики, модель тексту – це певна послідовність, до якої належать: «вступний (інтродуктивний), основний (тематичний) і завершальний (інферативний)» [5: 56] блоки, об'єднані відповідними відношеннями. Риторичний текст (виступ) будується за моделю більш жорсткого клішованого типу, де регламентується характер самих компонентів схеми. З давніх часів ритори визначають необхідну наявність у вступі етикетних звертань, привітань, повідомлення теми, зацікавлення; в основній частині – елементів розповіді, опису, міркувань, доказів, аргументів і фактів; у висновку має звучати переконання, підсумок, заклик. Саме тому учні основної школи мають засвоїти використання таких елементів риторики, вдосконалюючи роботу над мовленнєвими формулами на кожному уроці. Композиція виступу може змінюватися, але має зберігати змістову єдність та підпорядкованість елементів, гармонійне співвідношення об'ємів та конструкцій частин. Текст промови не вимагає наявності заголовка, що компенсується обов'язковим елементом зацікавленості або безпосереднім повідомленням теми під час спілкування з аудиторією.

Говорячи про якість внутрішньої організації мовних одиниць «правильного» тексту, слід зазначити прагнення до образності, в якій цінується художнє слово, полісемія. Риторичний текст вимагає чіткої прагматичної цілі, що реалізується завдяки точності та ефективності слів. «Тому, – стверджує С. Абрамович, – теорію художньої мови вивчає поетика, а закони елокуції – риторика. Художнє слово створює образ дійсності, що будується на емоційному переживанні. Слово риторичне, не уникаючи образності, базується на точному, конкретному значенні» [1: 10]. Так, формуючи уміння правильно добирати слово, учні набувають досвіду створення ефективної промови для переконуючої комунікації.

Етап текстотворення, якому в класичній риторичній відведено третій розділ – елокуцію, означає ретельну роботу над створенням тексту промови. Серед основних ознак, на які слід звернути увагу учнів, виділяють правильність, логічність, доцільність, точність, виразність, ясність, етичність, естетичність. Розглянемо їх докладніше.

Правильність тексту в лінгвістичному розумінні означає добре володіння орфоепічними, орфографічними, граматичними, стилістичними нормами сучасної літературної мови. Правильність у риторичному розумінні тлумачиться значно ширше. Крім лінгвістичної правильності, вона містить насамперед правильне, не перекручене розуміння понять, термінів, якими передаються ці поняття, доречне вживання їх, зв'язок думок і понять у єдину теорію, ясність викладу. Робота над удосконаленням правильності промови формує уміння і звичку учнів користуватися граматики, правописом, словниками і мовними довідниками.

Логіка викладу думки у тексті виступу вимагає знання учнями мовних засобів, за допомогою яких можна точно передати предмет думання і саму думку про нього. Серед них слова з семантикою причинно-наслідкових відношень, відповідні граматичні форми, службові частини мови і синтаксичні конструкції. Кожне наступне положення риторичного тексту має органічно впливати з попереднього й бути підґрунтям для наступного. Логічність покликана формувати уміння дисциплінувати мислення школярів, закликає їх міркувати послідовно, спираючись на вдалу словесну форму.

Точність тексту виступу досягається умінням «узгодити знання матеріалу зі знанням мови» [6: 104]. Цей критерій відповідає за точність добору слів, а також уміння учня зіставляти стиль і жанр тексту з майбутніми умовами виголошення промови. Точність передбачає граматичну правильність. Без граматичної правильності важко досягти точності, але граматична правильність не є гарантією точності.

Ясність промови визначається як її зрозумілість і забезпечується точністю та логічністю. На письмі ясність досягається вмінням учнів послідовно лінійно викласти матеріал, ділити текст на абзаци відповідно до тем, підтем і сегментів думки, повторювати основні, ключові слова.

Запорукою виразності й естетичності є чистота підготовленого риторичного тексту. Ця категорія має простежуватися школярами на всіх рівнях: орфографії – грамотне письмо;

лексики – відсутність вульгаризмів, суржику, невмотивованих повторів; граматики – правильна, завершена будова речень, нормативні словоформи.

Виразність риторичного тексту виявляється через уміння учнів вірно користуватися стилями мови і художніми засобами: тропами і стилістичними фігурами, комбінуванням слів, що мають переносні значення, доречним використанням різноманітних синтаксичних конструкцій тощо.

Спираючись на всі попередні ознаки, учні вчаться створювати ефективний риторичний текст, який здатен викликати у слухачів естетичне задоволення. Виступ має справити враження гарної, вишуканої мови, що досягається добором мовних засобів, потрібних для певної комунікативної настанови, гармонійною цілісністю тексту.

Отже, вище зазначене свідчить, що через уміння створити текст промови учні основної школи формують навички побудови тексту на визначену тему; розвивають здібності аналізувати текст з точки зору риторичної майстерності, інтегруючи знання з фразеології, лексикології, морфології та інших розділів мовознавства; розвивають комунікативні вміння, зв'язне мовлення, збагачують словниковий запас тощо. Тому виокремлення особливостей риторичних текстів різних типів, стилів і жанрів, безумовно, стане темою для подальших розвідок у даному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамович С.Д. та ін. Риторика загальна та судова: Навч. посіб./ С.Д. Абрамович, В.В. Молдован, М.Ю. Чикарькова – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
3. Вандишев В.М. Риторика: екскурс в історію вчень і понять: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2003. – 264 с.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 137 с.
5. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 423 с.
6. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 311 с.
7. Сагач Г.М. Риторика: Навч. посіб. для студентів середніх і вищих навч. закладів. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.
8. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К.: ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002. – 336 с.
9. Скуратівський Л.В. Українська мова. Елементи практичної риторики. – К.: Освіта, 2004. – 128 с.

УДК 37.032

І.В. Гайдаєнко, В.Б. Хоменко

УДОСКОНАЛЕННЯ СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті ґрунтовно аргументовано необхідність систематичної стилістичної роботи з учнями старшої школи та запропоновано систему вправ, спрямовану на удосконалення стилістичних умінь і навичок старшокласників.

The article deals with the necessity of regular stylistic work with pupils of the senior school, the system of exercises, which improve stylistic abilities of senior pupils is offered.

Українська мова – мова державного функціонування в Україні. Вона є засобом вираження національної культури й самосвідомості українців. Її функціональне призначення полягає в обслуговуванні усіх сфер діяльності людини, в забезпеченні її комунікативних потреб.

Навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах полягає, по-перше, в опануванні школярами елементарних лінгвістичних знань (засвоєння основ науки про мову) і, по-друге, у формуванні в них мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для активної виробничої та суспільної діяльності. Тому особлива увага приділяється підвищенню рівня «стилістичної вправності учнів» [3: 318]. Мовлення має бути правильним не тільки орфоепічно, лексично й граматично, але й стилістично, що зумовлює вивчення шкільного курсу мови в стилістичному аспекті.

Проблема розвитку стилістичних умінь і навичок школярів не нова. Проте питання про їх формування остаточно не розв'язане й залишається **актуальним**. Дослідники пропонують різні шляхи формування й удосконалення в учнів стилістичної вправності. Нами в шкільній практиці також розробляється й апробується методика роботи зі стилістики в старших класах. Уважаємо за необхідне ознайомити з нею, пропонуючи окремі її компоненти – систему вправ, що виявляє набуті в основній школі знання учнів та удосконалює їхні уміння й навички зі стилістики.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність систематичної стилістичної роботи з учнями старшої школи та розробити систему вправ, яка допоможе реалізувати завдання вчителя в процесі удосконалення стилістичних умінь і навичок старшокласників.

Соціальні процеси в нашому суспільстві торкнулися й проблеми функціонування мови – розширення сфери вживання української літературної мови як державної – висунуло завдання вільно володіти всіма стильовими ресурсами мови, засвоїти її зображувальні, термінологічні, емоційно-експресивні та інші багатства, забезпечити українській мові її престиж і значущість. Володіти мовою – означає знати її та послуговуватися нею, що спонукає постійно прагнути до високого рівня культури мовлення, досягнення якого зумовлюється знанням стилістики.

Для методики навчання стилістики важливим є врахування стилістичних можливостей мови залежно від мети, завдань, змісту, типів мовлення та різних ситуативних особливостей спілкування в певній галузі (І.Білодід, В.Ващенко, В.Виноградов, М.Кожина, Ш.Баллі та ін.). Ця концепція слугувала поштовхом до нових наукових досліджень (П.Дудик, С.Єрмоленко, А.Коваль, Л.Мамчур, Л.Мацько, М.Пентиліук, О.Пономарів та ін.).

Питанням вивчення стилістики в школі займалися відомі методисти (О.Біляєв, М.Вашуленко, В.Мельничайко, М.Пентиліук, М.Стельмахович). Науковці продовжують активно досліджувати проблеми стилістичної грамотності (Л.Мамчур, Т.Мельник, А.Нікітіна, Л.Сугейко та ін.).

Специфіка роботи зі стилістики в старших класах полягає в тому, що вона активізує засвоєні в основній школі знання норм й усіх можливих варіантів літературної мови, удосконалює вміння й навички послуговуватися ними в різноманітних мовленнєвих ситуаціях, під час продукування текстів різних стилів.

Для ефективного інтелектуального розвитку учнів учитель повинен так організувати систему навчання, щоб кожна навичка формувалася саме на тому етапі навчання, на якому необхідність оволодіння нею усвідомлюється школярами як важлива умова її подальшого розвитку при вивченні теоретичного матеріалу [2: 362].

Під системою навчання стилістики в школі розуміють процес, спрямований на оволодіння опорними знаннями й навичками зі стилістики, що характеризується взаємопов'язаністю усіх його компонентів, тобто мети, змісту, засобів, методів та прийомів навчання, видів вправ, способів засвоєння знань та вмінь тощо [1: 227].

Під час роботи зі стилістики на уроках української мови в 10-11 класах важливу роль відіграють різні засоби активізації розумової діяльності учнів, зокрема проблемне навчання, основу теорії якого, як зазначає М.Пентиліук, "становить поняття проблемної ситуації та спосіб її розв'язання [3: 142; 4: 60-61]". Окрім того, педагог має дотримуватися принципу цілісного вивчення мови і мовлення, який "...розкриває перед учителем широкі можливості для розвитку в учнів стилістичних умінь і навичок, глибшого й усебічного вивчення

української мови [3: 318]". Мовні засоби, таким чином, розглядаються в мовленнєвому контексті. Отже, основою удосконалення стилістичних умінь старшокласників є текст.

Спираючись на досягнення сучасної лінгводидактичної науки, ми умовно виділили п'ять груп вправ та завдань, що передбачають низку мисленнєвих операцій, стимулюють самостійне мовлення, мобілізують чуттєво-мовленнєвий досвід учня й розкривають зв'язок мови з життям. Серед них виділяємо вправи що: виробляють уміння й навички роботи з текстами різних стилів і жанрів, розвивають мисленнєві та мовленнєві здібності; розвивають уміння й навички проведення стилістичного аналізу тексту, вчать застосовувати стилістичний експеримент; передбачають уміння й навички добирати виражально-образні засоби мови, виявляють творчі здібності учнів; спрямовані на створення власних висловлювань різних стилів і жанрів у будь-яких життєвих ситуаціях; удосконалюють уміння й навички створення й редагування текстів різної стильової спрямованості.

Наведемо приклади вправ кожної з груп та з'ясуємо їх значення для удосконалення стилістичної грамотності учнів старшої школи.

До першої групи пропонуємо ввести вправи на визначення стилістичних особливостей тексту, в тому числі, й на виявлення ознак підтексту висловлювання. До них відносимо різні види переказів, що вимагають свідомого застосування набутих знань, умінь і навичок зі стилістики. Наприклад: *1. Уважно прочитайте текст.*

... В тім гаю,
У тій хатині, у раю,
Я бачив пекло... Там неволя,
Робота тяжкая, ніколи
І помолитись не дають.
Там матір добрую мою
Ще молодую – у могилу
Нужда та праця положила (Тарас Шевченко).

2. Виділіть у тексті засоби, що передають емоційний стан ліричного героя.

3. Знайдіть у тексті синтаксичні засоби виразності.

4. Розкажіть про події, подані в тексті, від імені учасника.

5. Відтворіть контекст кожного абзацу відповідно до основної думки тексту.

6. Напишіть переказ близько до тексту.

Вправи такого типу врізноманітнюють роботу на уроці, сприяють розумінню учнями єдності змісту і форми тексту.

Завдання цієї групи вправ забезпечують удосконалення навичок мовленнєвої діяльності, навчають добирати необхідні засоби для передачі думки.

Друга група презентує вправи, що вимагають стилістичного аналізу мовних одиниць, а також стилістичного експерименту. Вони спрямовані на виявлення виражальних засобів мови та з'ясування їх функцій у тексті:

1. Прочитайте виразно й емоційно вірш.

2. Поміркуйте, чим можна пояснити задушевний, проникнутий глибоким ліризмом тон тексту?

3. З'ясуйте, якими стилістичними засобами послуговується автор для передачі почуття любові до рідної мови?

Мово рідна! Колискова
Материнська ніжна мово!
Мово сили й простоти, –
Гей, яка ж прекрасна Ти!
Перше слово – крик любови,
Сміх і радість немовляти –
Неповторне слово "Мати" –
Про життя найперше слово...
Друге слово – гімн величний,

Грім звитяг і клекіт орлій, –
Звук "Вітчизна" неповторний
І простий, і предковічний...
Ну, а третє слово – "Мила" –
Буря крові, рвійна
І така, як пах любистку,
І така, як мрійка мрійна...
Перейшов усі світи я –
Є прекрасних мов багато,
Але першою, як Мати,
Серед мов одна лиш ти є.
Ти велична і проста.
Ти стара і вічно нова.
Ти могутня, рідна мово!
Мово – пісня колискова.
Мова – матері вуста (Іван Багрянний).

Третю групу формують завдання, що вдосконалюють уміння й навички самостійно добирати виражально-образні засоби мови та з'ясовувати їх стилістичні особливості.

Під час виконання таких вправ учні розвивають свої творчі можливості.

До цієї групи відносимо завдання креативно-ситуативного характеру:

1. *Спишіть, вставляючи замість крапок означення, подані в довідці. З'ясуйте їх художньо-естетичну роль у тексті. Виділіть у ньому епітети фольклорного походження. Доберіть власні варіанти епітетів та поміркуйте, чи доречним буде їх використання у вірші? Свою думку аргументуйте.*

Мріють крилами з туману лебеді.....

сиплють ночі у лимани зорі.....

Заглядає в шибку казка..... очима,

..... ласка в неї за плечима.

Ой біжи, біжи, досадо, не вертай до хати,

не пущу тебе колиску..... гойдати.

Припливайте до колиски, лебеді, як мрії,

опустіться, зорі, синові під вії (В. Симоненко).

Довідка: рожеві, сиві, сургучеві, добра, материнська, синова, тихі.

Четверта група – це ситуативні завдання, спрямовані на створення власних висловлювань, текстів різних жанрів та стилів мовлення:

1. *Уявіть, що ви працівник краєзнавчого музею і до вас потрапили цінні пам'ятки літератури. Складіть опис матеріалу, необхідного для їх наукового вивчення. Яким стилем і якими виражальними засобами ви скористаєтесь? Чому?*

2. *Уявіть, що вам запропонували стати дописувачем журналу. Напишіть статтю до молодіжного журналу про вживання жаргонізмів у молодіжному середовищі. До тексту введіть речення, властиві публіцистичному стилю.*

Виконання подібних завдань навчає школярів розуміти "гру слова", удосконалює навички точного вживання, самостійного добору найбільш удалих засобів мови з погляду їх комунікативної доцільності.

Остання, п'ята група вправ і завдань розвиває вміння редагувати та конструювати власні висловлювання. Метою таких вправ є попередження й усунення різного типу помилок у мовленні учнів. Окрім того, сюди відносимо завдання на заміну одних синтаксичних конструкцій іншими, у тому числі й синонімічними. Необхідною умовою конструктивної роботи є надслівна основа висхідного матеріалу (тобто речення або текст). Наприклад:

1. *Прочитайте речення. Подані прості поширені речення перетворіть у складнопідрядні. З'ясуйте, чи змінився їх зміст? Чим це зумовлено? Виділіть в утворених*

реченнях граматичну основу, з'ясуйте засоби зв'язку між головною та підрядною частинами. Поясніть уживання розділових знаків.

1. На перехресті двох доріг росла висока тополя. 2. На місяці немає життя через відсутність вологи і повітря. 3. Незважаючи на втому екскурсією всі були задоволені. 4. Випав сніг на посівілу землю.

2. Прочитайте, доберіть із дужок відповідний паронім. Свою думку аргументуйте. *Перебудуйте подані речення у складнопідрядні, запишіть їх, з'ясуйте засоби зв'язку в них.*

1. Військові (з'єднання, об'єднання) на ходу переорганізовувалися в бойові групи. 2. Скіфія була (з'єднанням, об'єднанням) різних племен. 3. Розширюється участь громадських організацій і (з'єднання, об'єднання) громадян у законодавчій діяльності представницьких органів влади. 4. Іноді при (з'єднання, об'єднання) льодовиків зливаються й крайові морени.

Такі вправи допомагають учням виявляти, аналізувати й виправляти допущені помилки, прищеплюють навички культури мовлення; виробляють у школярів критичне ставлення до власних висловлювань:

У статті ми лише частково торкнулися питання роботи зі стилістики в старших класах. Обсяг статті не дозволив розкрити детально систему вправ, тому подали лише окремі приклади із кожної запропонованої групи, яку кожен може наповнити на свій розсуд відповідно до програмового матеріалу.

У подальшому плануємо продовжити роботу над удосконаленням роботи зі стилістики в 10-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Культура української мови: Довідник / За ред. В.М.Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 286с.
2. Немов Р.С. Психологія: Учебник для студентів высш. учеб. заведений: – М.: Гуманит, 2002. – 608 с.
3. Пентилюк М.І., Гайдаєнко І.В., А.Г.Галетова, С.О.Караман та інші. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: Підручник для студентів філологічних факультетів університетів. – Київ: Ленвіт, 2005– 400с.
4. Пентилюк М.І., Гайдаєнко І.В., А.Г.Галетова, С.О.Караман та інші. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: Посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів. – Київ: Ленвіт, 2003. – 302с.

УДК 37.03

Т.Д. Гнаткович

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті з'ясовується необхідність використання комплексного лінгвістичного аналізу тексту, спрямованого на реалізацію компетентнісного підходу в навчанні мови.

The article deals with necessity using of complex linguistic analysis of the text directed to implementation of a complex competitive approach in language studies.

Одним зі шляхів ґрунтовного засвоєння школярами знань про українську мову та систему її мовних одиниць і вироблення відповідних компетенцій щодо їх правильного й ефективного використання в активній мовленнєвій діяльності, усвідомлення мови як основи формування й формулювання думки, спостережливості над словом, його естетичного сприйняття є впровадження в постійну практику лінгвістичного аналізу тексту. Цей метод започаткувався в другій половині минулого століття й на сьогодні перебуває в стадії активного становлення та закріплення в лінгводидактиці. Основи лінгвістичного аналізу тексту заклали І.Ковалик, Л.Мацько, М.Плющ [2] на рівні середньої школи. Значними є

напрацювання в цій царині В.Мельничайка [2] та М.Пентиліюк [6; 8]. Помітним є внесок у розроблення різних аспектів лінгвоаналізу тексту таких учених, як Л.Бондарчук, Н.Дашенко, І.Кочан, М.Крупа та ін. Можна констатувати, що на сьогодні вже визначено місце лінгвістичного аналізу тексту в системі методів навчання, визначилися його прийоми, що дає змогу розробляти методику проведення лінгвістичного аналізу тексту, зокрема й під час вивчення української мови в загальноосвітній школі.

Мета статті – з'ясувати роль і місце лінгвістичного аналізу тексту в навчанні мови, обґрунтувати використання на уроках української мови комплексного аналізу тексту, особливостей функціонування в ньому вивчених мовних одиниць та явищ, визначити роль лінгвоаналізу у формуванні мовних компетенцій.

Лінгвістичний аналіз тексту, за визначенням М.Плющ, – це аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-мисленнєвої діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів та прийомів з метою виявлення його структурно-сислової єдності, комунікативної спрямованості та інтерпретації упорядкування в ньому мовних засобів для вираження певного змісту. Комплексний аналіз тексту, ґрунтуючись на поняттях лінгвістичної теорії тексту й комунікації, передбачає виявлення та інтерпретацію його діалогічності, тобто мовного жанру, стилю, функціональних особливостей, основного задуму та суспільно-політичної, морально-етичної, духовно-буттєвої, естетичної та інших позицій автора, його світоглядних настанов та оцінок, а також характеристику семіотичного простору тексту, його дискурсивних категорій і засобів їх репрезентацій [11: 314].

Об'єктом лінгвістичного аналізу тексту на уроці української мови можуть виступати зразки наукового (науково-навчальний різновид), офіційно-ділового, публіцистичного й художнього стилів, а також усні виступи, діалоги тощо. Найсуттєвішим для лінгвоаналізу тексту є семантичний аспект, при якому об'єктом дослідження може виступати або макротекст, або мікротекст, тобто окремі складові частини самого тексту. Він передбачає не механічне розчленування тексту на певні частини, а цілісний системний підхід до його вивчення, тобто вивчення кожного з-поміж елементів у їхній єдності з іншими, в сукупності мовних засобів, що передають змістову цілісність тексту.

Текст переважно досліджується з використанням таких груп методів:

- стилістичні (семантико-стилістичний, зіставлення, стилістичний експеримент, статистичні методи);
- власне лінгвістичні (мікрообразний, комплексний, повільного прочитання, рівневий, естетичного спостереження, компонентний, лексико-семантичних полів, горизонтального та вертикального контекстів).

М.Крупа доповнює цей перелік традиційних методів його здійснення кількома новими: семантико-текстових паралелей, за типом мовлення, трансформаційний, парадигматичний, композиційно-текстовий та ін. [4: 23-24]. За повнотою проведення виділяють три типи лінгвоаналізу: повний, частковий, вибіркового. Зрозуміла річ, під час вивчення української мови в школі ці методи використовуються не в чистому вигляді, а, радше, у тісній взаємодії їхніх прийомів, що передбачають використання лише окремих компонентів. Різномасштабність здійснення лінгвістичного аналізу тексту визначає специфіку його проведення, своєрідність етапізації та послідовності.

Для тексту, за слушним спостереженням М.Пентиліюк, характерна зв'язність, що відображає єдність фонетичних, лексико-семантичних, граматичних засобів з урахуванням їх функціонально-стилістичного навантаження, комунікативне спрямування, композиційну структуру, зміст та внутрішній смисл, інформативність, смислову, структурно-граматичну та функціонально-стилістичну взаємопов'язаність мовних одиниць [8], саме ця мовна одиниця створює якнайкращі умови для реалізації вивчення мови на текстовій основі. Як доводять висновки вчених-лінгводидактів та практика вивчення української мови в загальноосвітній школі, процес засвоєння мовної й мовленнєвої змістових ліній програми учнями краще та ефективніше здійснюватиметься саме на прикладі комплексного, поглибленого лінгвістичного аналізу одного й того самого тексту; осягнення природи, значення та

своєрідності форми мовних одиниць, явищ і понять, опрацювання й вивчення відповідних правил щодо їх побутування та відповідного оформлення будуть міцнішими, стабільнішими, осмисленішими. Водночас школярі, систематично опрацьовуючи цілісний текстовий матеріал, набуватимуть також потрібних комунікативних умінь і навичок, усвідомлюватимуть причини та особливості добору мовних одиниць для різних ситуацій мовленнєвого спілкування, знатимуть і розумітимуть будову зв'язних текстів, логіко-композиційні й понятійно-змістові ознаки різних типів, стилів і жанрів мовлення.

Засвоюючи інформацію з лінгвістики тексту та оволодіваючи технологіями здійснення його комплексного аналізу, учні таким чином розвивають ряд важливих мовних компетенцій:

- сприймати усні й писемні висловлювання різних типів та стилів мовлення;
- аналізувати тексти, висловлюючи власну думку про зміст і форму висловлювання;
- будувати висловлювання різної тематики, структури та жанру;
- оцінювати текст з погляду його змісту, форми, задуму й мовного оформлення;
- створювати висловлювання монологічного й діалогічного характеру відповідно до задуму, використовуючи ключові слова й речення, надаючи виразності його мовному оформленню;
- розрізняти види, жанри та стилі мовлення й оцінювати їх з точки зору прояву в них мовної особистості автора, ефективність, рівень впливу на інших мовців;
- критично оцінювати власні й чужі висловлювання й редагувати їх, удосконалюючи зміст, виступати з власними повідомленнями з урахуванням ситуації мовлення.

Використання технологій комплексного лінгвістичного аналізу зв'язного тексту в процесі вивчення української мови дає змогу сформувати у школярів ряд текстологічних компетенцій (тих, які спрямовуються на вироблення умінь і навичок аналізу тексту в єдності його змісту й форми) та на їх основі сформувати компетенції текстотворчі (уміння й навички будувати власні висловлювання). Цим забезпечується й формування в учнів комунікативних компетенцій, оскільки робота з текстом сприяє виробленню в них умінь слухати, читати, говорити й писати на кожному уроці, тобто осмислено сприймати різні зразки усного й писемного мовлення, будувати власні зв'язні висловлювання.

Ураховуючи специфіку тексту як одиниці мовлення та об'єкта лінгводидактики, можна виділити такі текстологічні та текстотворчі компетенції, що формуватимуться в школярів у процесі опрацювання цілісного текстового матеріалу:

1. *Ті, що стосуються змісту тексту:* відрізняти текст від сукупності речень, визначати його тему та головну думку, розрізняти, з чим співвідноситься заголовок тексту – з темою чи головною думкою тексту; осмислювати тему та її межі в майбутньому тексті; розкривати тему на основі дібраного фактологічного матеріалу, підпорядковувати майбутній текст головній думці; добирати співвіднесений з темою або головною думкою тексту заголовок.

2. *Ті, що стосуються структури тексту:* визначати зачин, основну частину та кінцівку тексту, розрізняти ланцюговий та паралельний способи зв'язку між реченнями тексту, членувати текст на частини відповідно до визначених мікротем, складати план тексту та дотримуватися абзаців, записуючи його; визначати “відоме” та “нове” в реченнях тексту, визначати засоби міжфразового зв'язку; прогнозувати майбутній текст, визначаючи його мікротеми, створювати текст відповідно до плану та визначених мікротем, забезпечувати наявність структурних елементів тексту (зачину, основної частини та кінцівки), правильно й доречно використовувати засоби міжфразового зв'язку, будувати речення, дотримуючись у тексті правил темо-рематичного зв'язку їх.

3. *Ті, що стосуються мовного оформлення тексту:* визначати основний тип (типи мовлення) мовлення, визначати “відоме” та “нове” в реченнях текстів, які є зразками різних типів, стилів та жанрів мовлення, знаходити тезу, доказ та висновок у тексті, визначати стильову належність тексту й характеризувати використані зображально-виражальні засоби,

знаходити в тексті визначені мовні одиниці, поняття та явища, давати їм належну характеристику, самостійно створювати тексти за визначеними та довільними показниками (тема, стиль, жанр тощо), самостійно добирати зображально-виражальні засоби мови відповідно до мети та ситуації спілкування, тобто створювати висловлювання певного стилю.

4. *Ті, що стосуються вдосконалення тексту:* помічати помилки та недоліки в змісті, структурі, мовному оформленні висловлювання, удосконалювати текст на рівнях змісту, структури та мовного оформлення (текстотворчі вміння).

Ці та інші компетенції чітко визначено в чинній програмі з української мови для кожного класу основної й старшої школи. В основі їх формування лежить насамперед текст, що й відображено представленістю найголовніших питань лінгвістики тексту в шкільному курсі української мови. Відомості про текст, його структуру, особливості, категорії, передбачені шкільною програмою, повинні забезпечити формування комунікативної компетенції учнів, умінь будувати, аналізувати й коригувати усні та письмові висловлювання, спілкуватися в різних життєвих ситуаціях за допомогою адекватних текстових конструкцій. Саме тому й можна погодитися з дослідниками (Т.Донченко, М.Пентилюк), які ведуть мову про текстоцентричне переорієнтування шкільної лінгводидактики на сучасному етапі її розвитку.

Звернення до цілісного текстового матеріалу в організації вивчення мови створює якнайкращі можливості для реалізації завдань діяльнісної та соціокультурної змістових ліній програми, оскільки дає змогу на прикладі довершених авторських зв'язних висловлювань відповідної тематики і стилю, що використовуються як ілюстративний або дидактичний матеріал мовної й мовленнєвої змістових ліній, формувати стратегічні та соціокультурні компетенції.

Практика доводить, що в класах, де вивчення мовних одиниць і правил їх різнопланового оформлення та функціонування здійснюється на основі аналізу тексту в єдності його змісту й форми, мовний і загальний розвиток учнів відбувається значно швидше, їхня пізнавальна активність зростає, а навчальна діяльність стає більш самостійною, інтенсивною, творчою. Учні зацікавлюються вивченням мови, охоче проводять спостереження над мовними явищами, самостійно роблять висновки про них. Вони стають уважнішими, а уроки мови приваблюють їх своїм змістовим наповненням та використовуваними формами роботи.

Вивчення української мови з використанням методики лінгвістичного аналізу тексту допомагає школярам ґрунтовно усвідомити мову як засіб формування й формулювання думки, розвиває в них увагу до мовних одиниць, явищ і понять, спостережливість, уміння вслухатися в слово, формує естетичне й етичне сприйняття мови, виховує прагнення до точності в слововираженні, виразності, образності власного мовлення, до збагачення свого лексико-фразеологічного запасу, намагання дотримуватися норм під час використання мовних одиниць різних рівнів системи. Вивчення нових лінгвістичних понять на матеріалі глибоко й комплексно аналізованого тексту потребує значно менше часу, ніж на вивчення тих самих понять на прикладі окремих речень, не пов'язаних між собою. Як стверджує Т.Донченко, “аналіз тексту забезпечує органічність переходу від розгляду його змісту, стилю, структури до відбору мовних засобів і таким чином надає змогу ввести будь-який мовний матеріал на мовленнєвій основі” [1: 15].

Керівництво навчальною діяльністю школярів на уроках лінгвістичного аналізу тексту здійснюється через систему вправ і завдань, яка має бути цілісною, продуманою, послідовною та злагодженою. Вправи й завдання, що їх використовує вчитель на уроці, зумовлюють ефективність навчально-виховного процесу, якість самих уроків української мови. Навчальна діяльність стає ефективною та результативною тільки тоді, коли забезпечується всебічний вплив на різні сфери особистості школяра. Саме тому дібрані для проведення лінгвістичного аналізу тексту вправи й завдання мають бути різноспрямованими,

тобто включати учнів у різні види діяльності, організовувати виконання ними різноманітних навчальних дій.

Виконуючи пропоновані вправи й завдання, учні мають засвоїти потрібні лінгвістичні знання і на їх основі виробити відповідні компетенції, що формуватимуть у них цілісну мовно-мовленнєву компетентність, тобто забезпечуватимуть належний рівень володіння мовою та вміння її використовувати. Потрібно, щоб виконання вправ і завдань під час застосування лінгвоаналізу сприяло зміцненню інтелектуальних сил і здібностей школярів, виховувало в них пізнавальні інтереси, розвивало саморефлексію, збагачувало їх не тільки науковою, але й іншою інформацією – культурологічною, морально-етичною, країнознавчою тощо, розширювало їхній світогляд, забезпечувало всебічний, комплексний розвиток, формувало активність і гнучкість мислення, передбачало включення таких процесів, як аналіз, синтез, зіставлення, виконання різноманітних творчих і тренувальних вправ.

У процесі виконання завдань до тексту школярі оволодівають способами здійснення різних навчальних операцій, у них виробляється свідоме ставлення до самого процесу здобуття певної навчальної інформації, виховуються якості активної й успішної трудової діяльності, здатність долати труднощі, уміння виконувати різні за характером навчальні дії. Завдання відіграють важливу роль у мотиваційному забезпеченні навчально-пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхніх інтересів. Тому необхідно практикувати на уроці лінгвістичного аналізу тексту таку систему завдань, яка була б оптимальною з погляду реалізації завдань, що їх покликаний виконувати такий аналіз, з одного боку, а з другого – вона має сприяти вихованню позитивного ставлення до занять, формувати мотиви цієї діяльності.

Завдання та вправи, що пропонуються учням на уроках української мови з використанням технології лінгвоаналізу тексту, мають виконувати такі функції, які реалізуються тільки за умови комплексної побудови таких завдань і вправ, тобто врахування в їх доборі поліфункційної настанови: мотиваційну, пізнавальну, актуалізаційну, операційну, формувальну, розвивальну, організаційну, виховну, комунікативну, корекційну, регулятивну, контрольну.

З типологічної точки зору можна виділити такі групи вправ і завдань для здійснення лінгвістичного аналізу тексту:

1. Завдання і вправи, покликані сформувати текстологічні компетенції школярів (наприклад: аналіз змісту та структури й композиції тексту, визначення його стилістичних параметрів, жанру й типу, засобів зв'язку компонентів тощо).

2. Завдання і вправи, покликані сформувати текстотворчі компетенції школярів (наприклад: уміння будувати самостійне висловлювання відповідно до заданих параметрів теми, структури, типології, стилю й жанру, з використанням певних мовних одиниць, редагування чи вдосконалення готового тексту, його трансформація відповідно до завдання тощо).

3. Завдання і вправи, покликані сформувати уявлення про певні мовні одиниці, поняття та явища й виробити уміння й навички їх знаходження, аналізу та використання (наприклад: пошук потрібної одиниці, її комплексний або спеціалізований аналіз, трансформація, використання в мовленні тощо).

Цілеспрямований добір якісних текстів і побудова системи аналітичних завдань та вправ для роботи з ними дозволяють цілісно й послідовно реалізувати на уроках найважливіші завдання навчально-виховного процесу, ефективно забезпечуючи реалізацію компетентнісного підходу до вивчення української мови, формувати активну мовну особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К.: Фондація ім.О.Ольжича, 1995.
2. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища школа, 1984.

3. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту: Навч. посібник. – К.: Знання, 2008.
4. Крупа М. Лінгвістичний аналіз тексту. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005.
5. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. – К., 1984.
6. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005.
7. Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1984.
8. Пентилюк М.І. Стилістична організація тексту // Зб. наук. праць «Південний архів». – Херсон: Айлант, 1999. – Вип. 5. – С.12-16.
9. Програма для загальноосвітніх шкіл. Українська мова. 5-12 класи. – К.-Ірпінь: Перун, 2005.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003.
11. Українська мова. Енциклопедія. – К.: “Українська енциклопедія” ім.М.П.Бажана, 2000.

УДК 371.32

І.А. Кучеренко

УРОК-ЛЕКЦІЯ – ОСНОВНІ ВИДИ ТА СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОВЕДЕННЯ

У статті охарактеризовано урок-лекцію як форму навчання, проаналізовано особливості її основних видів, розкрито можливість використання різноманітних лекцій у старшій профільній школі.

The article contains the lecture-lesson as a forming of education, analysed peculiarity of its aspect.

Сучасний зміст освіти в Україні спрямований на створення оптимальних умов для підвищення ефективності навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, реалізації особистісного потенціалу кожного учня. Вирішення цього питання пов'язане з реалізацією основної мети навчання української (рідної) мови, визначеною Державним стандартом загальної середньої освіти: «Формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої соціалізації» [3].

Основною формою навчання у старшій школі є урок, якому належить провідна роль у навчанні і вихованні учнів. Сучасний урок української мови – це «урок співпраці учителя з учнем, урок, на якому вчитель уміло використовує можливості учня для формування його як мовної особистості, здатної до активного розумового розвитку, до мовленнєвої діяльності в усіх її видах, до самовдосконалення духовних і моральних якостей» [6: 77]

Проблема типології уроків є актуальною, і кожні 15-20 років дидактика переглядає та пропонує нові їх класифікації. Проблеми сучасного уроку мови, поєднанню в ньому традиційного і новаційного, визначенню його змісту, структури й організації приділяли увагу в своїх дослідженнях М.Баранов, О.Біляєв, Н.Голуб, Т.Донченко, С.Караман, Т.Ладиженська, М.Пентилюк, О.Текучов, О.Хорошковська та ін. Але до цього часу немає одностайної думки щодо класифікації уроків рідної мови, загальноприйнятої їх типології.

Інноваційні процеси сучасної освіти спричиняють виникнення нових підходів до організації і проведення уроку рідної мови. Для реалізації профільного навчання у старшій школі все частіше з'являються, крім традиційних уроків, нетрадиційні їх види. Такі форми навчання стануть ефективними за умов використання оптимальних варіантів структури уроку, науково обґрунтованої організації його змісту, правильного вибору методів і прийомів навчання. Старшокласники – це майбутні потенційні студенти, тому виправдано і доречно застосовувати на практиці такі уроки, як лекції, семінари, колоквиуми, практикуми, заліки. Впродовж уроків слід належне місце відводити диспутам, груповій роботі, рольовим іграм,

керуваним дослідження, які формуватимуть не тільки мовні та мовленнєві вміння, а і розвиватимуть загальнонавчальні способи розумових дій (планування, моделювання, узагальнення і конкретизація, аналіз та синтез, формулювання проблем й аргументів їх розв'язання тощо).

Мета статті – охарактеризувати урок-лекцію як форму навчання у старшій профільній школі, визначити основні її види і методику проведення.

У старшій школі ефективним є впровадження такої форми навчання як урок-лекція, що будується на основі інформаційно-монологічного мовлення. М.І.Пентилюк визначає урок-лекцію як форму навчання, що «передбачає логічний довготривалий виклад підготовленого вчителем заздалегідь навчального матеріалу із застосуванням засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів» [7: 79]. Урок-лекція залучає школярів до творчої діяльності, забезпечує науковий рівень вивчення матеріалу.

Профільна спрямованість навчальної діяльності учнів у старшій школі дає можливість проводити лекцію під час вивчення нової теми, з метою подання учням складної лінгвістичної інформації, за умови відсутності теоретичного матеріалу в підручниках, узагальнення і систематизації вивченого матеріалу певного розділу чи теми.

Лекція виконує різноманітні функції:

- формує коротко і містко більш глибокі теоретичні знання;
- розвиває в учнів мотивацію до навчання;
- стимулює до саморозвитку і самоосвіти;
- дає можливість встановити взаємозв'язок між новим матеріалом і тим, що вивчався раніше;
- забезпечує швидший темп навчання;
- залучає до активної співпраці весь класний колектив;
- розвиває науковий світогляд учнів.

За визначенням С. Гончаренка, основні вимоги до лекції – це «науковість, доступність, єдність форми і змісту, органічний зв'язок з іншими видами навчальних занять» [2: 189]. Ураховуючи визначені вимоги, можна виділити головні вимоги до шкільного уроку-лекції: вона має бути цілеспрямованою, носити пошуковий характер; реалізовувати навчальну, розвивальну і виховну мету; тема лекції повинна бути побудована з урахуванням принципу наступності та перспективності; бути місткою, цілісною, ритмічною; інформативність теоретичного матеріалу має доповнювати, а не повторювати зміст підручника, містити новизну матеріалу, що подається; бути цікавою для вчителя й учнів.

Залежно від форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів урок-лекція може бути монологічною, діалогічною і полемічною.

Монологічна лекція викладається вчителем у формі розповіді або пояснення, в яких розкриваються питання навчальної теми у вигляді готових висновків. У процесі уроку усно сприймають інформацію, фіксують основні положення, теоретичні відомості і запам'ятовують їх. Учитель, обираючи монологічний тип лекції, може чітко визначити зміст лекційного матеріалу, забезпечити його реалізацію, регламентувати свою діяльність і діяльність учнів, подавати матеріал блоками, варіювати їх залежно від того, як інформація сприймається старшокласниками.

Лекція у формі діалогу передбачає активну участь учнів у процесі вивчення програмового матеріалу, скеровану і спрямовану вчителем у певне русло. Ефективність уроку-лекції у діалогічній формі залежить від учителя-словесника, а саме від заздалегідь добре продуманих і сформульованих ним запитань для бесіди з учнями, передбачених можливих відповідей, від їх аналізу і визначення серед найбільш істотних.

Полемічна лекція може застосовуватися під час вивчення лінгвістичного матеріалу й будується у вигляді постановки дискусійних та проблематичних запитань і завдань, що вимагають вирішення у ході дискусії. Впродовж застосування полемічної лекції роль учителя досить складна, адже він має не тільки керувати процесом навчання, а і володіти мистецтвом

полемики, орієнтуватися у різних точках зору, спрямовувати учнів на правильні висновки, бути демократичним, справедливим, винахідливим ерудитом.

На нашу думку, шкільна лекція не повинна бути викладена у формі монологу вчителя, а має містити елементи бесіди, залучаючи до активної діяльності учнів. Сучасні лінгводидакти наголошують на поєднанні лекції і бесіди, що дасть «змогу ефективно організувати і спрямувати мислительну діяльність учнів, привчає їх аналізувати факти, робити висновки, узагальнювати» [4: 123]. Під час проведення лекційного заняття варто час від часу застосовувати евристичну бесіду, а в кінці уроку – узагальнюючу бесіду для формулювання колективних висновків.

Важливим етапом ефективності уроку-лекції є письмова фіксація матеріалу впродовж заняття (план, тези, конспект, нотатки, терміни тощо), яка підвищує якість засвоєння навчального матеріалу. Вчитель керує конспектуванням лекції: впродовж уроку інтонаційно виділяє найбільш важливий матеріал для запису, або ж диктує короткі та чіткі визначення певних теоретичних відомостей. Необхідність за короткий час подати об'ємний і складний матеріал вимагає застосування таких методів, як складання теоретичних моделей, таблиць, схем, узагальнюючої символіки.

З метою підвищення рівня засвоєння знань, пришвидшення їх сприйняття варто реалізовувати різноманітні форми наочності і ТЗН відповідно до тематики заняття; вдалим, на нашу думку, має бути використання таблиць, слайдів, інформативних листів, графіків, відеороликів, аудіомагнітофона, телевізора, комп'ютера. Узагальнюючу наочність учитель може використовувати як основу для проведення лекції чи бесіди, але більш розвиваючий і навчальний ефект дає самостійне складання таблиць, схем, моделей тощо.

А.О.Вербицький класифікує лекцію на такі види: інформаційна, проблемна, лекція-візуалізація, лекція вдвох, лекція-прес-конференція [1: 103]. Такі види лекцій можуть бути застосовані у старшій школі для учнів суспільно-гуманітарного напрямку профільного навчання.

Інформаційна лекція є найбільш поширеним серед традиційних видів шкільного уроку-лекції. Основне завдання такої лекції – викласти і пояснити учням певну інформацію відповідно до програмового матеріалу, охарактеризувати і по можливості вирішити деякі проблемні питання, що існують з цього приводу в сучасній науці. Вчитель, на нашу думку, має репрезентувати і пояснити основні, ключові питання теми, з'ясування яких дасть можливість учням більш глибоко засвоїти матеріал, що закріплюватиметься на наступних уроках. Важливим у проведенні інформаційної лекції є вміння вчителя-словесника так відібрати і згрупувати матеріал, щоб під час заняття учні логічно осмислили закономірності й особливості будови та функціонування мовних явищ і фактів, що вивчаються.

Ефективною формою навчання у старшій школі є проблемна лекція, спрямована на узагальнення і систематизацію знань, умінь та навичок. Лекція, що носить проблемний характер, будується таким чином, щоб процес пізнання спрямовувався на пошуково-дослідницьку діяльність самих учнів. Упродовж уроку теоретичний матеріал не нав'язується учням у готових, застиглих формулюваннях, а постає перед ними в генезисі (процесі утворення і становлення мовного явища чи поняття, що розвивається далі), або у формі проблемного завдання, яке необхідно вирішити. Це породжує пізнавальну активність учнів, залучає їх до співпраці, активізує емоційну сферу, розвиває логічне і творче мислення.

Нетрадиційною формою навчання у загальноосвітній школі, що була запозичена із вищої школи і виникла в результаті пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності, є лекція-візуалізація. Візуалізація є способом інформації за допомогою різних семіотичних систем, зміст такої лекції підсилюється використанням різноманітних образних форм (малюнків, графіків, схем, відеослайдів, опорних сигналів тощо). На думку М.В.Буланової-Топоркової, «відеоряд, будучи сприйнятим та усвідомленим, зможе служити опорою адекватних думок та практичних дій» [5: 112]. Лекція-візуалізація привертає увагу до вивченого матеріалу, підвищує рівень засвоєння знань, пришвидшує їх сприйняття. Особливість підготовки вчителя до такої лекції полягає в пошуках шляхів

переконструювання навчальної інформації у візуальну форму, запропоновану учням за допомогою наочності і ТЗН. Ефективність формування знань та вмінь учнів під час проведення лекції-візуалізації залежить від правильного і доречного коментування вчителем підготовлених заздалегідь матеріалів, що розкривають сутність теми, створення проблемних ситуацій, залучення учнів до активної діяльності з наочною інформацією, обговорення побаченого чи почутого.

Доцільним у профільних класах старшої школи є проведення уроку-лекції вдвох. Найбільш ефективним застосуванням такого виду лекції є випадки, коли необхідно переконати в чомусь учнів, привернути або підтримати їхню увагу до навчального матеріалу. Лекція вдвох проводиться двома вчителями, які за планом уроку обговорюють одну тему (проблему) з різних точок зору як між собою, так і з учнями. Проблематизація проходить за рахунок форми проведення та змісту уроку. При цьому важливо застосовувати міжпредметні зв'язки, адже їх реалізація забезпечить цілісне сприйняття предметів, що вивчаються, визначення їх практичної значущості. Впродовж лекції вдвох формуються вміння учнів оперативно аналізувати, орієнтуватися у викладеній інформації, оцінювати її з позиції достовірності, актуальності та практичного значення, робити висновки.

У ході проведення лекції-прес-конференції більшість учнів матимуть можливість демонструвати власну мовну, мовленнєву і комунікативну вправність відповідно до основної теми заняття. Зміст лекції-конференції оформлюється відповідно до питань із теми, що цікавлять учнів. Учитель, систематизуючи їх, буде урок таким чином, щоб у процесі логічного викладу були висвітлені всі окреслені питання. Такий вид лекції буде ефективним на початку вивчення теми (розділу) або наприкінці.

Лекційна форма проведення сучасного уроку рідної мови готує учнів старших класів до напруженої розумової діяльності, що чекає їх у майбутньому під час навчання у вищій школі. Вибираючи певну форму навчання, окремий вид уроку-лекції, вчителі-словесники мають враховувати дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу школи, власний досвід, запити і побажання учнів та ін.

Для з'ясування рівня засвоєння учнями викладеного матеріалу після лекції варто в класах з профільним навчанням проводити уроки-семінари, уроки-практикуми, уроки-кологвіуми. Логічним завершенням вивчення розділу в цілому є застосування в сучасній школі уроку-заліку, метою якого є перевірка успішності та якості знань старшокласників.

У сучасних умовах профільної старшої школи домінуючою є особистісна орієнтація навчання, яка передбачає забезпечення оптимальних умов для різнобічного розвитку кожного учня. Метою вчителя на уроці має стати не тільки формування знань, умінь та навичок, а і розвиток індивідуальності кожної особистості у класному колективі, створення оптимальних умов для такого розвитку. В результаті особистісно-зорієнтованого навчання учень вступає у світ вільного учіння під керівництвом і допомогою вчителя-словесника.

Урок-лекція як інструмент навчання і виховання, як форма сучасного навчального процесу у старшій школі має бути особистісно орієнтованою (на учня, групу, класний колектив), побудованою не стільки на монолозі вчителя, а на діалогічному спілкуванні вчителя – учня. Такий урок має починатися із повідомлення конкретної навчальної, розвивальної і виховної мети, адже школяр як суб'єкт діалогічної діяльності має досягти в кінці уроку поставлених цілей, а вчитель допомогти і направити діяльність учнів на орієнтований конкретний результат. З метою підвищення ефективності уроку-лекції вчителю необхідно визначити її місце в логічній структурі навчального предмета, чітко сформулювати тему лекції, окреслити оптимальний обсяг змісту теоретичного матеріалу, відібрати і раціонально використати методи та засоби його якісної реалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова. – Дивослово. – 1997. – № 7. – С.18.
4. Захлюпана Н.М., Кочан І.М. Словник-довідник з методики викладання української мови. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2002. – 250с.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / М.В.Буланова-Топоркова, А.В.Духавнева, Л.Д.Столяренко и др. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544с.
6. Пентилюк М.І., Окуневич Т.Г. Сучасний урок української мови. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / За ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149с.

УДК 371.3

В.І. Луценко

ТЕКСТ ЯК ОСНОВА СТВОРЕННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ РОЗВИВАЛЬНОГО МОВЛЕННЕВОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проаналізовано умови, за яких текст може стати основою створення розвивального мовленнєвого середовища на уроках рідної мови.

This article deals with the circumstances concerning the text which can become the basis of making of the language communication at the lessons of native language.

Нині система освіти зорієнтована на формування комунікативної компетенції школярів, тобто формування здатності розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах та ситуаціях спілкування.

Навчання рідної мови у вітчизняній методиці завжди розглядалося в нерозривному зв'язку з розвитком і вихованням учня. Розвиток особистості великою мірою залежить від мовленнєвого середовища, що її оточує. Вивченню ролі комунікативного середовища і способів його формування на уроках рідної мови присвячено низку робіт В.Мельничайка, М.Пентилюк, Л.Скуратівського, Л.Федоренко та ін. У лінгводидактичних дослідженнях відзначається, що «комунікативне середовище – це мовлення, яке сприймає людина в природних умовах... Якість сприйняття мовлення визначає розвивальний потенціал комунікативного середовища [5: 127]».

Відомо, що мовлення породжує тексти. На думку М.Бахтіна, «людина завжди виражає себе (говорить), тобто створює текст... [2: 57]». Текст як лінгводидактичний засіб є основою не тільки навчального, а й розвивального мовленнєвого середовища на уроках рідної мови. У лінгвістиці текст визначається як категорія, що показує «мову в дії». Саме ця якість тексту і дозволяє створити на уроці цілком природне мовленнєве оточення.

Мета статті полягає у з'ясуванні умов, за яких текст може стати основою створення природного розвивального мовленнєвого середовища на уроках рідної мови.

Робота над текстом повинна перетворитися в полілог, активним учасником якого стане кожний учень. Створення атмосфери спільної творчої діяльності вчителя й учня пробуджує інтерес школярів до роботи над текстом. Поступово така робота набуває дослідницького характеру, що визначається тим, які саме завдання пропонуються до тексту, яка послідовність їх виконання. При цьому учням має бути зрозуміло, чому вони виконують саме ці, а не інші завдання; від уроку до уроку школярі повинні переконуватися в тому, що дослідження особливостей використання мовних засобів у тексті допомагає їм глибше зрозуміти зміст висловлювання, задум автора.

Цілеспрямований добір текстів і завдань, включення кожного уроку в продуману систему роботи – ось ті умови, що створюють розвивальне комунікативне середовище, яке забезпечує мовленнєвий розвиток учнів, а на основі нього – удосконалення, розвиток мовної

інтуїції. При підході до тексту як засобу створення на уроках рідної мови розвивального комунікативного середовища особливої ваги набувають критерії добору текстів і завдань до них.

Важливим критерієм під час добору текстів є можливість здійснення на основі їхнього аналізу функціонального підходу до вивчення мовних явищ. На уроках засвоєння нового матеріалу робота над текстом дозволяє учням дати відповідь на питання, яка роль виучуваної категорії в мовленні, адже кожний текст є конкретним виявом мовленнєвої діяльності. З погляду змісту дуже важливо аналізувати тексти відповідної тематики («Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Естетична культура» та ін.), що викликають світлі, добрі почуття, дають можливість відчувати себе в гармонії зі світом, формують оптимістичне світовідчуття.

У процесі роботи над текстами школярі дізнаються про стилі мовлення, сферу їх використання. Якщо розглядати текст як основу створення на уроках української мови розвивального комунікативного середовища, як засіб духовного становлення особистості, то під час добору конкретного матеріалу особливу увагу слід звертати на тексти художнього і публіцистичного стилів.

Не менш важливо визначити характер завдань до текстів, послідовність їх виконання, забезпечити цілісність сприйняття висловлювання, розуміння тексту як складного механізму, в якому взаємодіють усі мовні засоби на всіх рівнях мовної системи, що завдяки цій взаємодії досягається єдність, зв'язність, монолітність тексту. Урахування всіх названих умов допоможе сформувати в учнів цілісне уявлення про систему мови.

Мотивований, цілеспрямований добір текстів і завдань до них, аналіз висловлювання, опора під час роботи над текстом на мовну інтуїцію школяра, його відчуття мови – все це створює передумови для того, щоб навіть мінімум теоретичних відомостей став основою формування цілісного погляду на мову як систему. Будучи сферою функціонування мовних одиниць різних рівнів, текст служить підтвердженням думки про те, що система мови сповнена краси й гармонії, що в тексті всі одиниці цієї системи взаємодіють. Робота над текстом створює реальні умови для реалізації внутрішньоопредметних зв'язків.

Дитина, в якій розвивається інтуїтивне відчуття мовної системи, набуває здібності удосконалювати свою комунікативну компетенцію не тільки спираючись на наслідування зразків, але й у результаті самонавчання. На думку М.Жинкіна, самонавчання «є не що інше, як формування мови в природних умовах мовленнєвої комунікації, викликані нагальними потребами дитини [4: 33]».

Чому так важко сформувати в учня поняття мовної системи? Системність мови, її структурність не є лише абстрактною властивістю мови. Вона зумовлена функцією мови, що реалізується в мовленні. «Комунікація вимагає такої системності мови, що сприяла б найбільш успішному протіканню цього процесу. Це пов'язано перш за все з добром необхідних елементів для адекватного вираження задуму. Те ж саме має місце і під час сприйняття, де необхідно розпізнавання мовних одиниць... При цьому дитина не механічно, пасивно засвоює мову, як би тільки реструючи її... Дитина, відчувуючи потребу в комунікації, вступаючи в цю комунікацію, сама відкриває і формує в своїй пам'яті систему мови, необхідну для успішного породження і сприйняття мовлення [7: 67]». Таким чином, звернення до досліджень психолінгвістів показує, що самонавчання мови відбувається в процесі спілкування, отже, залежить від мовленнєвого середовища. Саме те, що неусвідомлено дитина «вбирає в себе», і служить основою мовної інтуїції, інтуїтивного оволодіння мовною системою.

Під час вивчення рідної мови в школі інтуїтивне відчуття системності мови переходить в усвідомлене сприйняття цілісності мовної системи, лінгвістичні знання стають інструментом для формування умінь і навичок. Самонавчання мови в шкільні роки відбувається інтенсивніше, якщо на уроках учителем створюється навчаюче мовленнєве середовище. Його розвивальний потенціал підвищує робота над текстом, відбувається навчання не тільки на основі наслідування зразків, але й самонавчання, що поступово формує мовну особистість, здатну виразити свої думки, почуття у слові по-своєму. Мовною

особистістю неможливо стати, не маючи розвиненого чуття мови, що виявляється за словами Л.Щерби, «в умінні створювати нові контексти, тонко розуміючи їх значення, в умінні відрізнити можливі контексти від неможливих [10: 121-122]».

Мовне чуття розвивається успішніше, якщо те, що досягається на основі інтуїції, знаходить підтвердження при вивченні теорії. Але теорія тексту стає основою розвитку чуття мови в тому випадку, якщо відбір теоретичних відомостей зорієнтовано на практичну мовленнєву діяльність учня.

Які ж ознаки тексту повинні бути засвоєні на уроках української мови? Перш за все – зв'язність. Під зв'язністю тексту розуміємо його структурну організацію, основу якої становить змістовий зв'язок, тобто комунікативна наступність частин. Вона полягає в тому, що кожна наступна частина будується на базі попередньої. Щоб забезпечити зв'язність під час побудови тексту, потрібно розставити речення в такій послідовності, яка відображає логіку розвитку теми й основної думки, і підпорядкувати їм порядок слів у реченні.

Цілісність тексту визначається тим, що текст має єдність адресації, тобто кожною своєю частиною спрямовується одному й тому самому адресатові. Вона полягає в підпорядкуванні групи речень і їх послідовності меті автора, темі й основній думці висловлювання. Головна мета створення тексту – повідомлення інформації. Загальна кількість інформації, закладеної в тексті, – це інформаційна насиченість. Проте цінність має насамперед нова інформація, вона особливо цікава й корисна, тобто прагматична, саме вона і є показником інформативності.

Отже, опановуючи теоретичні відомості про текст, школярі засвоюють такі ознаки висловлювання, як зв'язність, членованість, цілісність, інформативність.

Мовне чуття розвивається в процесі комплексного аналізу тексту, якщо учень спирається на своє безпосереднє читачке сприйняття, якщо питання і завдання поглиблюють сприйняття тексту як цілісного мовленнєвого витвору.

Доказом того, що розвивальне мовленнєве середовище, створюване на основі роботи з текстом впливає на удосконалення, розвиток чуття слова є результати експериментальної роботи, що не один рік проводилася в школах Києва, Львова, Дніпропетровська. Пропонуємо дидактичний матеріал, що може бути використаний на уроках рідної мови і покажемо можливості роботи над ним.

- Прочитайте текст. Яка його основна думка? Доберіть до тексту заголовки. Як автор розкриває сутність поняття *мова*? Чому називає мову *таємницею*?

Багато є таємниць у світі, і одна з найбільших з-поміж них – мова. Здається, ми знаємо якесь слово, немовби розуміємо його. Проте все, що закладено в нього впродовж віків, нерідко не можемо повною мірою видобути. Потрібно докладити чимало зусиль, щоб заховане в слові постало перед нами у всій красі, глибині й неповторності.

З раннього дитинства і до глибокої старості людина невіддільно пов'язана з мовою. Це єдине знаряддя, що робить людину нездоланною в пошуках істини. Розпочинається прилучення дитини до краси рідної мови з милих бабусиних казок і материнської коліскової пісні. Кожен день дає нам урок пізнання. І завжди, і скрізь наш учитель – мова (За І. Вихованцем).

1. Визначте стиль тексту. Доведіть, що текст має ознаки публіцистичного стилю.
 2. Які слова вживаються в переносному значенні?
 3. Яка роль абзаців у тексті? За допомогою яких мовних засобів здійснюється зв'язок між реченнями, абзацами?
 4. Перекажіть текст.
- **Запишіть текст, дібравши з дужок потрібний за змістом синонім. Поясніть свій вибір. Дайте виділеним повнозначним частинам мови стилістичну характеристику.**

Сірі журавлі прилітають до нас рано. Ще сніг не (зійшов, зник, розтанув), а вони вже (співають, щебечуть, курличуть) у високості. Відшукавши рідні місця, збираються невеликими (табунами, зграями, групами) и розпочинають танці. Піднявши таким чином

«настрій», птахи беруться за ремонт (старих, древніх, давніх) (хатинок, кубелець, гнізд) або споруджують нові (М.Сливко).

Наблизитися до «словесної тканини» твору – значить знайти шлях до осягнення його змісту, авторського задуму, спробувати розгадати таємницю, що міститься в кожному істинному творінні майстрів мистецтва слова. Згадаймо слова видатного філолога О.Потебні: «Розуміння – це повторення процесу творчості в зміненому порядку [8: 69]». Тому під час виконання завдань у класі треба спиратися не тільки на знання, але й на мовну інтуїцію, що розвивається і вдосконалюється в процесі творчої роботи над текстом. Без розвиненого мовного чуття не може бути мовної особистості.

Підведемо підсумки. Текст як лінгводидактичний засіб є основою навчального і розвивального мовленнєвого середовища на уроках рідної мови. Довколишнє оточення – це світ текстів, які ми чуємо, читаємо, вимовляємо. Саме вони створюють ту атмосферу, в якій живе, розвивається дитина, прилучається до надбань національної культури. У процесі роботи над текстами з опорою на мовну інтуїцію школярів створюються умови для реалізації функціонального підходу до вивчення мовних одиниць, формується мовна особистість учня, його уявлення про систему мови, здійснюється реалізація внутрішньопродметних і міжпредметних зв'язків курсів української мови і літератури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Я.Ф. Два підходи до проблеми розуміння тексту // Семантика мови і тексту: Зб. статей VI Міжнар. конференції. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 7-8.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. – М.: Худ. лит., 1986. – 424 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5 изд. – М.: Лабиринт, 1999. – 351с.
4. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество//Избранные труды / Сост. В.Я.Коровина – М.: Просвещение, 1998. – 207 с.
5. Захлюпана Н.М. Словник-довідник з методики української мови. – Львів, ЛНУ ім. І.Франка, 2002. – 250 с.
6. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 64-74.
7. Новиков А.И., Ярославцева Е.И. Семантические расстояния в языке и тексте. – М.: Педагогика, 1990. – 223 с.
8. Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.
9. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.

УДК 372.461

Г.М. Максимчук

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕТНОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЮ ЛЕКСИКОЮ

Стаття присвячена проблемі збагачення словника молодших школярів етнокультурознавчою лексикою. Розкрито лінгводидактичний аспект цієї проблеми. Автор аналізує поняття "лексика" та "етнокультурознавча лексика".

The article is devoted to the problem of enriching of dictionary of junior school-children by an ethnic-cultural science vocabulary. The linguistic-didactical aspect of this problem is exposed. An author analyses a concept "vocabulary" and "ethno-cultural science vocabulary".

Постановка проблеми. Переорієнтація сучасного суспільства і його соціокультурної політики, що передбачає розвиток особистості на засадах духовності, докорінну зміну підходів до освіти, зумовлює суттєві інноваційні зрушення і в концепції навчання рідної

мови учнів початкової школи. Першорядного значення набуває розробка нових технологій навчального процесу, які б відповідали меті формування духовності, національної самосвідомості та у своїх формах впливу на дитину керувалися б принципами гуманізму.

Національні особливості культури найяскравіше виявляються у мові. Мова є найпершим і найнадійнішим шляхом "входження" людини в соціум. Провідне місце мови серед каналів одержання соціально-культурних знань зумовлене, по-перше, тим, що особистий досвід індивіда обмежений, порівняно з суспільно-доцільною практикою індивіда, і ця практична діяльність вимагає від нього оволодіння досвідом поколінь і знаннями навколишньої дійсності в обсязі, який в кілька разів перевершує його індивідуальний досвід. По-друге, саме мова з усіх знакових систем і форм культури здатна в найекономнішій формі закодувати, зберегти й передати надзвичайно великий обсяг знань, спостережень і узагальнень, що впливають з практичної діяльності групи людей, нації, народу. До того ж ряд важливих для життя індивіда елементів духовної культури функціонують лише у вербалізованій формі.

Мета статті – розкрити лінгводидактичний аспект збагачення мовлення молодших школярів етнокультурознавчою лексикою.

Виклад основного матеріалу. Мова, людське слово, мовлення та історія їх розвитку виступають по-перше, як предмет лінгвістики, по-друге, як предмет психології, а також як своєрідна діяльність індивіда, що розвивається у процесі його мовленнєвого розвитку, спілкування та відношення його до реальності і, по-третє, як система фізіологічних процесів, що реалізують цю мову в діяльності. Між психологією і лінгвістикою утворилося так зване історичне розмежування щодо предмета вивчення: психологія вивчає процес говоріння, мовлення і лише настільки займається мовою, наскільки її онтологія якимось проявляється у цих процесах; лінгвістика вивчає мову як систему, трактуючи її чи в матеріальному (система мовленнєвих навичок), чи в ідеальному аспекті, проте не цікавиться реалізацією цієї системи. Безперечно, мова сама по собі існувати не може, вона безпосередньо пов'язана з мовленням.

У сій статті зупинимося детальніше на лінгвістичному аспекті збагачення мовлення етнокультурознавчою лексикою.

Рідна мова – це самобутній спосіб мислення, оригінальний засіб пізнання дійсності, неповторний і нічим незамінний інструментарій творчості народу. В цьому унікальність, оригінальність і неповторність кожної мови як явища цивілізації. Мовлення – спосіб засвоєння і передачі сучасному і наступному поколінням усіх тих духовних скарбів, які зберіг народ у своїй мові. Дитина починає говорити тоді, коли засвоїть певну кількість мовних одиниць. Однією з одиниць мови є слово. Під поняттям "слово" розуміють одиницю мови, її будівельний матеріал (Л.П.Федоренко, В.Й.Логінова, В.В.Гербова). Кожне слово має значення. Слово позбавлене значення, – це не слово, воно пустий звук (Л.С.Виготський).

Слово визначається мовознавцями (Грищенко А.П., Мацько Л.І.) як основна функціонально-структурна і семантична одиниця мови, що становить звук або комплекс звуків і, характеризується самостійністю і відтворюваністю (Плющ М.Я.); має певне значення і вживається в мовленні як самостійне ціле (Пономарів О.Д.). Отож, слово – це будівельний матеріал мови, змістом якого є смислове значення.

Найважливішими ознаками слова є внутрішня впорядкованість звуків; наголос; лексичне значення; можливість поділу на менші мовні одиниці – морфеми; поєднання з іншими словами в реченні за допомогою змістового й граматичного зв'язку; наявність у реченні граматичних форм і синтаксичних функцій [2: 67].

Феномен "лексика" у словникових джерелах визначається як – сукупність слів, що входять до складу мови; словниковий запас творів авторів чи сукупність слів, що вживаються в якійсь сфері діяльності [4: 274]. Лексика, за визначеннями мовознавців (Доленко М.Т., Мацько Л.І., Пономарів О.Д., Сидоренко О.М.), становить сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку

(Пономарів О.Д.); окремі шари чи групи слів (побутова лексика, професійна) (Мацько Л.І.); словниковий склад мови, сукупність усіх слів, наявних у якійсь мові (Доленко М.Т.).

Отже, лексика – змістовий і найдинамічніший компонент мовлення. При одному й тому самому рівні оволодіння граматикою мови, інтонаційними засобами мовлення, лексика може бути найрізноманітнішою щодо своєї кількісної і якісної досконалості. Як зазначає І.О.Синиця, лексика найповніше і найточніше репрезентує особу мовця, його розумовий розвиток, стан його загальної і мовної культури [3]. Вчений вказував на те, що формальне засвоєння лексичних одиниць гальмує процес збагачення мовленням, а оволодіння значеннями нового слова буде ефективним, якщо ґрунтуватиметься на таких психічних процесах як відчуття, сприймання і осмислення.

Важливим для усвідомлення системи лексичного складу, вважає А.П.Грищенко, є диференціація лексичних одиниць за такими складовими: як – то: ступенем уживаності (розмежування активного і пасивного словникового складу); за комунікативними сферами вживання (поділ лексики за групами); за стилістичними ознаками (стилістично-нейтральна, стилістично-маркова тощо) [5: 97].

Лексика – змістовий і найдинамічніший компонент мовлення. Багатство і бідність мовлення, його виразність і сірість краса і непривабливість, більшість його позитивних чи негативних якостей – це передусім особливості його лексики [1]. Лексичне значення слова – це узагальнене відображення предметного змісту. В мовознавстві розрізняють кілька ступенів узагальнення слів за змістом, за значенням [1]. Відтак, засвоїти ступені узагальнення – означає засвоїти значення слова.

Лексикологія є наукою не про окремі слова, а про лексичну систему мови в цілому. Зважаючи на те, що сучасна методика особливо увагу приділяє практичній спрямованості навчання лексики, удосконаленню комунікативних умінь і навичок на основі вже засвоєних лексичних понять, слова вивчаються з точки зору: їх смислового значення; місця в загальній системі лексики; походження; уживаності; сфери застосування в процесі спілкування; їх експресивно-стилістичного характеру. Як розділ науки, лексикологія має свій об'єкт дослідження і володіє своєю системою понять, що тісно пов'язані з граматичними, фонетичними й словотворчими формами і значеннями.

Незважаючи на те, що словникова робота та вивчення лексики мають той самий об'єкт – слово, на уроках із лексикології слово вивчається як одиниця лексичної системи і завдання збагачення словникового запасу хоча і стоїть, проте не є головним. У зв'язку з цим необхідно враховувати різницю між методикою вивчення лексикології й методикою словникової роботи. Натомість у початкових класах лексика як самостійний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише окремі лексичні відомості, зокрема, практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слова, багатозначністю, синонімією й антонімією. Відтак, збагачення словникового запасу молодших школярів відбувається у процесі вивчення граматики, морфології та орфографії. На уроках рідної мови учні оволодівають мовними засобами, а саме, словами та їх формами, вчать розуміти семантику слів, використовувати лексичні одиниці якомога точно і доречно в мовленнєвій практиці як у школі, так і в повсякденному житті. Проте знання, яких набувають школярі в початкових класах, мають стати надійною основою для подальшого удосконалення засобів виразності думок в усному і писемному мовленні.

Початкова школа при вивченні лексики визначає такі завдання: збагачення словника учнів, тобто засвоєння нових, не відомих раніше слів чи нових значень відомих слів; уточнення словника – введення окремих слів у контекст, зіставлення близьких або протилежних за значенням слів, засвоєння багатозначних та емоційно забарвлених слів; активізація словника – перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного словника в активний; усунення не літературних слів – діалектизмів, жаргонізмів, просторічних і слів зі зниженим значенням.

Проблема збагачення мовлення учнів знайшла своє відображення у працях Ф.І.Буслаєва, І.І.Срезневського, К.Д.Ушинського, О.М.Біляєва, М.І.Пентилюк, Л.М.Симоненкової, Л.О.Кутенко та ін.

У процесі розвитку зв'язного мовлення та збагачення лексичного складу етнокультурознавчою лексикою учнів початкових класів важливу роль відіграє формотворча та словотворча робота та вміння оперувати цими словами відповідно до завдань мовного і мовленнєвого характеру, а також у повсякденній комунікативній практиці.

Розвиток дітей шкільного віку та виховання у них любові до рідного слова – завдання початкової школи, що закладає основи становлення особистості. Для успішної соціалізації дітей, вироблення вміння спілкуватися з іншими людьми вчитель має звертати увагу на збагачення словникового запасу дітей етнокультурознавчою лексикою.

Етнокультурознавча лексика розглядається лінгвістами В.М.Русанівським, Л.С.Паламарчуком, М.М.Пилинським, Г.П.Сиротіною, Н.С.Ніколаєвою, В.І.Говердовським як один із базових компонентів культури, умова й засіб функціонування національної свідомості, збереження історичної пам'яті українців. При цьому, слова, національно-культурний компонент яких знаходиться за межами лексичного поняття, але потенційно наявний у свідомості й пам'яті носія мови, складають шар етнокультурознавчої лексики. За допомогою саме таких слів людина засвоює інформацію, пов'язану з історією, побутом, культурними традиціями.

Висновки. Отже, зміст шкільної освіти, відповідно до етнокультурознавчого компонента, спрямовується на здійснення естетичного впливу засобами української мови як навчального предмета, одним із шляхів реалізації якого є ознайомлення з характерними якостями української мови – з лексичним багатством, мелодійністю, образністю. Саме з означених позицій визріла необхідність цілеспрямованої, систематичної роботи над мовленням молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготський Л.С. Мышление и речь: Собр. Соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 502с.
2. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Українська мова: навчальний посібник. – К.: Либідь, 1998. – 416с.
3. Синиця І.О. Психологія усного мовлення. – К.: Рад.шк., 1974. – С.36-42.
4. Словник іншомовних слів. – М.:, 1986. – 608с.
5. Сучасна українська літературна мова: За ред. М.Я. Плющ. – К: Вища школа, 1994. – 413с.

УДК 37.03

Л.І. Мамчур

ОСНОВНІ СТРУКТУРНІ ОДИНИЦІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті подано й охарактеризовано основні одиниці мовленнєвої комунікації, з'ясовано шляхи їх формування в сучасній школі.

The article contains the description of main units of linguistic communication, marking ways of its forming in modern school.

Серед актуальних питань, що стоять перед сучасною педагогічною наукою, одна із найважливіших належить формуванню у школярів комунікативної компетентності та підготовці їх до повноцінного життя в суспільстві. Важливість комунікативної компетентності особистості, як зазначає І.Зимня, може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетенції, які лежать в основі компетентнісного підходу в освіті, як складні особистісні утворення, що охоплюють і пізнавально-інтелектуальні, і емоційні, і моральні складники [8: 5]. Із сказаного вище випливає, що

компетентісна модель навчання української мови на сучасному етапі розвитку вітчизняної школи набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення і визначення стратегічних завдань впровадження її в практику навчання української мови у початковій та основній школі.

Мета статті – визначити й охарактеризувати основні структурні одиниці мовленнєвої комунікації, з'ясувати шляхи їх формування у сучасній початковій і основній школі.

Мовленнєва взаємодія комунікантів – це досить складна і широка система спілкування між людьми за допомогою мови, яка проявляється через вибір і реалізацію мовних засобів усіх її рівнів. Мовленнєва комунікація (спілкування) відбувається у різних комунікативних ситуаціях, а тому і добір засобів мови у кожній конкретній розмові повинен відповідати меті спілкування, їх учасникам і комунікативній ситуації. Слід зазначити, що процес мовленнєвої взаємодії, обміну думками між комунікантами – це завжди нова ситуація, завжди новий пошук мовних засобів вираження думки. На наш погляд, для того, щоб особистість стала мовленнєво компетентною, необхідна їй велика активна розумова діяльність і дотримання певних правил сучасної літературної мови та культури спілкування.

Дослідженням лінгвістичних особливостей мовленнєвої комунікації, її структурних одиниць та формування комунікативно-мовленнєвих умінь займалися Ф.де Соссюр, В.Гумбольдт, О.Потебня, М.Хомський, Н.Арутюнова, Ф.Бацевич, Л.Мацько, М.Пентилук та ін.

Для формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи необхідні знання основних одиниць структури мовленнєвої комунікації, розуміння їх сутності і природи. Спираючись на дослідження мовленнєвої комунікації, можна констатувати, що до основних структурних її одиниць відносяться: мовленнєвий акт, текст і дискурс.

Спілкування людей відбувається в межах комунікативних актів, складовими яких є учасники комунікації як носії соціальних ролей, психічних та психологічних рис, духовних й естетичних ідеалів, когнітивних особливостей. Саме в мовленні відбувається акт спілкування (комунікації), що вимагає участі мови, мовлення і мовленнєвої діяльності. Найменшим відрізком комунікативно-сміслового і фізичного членування мовлення, на думку Н.Головіна, є висловлювання, що повторюється у мовленні як синтаксична модель; висловлювання – це конструкція, яка змінює лексичне значення. Найпростішою формою висловлювання є речення, що виступає, з одного боку, як максимальна одиниця мови, а з іншого – як мінімальна одиниця мовлення. І.Вихованець, визначаючи три основні структури речення – формально-синтаксичну, семантико-семантичну і власне-комунікативну, зазначає, що остання «найтісніше пов'язана з мовленням (мовленнєвою діяльністю – Л.М.), з функціонуванням речення в тексті, з певною ситуацією мовлення» [4].

За М.Р.Львовим, висловлювання – це акт комунікації, одиниця спілкування, яка має змістову цілісність і може бути сприйнята слухачем [5: 39]. Сучасні вчені, досліджуючи важливі аспекти комунікативної лінгвістики, усе частіше висловлюють думку про те, що мінімальною одиницею мовленнєвої комунікації є не речення і навіть не висловлювання, а певні види мовленнєвих актів: констатація, запитання, наказ, опис, пояснення, вибачення, подяка, привітання тощо. На нашу думку, мовленнєвий акт – це найменша структурна одиниця мовленнєвої комунікації, цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки конкретного суспільства. Мовленнєвий акт – це явище, яке перетворює мовне висловлювання (слово, речення, висловлювання) в носія комунікативного смислу і є елементарною складовою спілкування. Мовленнєвий акт будується з мовного матеріалу (морфем, слів, словосполучень, речень), який мовець вичленовує з мовної системи (фонетики, лексики, граматики) конкретної мови.

Учні сучасної школи, починаючи з початкових класів і впродовж вивчення курсу української мови в основній школі, повинні оволодіти засобами рідної мови, оскільки за допомогою них можна побудувати і сформулювати мовленнєві акти, вміло їх використовувати. Йдеться про знання мови на фонологічному, семантичному (лексичному і

граматичному) і структурно-синтаксичному рівнях, тобто знання всіх елементів фонетики певної мови, законів сполучуваності алофонів у мовленні, знання граматичних категорій та правил їх поєднання, розуміння значень великої кількості слів, що складають лексичну основу мови та знання правил їх сполучуваності та деривації (лат. *derivative* – утворюю), уміння формувати речення різних семантичних та структурних типів. Окрім цих складових, до мовної компетенції відносять уміння перефразувати висловлювання, розрізнення синонімії та омонімії, правильних і неправильних (девіативних) речень, створення і редагування текстів.

У яких би умовах не здійснювалася мовленнєва комунікація, з допомогою яких би засобів вона передавалася, яка б кількість осіб брала участь у спілкуванні, в її основі лежить модель, що складається з комуніката, комуніканта і повідомлення (тексту в усній чи писемній формі). Текст – це основна невід’ємна частина моделі, оскільки без обміну інформацією не може бути мовленнєвої комунікації.

Серед дослідників немає одностайної думки щодо визначення поняття тексту як особливого мовного, мовленнєвого і комунікативного явища. Одним із найпоширенішим є визначення: «Текст (від. лат. *textum* – тканина, зв’язок, побудова) – це об’єднана змістовим зв’язком послідовність мовних одиниць, основними властивостями якої є зв’язність і цілісність» [9: 507]. Текстом можуть бути як окремі слова або словосполучення, так і одне речення або їх сукупність, які семантично та змістовно цілісно поєднані. Текстом також вважається вся сукупність висловлювань, яка являє собою певну комунікативну систему. В основному текст – це структурно-семантична мовна одиниця, що складається з декількох чи багатьох речень. Сучасні мовознавці констатують, що текст є п’ятим, найвищим основним рівнем мови. Текст самодостатній і разом з тим взаємопов’язаний з іншими текстами у комунікації, у ньому реалізуються всі рівні мови, функціонують всі мовні одиниці, пов’язані семантико-граматичним відношеннями. За висловленням М.М.Бахтіна «текст живе лише стикаючись з іншими текстами» [1: 5]. П.С.Дудик визначає текст, як «писемний або усний мовленнєвий масив, найчастіше багатослівна семантична і граматична єдність, утворена одним чи кількома реченнями, що виражають завершену думку» [6: 278]. Текст створюється за окремою комунікативною настановою комуніканта, внаслідок його прагнення виділити частину свого висловлювання за певною ознакою (змістом, стилістично, логічно тощо).

Сучасна комунікативна лінгвістика тлумачить текст більш широко: це не тільки готовий продукт мовлення, а й універсальна мовна одиниця, елемент комунікативного акту. На нашу думку, текст функціонує не тільки у писемній формі, а і в усній, реалізується у комунікації, а комуніканти у ньому висловлюють не тільки своє ставлення до висловлювання, а й до комуніката, до комунікативної ситуації загалом. М.Р.Львов розуміє текст як продукт, результат мовленнєвої діяльності, творення мовлення – усного і писемного [10: 206]. Текст є важливим компонентом у мовленнєвій комунікації, адже виступає основним посередником між комунікантом і комунікатом. У тексті функціонують одиниці всіх рівнів мови, які спрямовані на реалізацію комунікативних намірів учасників спілкування.

Під час формування комунікативної компетентності учнів слід виробляти і розвивати комунікативні вміння створювати текст, спрямований на досягнення задуму автора, з урахуванням не тільки добору мовних одиниць, їх поєднання й формування у цілісне змістове висловлювання, а особливо важливим з комунікативної точки зору є врахування особистості комуніката, його можливостей, інтелектуальної та моральної готовності, прагнень, комунікативних цілей тощо.

Сучасні вчені (Дж.Остін, Дж.Серль, Г.Грайс, Д.Гордон, А.Баранов та ін.) визначають також комунікативні постулати спільної мовної поведінки комунікантів: інформативність, істинність, релевантність (ставлення до співрозмовника), ясність висловлювання, щирість, мотивованість, ввічливість тощо. Комунікативні постулати є початковими вихідними позиціями для побудови тексту (висловлювання, дискурсу) комунікантом та інтерпретації його комунікатом, завдяки їм комунікація буде успішною. Знання і дотримання

комунікативних постулатів учнями є однією з необхідних умов формування їхньої комунікативної компетентності.

У процесі створення тексту, власного висловлювання учень має оперувати рядом комунікативних умінь, зокрема розв'язати комунікативні завдання адресата-комуніката, а саме: визначення теми і майбутніх мовних засобів для її реалізації, визначення комунікативної мети і намірів, вибір мовної тактики, типу поведінки тощо.

Однією із структурних одиниць мовленнєвої комунікації вважається дискурс, який є одним з основних категорій комунікативної лінгвістики. Дискурс як складне поєднання мовного (вербального) і позамовного (невербального, паралінгвістичного) має варіанти наукових інтерпретацій. Існують різні підходи до визначення сутності дискурсу. В.О.Звегінцев під дискурсом розуміє «два або кілька речень, що знаходяться між собою у змістовій єдності» [7: 170]. Із позиції функціональної природи мови дискурс – це будь-яке використання мови у всіх її різновидах. Згідно третього підходу визначення дискурсу слід розглядати у взаємодії форми і функцій, тому дискурс – це усне або писемне висловлювання. Останні дослідження у галузі лінгвістики показують, що існує суттєва відмінність між текстом і дискурсом на основі таких критеріїв, як функціональність – структурність, процес – продукт, динамічність – статичність, актуальність – віртуальність [11].

На нашу думку, дискурс – це будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача та намір першого певним чином впливати на другого. Дискурс – це «мовлення, що привласнюється мовцем» [3: 276]. Такий дискурс не можна розглядати поза комунікативною ситуацією, у якій він здійснюється. Дискурсивний текст містить «життєвий текст» у його діяльнісному сенсі на тлі тих подій, що в ньому розвиваються, або мовлення, розраховане на соціальний вплив.

Ф.С. Бацевич, досліджуючи комунікативну лінгвістику, стверджує, що «дискурс (франц. *discourse* – розмова, < лат. *discursus* – розмірковування) – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, тривалий у часі процес, утілений у певній (іноді значній) кількості повідомлень; мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, друковану, паралінгвальну тощо), відбувається у межах одного чи кількох каналів комунікації, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування і являє собою складний синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування. Дискурс має своїм результатом формування різноманітних текстів і мовленнєвих жанрів» [2: 42].

Формування комунікативних умінь (і в майбутньому навичок) відбувається впродовж виконання певних мовних і мовленнєвих вправ з урахуванням ситуації комунікації, а також із вивченням типології дискурсів як реалізованих текстів. Одним із критеріїв у диференціації дискурсів сучасні вчені називають комунікативний контакт між адресантом і адресатом. На нашу думку, вивчення такої класифікації є доречним у школі, адже це дало б змогу опанувати мову як засіб комунікації, що виявляється у дискурсивно-текстовій діяльності. Частковий аналіз дискурсів (без визначення терміна) здійснюється у шкільній практиці, але йому мало приділяється увага.

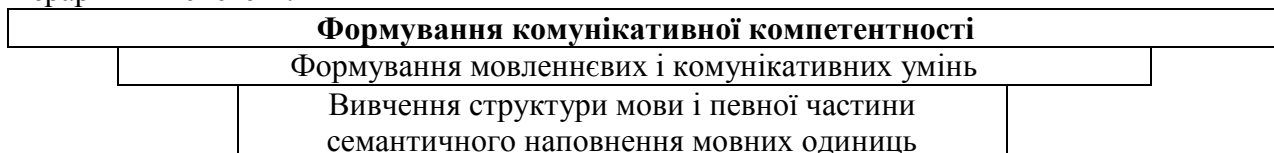
Ураховуючи канали комунікації, виділяють такі типи дискурсів:

- усний, писемний (друкований, писаний), комбінований;
- зоровий, слуховий, комбінований;
- теледискурс, радіодискурс, інтернетдискурс тощо.

Узагальнене сучасне розуміння дискурсу можна сформулювати так: дискурс – це зв'язний «живий» текст у сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками; текст, узятий в аспекті тих подій, які в ньому відображені; це мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості; це замкнута цілісна комунікативна ситуація; це певний зразок мовленнєвої поведінки, що проходить в конкретній соціальній сфері.

Для формування комунікативної компетентності учнів необхідні знання і розуміння поняття дискурсу, його особливостей і типологій, адже особистість, на думку Г. Почепцева, яка володіє мовленням, повинна одночасно володіти набором типів дискурсів, оскільки у кожному з них закладений свій варіант комунікативної поведінки. Такі знання, а на їх основі формування комунікативних умінь дасть змоги учневі краще вивчити мову у функціонуванні і глибше зрозуміти її як засіб комунікації, а тому зробити своє мовлення більш доречним, точним, багатшим.

Для формування комунікативної компетентності учнів ми виділяємо у навчанні української (рідної) мови три напрямки: 1) вивчення мови; 2) формування і розвиток мовлення; 3) формування комунікативної компетентності особистості. Вищезазначені напрямки мають реалізовуватися у практиці навчання мови в цілеспрямованій чіткій ієрархічній системі:



Реалізація комунікативно спрямованого напрямку вивчення рідної мови у сучасній школі дасть змогу вчителю сформувати комунікативно компетентну особистість учня (особистості), здатного будувати всі структурні одиниці мовленнєвої комунікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. – К.: Довіра, 2007. – 205с.
3. Бенвенист Е. Общая лингвистика. – М., 1974.
4. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. – К.: Наукова думка, 1992. – 224с.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – 471с.
6. Дудик П.С. Стилистика української мови: Навчальний посібник. – К.: «Академія», 2005. – 368с.
7. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи – М.: Наука, 1976.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2004. – 40с.
9. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
10. Лосева Л. Как строится текст. – М., 1998.
11. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280с.

УДК 371.32

Н.В. Мордовцева

МОВЛЕННЄВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІНГВІСТИЧНИХ МІНІАТЮР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються питання пошуку ефективних та результативних методів та прийомів, які б сприяли кращому засвоєнню на уроках української мови текстів лінгвістичної спрямованості. Звертається увага на дидактичний потенціал лінгвістичних мініатюр як засобу удосконалення мовленнєвої компетенції учнів.

The article deals with the questions of the search of effective methods and ways which assist the better adoption for linguistic texts during Ukrainian lessons among seniors. The didacticpotential of minitexts is also the main idea of the article, that is linguistic miniatures as the way of improvement of language competence.

Традиційним для лінгводидактики питанням є пошук ефективних засобів навчання, що забезпечить формування мовленнєвої компетенції учнів. Основним засобом навчання мови вважається текст. Обґрунтування лінгводидактичного потенціалу тексту здійснено в роботах Л. Бондарчук, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Грипас, В. Мельничайка та ін. У формуванні мовленнєвої компетенції учнів особливу роль відіграє науково-навчальний текст. Роботі з науково-навчальними текстами присвячено наукові розвідки Л. Мацько, М. Пентилюк, дисертаційні дослідження О. Андрієць, Л. Златів, Ю. Романенко та ін. У середній ланці найчастіше використовується такий різновид науково-навчальних текстів, як *лінгвістичні мініатюри* (образні, невеликі за обсягом тексти лінгвістичної спрямованості, що розкривають певні мовні поняття чи явища, не втрачаючи своєї науковості.). Загальновідомо, що складний теоретичний матеріал краще засвоюється в нестандартній, образній формі, оскільки мовна експресія відіграє виняткову роль у формуванні в учнів інтересу до вивчення мови [1: 78-80].

Використання лінгвістичних мініатюр на уроках мови частково представлено в роботах О. Горошкіної, А. Дейкіної, Т. Жулій, І. Підгаєцької, З. Сікорської, Г. Шелехової та ін.

Незважаючи на широкий спектр досліджуваних питань, проблема вдосконалення мовленнєвої компетенції учнів за допомогою лінгвістичних мініатюр залишається відкритою: у науці відсутня чітко вибудована методична система використання лінгвістичних мініатюр як засобу навчання української мови з урахуванням психологічних особливостей учнів 5–7 класів, змісту навчального матеріалу. Це спонукало нас до вибору теми публікації “*Мовленнєвий потенціал лінгвістичних мініатюр на уроках української мови*”.

Актуальність нашої розвідки полягає в перевірці та уточненні засобів оптимізації діяльності учнів середньої ланки на уроках української мови в процесі засвоєння ними лінгвістичних дефініцій.

Мета публікації: удосконалення лінгвістичних знань учнів через засвоєння методично адаптованого, поданого в науково-популярній формі з використанням засобів образності теоретичного матеріалу в різних розділах мовознавства.

Робота з удосконалення мовної, мовленнєвої компетенції школярів середньої ланки полягає у виділенні, класифікації й систематичному розвитку в учнів необхідних умінь і навичок, спрямованих на сприйняття, аналіз та створення лінгвістично орієнтованих текстів в усній та писемній формах. Значною мірою цьому сприяє використання ефективних методів і засобів навчання та вправ, які позитивно впливають на розвиток зазначених умінь з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх можливостей, креативних здібностей.

А. Дейкіна стверджує, що формування мовленнєвої компетенції учнів засобами лінгвістичної мініатюри буде ефективним за умов використання системи завдань, що передбачає аналіз тексту, його переказування, прогнозування змісту мініатюри за поданим початком або заголовком, переклад, створення лінгвістичної мініатюри на основі навчально-наукового тексту та ін., які вдосконалили б мовні та комунікативні вміння й навички учнів, поглибили б їхні знання з усіх розділів науки про мову [2: 95-97].

Методика роботи з лінгвістичними мініатюрами може бути побудована таким чином: від засвоєння мовних понять до їх використання під час створення лінгвістичних мініатюр, від спостережень над текстами-взірцями – до розвитку мовленнєвої майстерності в умовах активних форм комунікації.

Щоб навчити школярів створювати тексти, необхідно показати їм зразки подібних текстів, вивчити їх структуру, мовні особливості, комунікативні можливості. Зважаючи на це, на особливе місце повинен посісти аналіз лінгвістичних мініатюр.

На уроці лінгвістичні мініатюри використовуються для ілюстрації мовних явищ і понять: даючи визначення новим поняттям, перераховуючи їх ознаки, учитель ілюстрував сказане прикладами з мініатюри. Так, під час вивчення розділу “Синтаксис. Пунктуація” учням можна запропонувати такі завдання:

Завдання 1. Прочитайте виразно текст. Доберіть до нього заголовок.

Дієслово у кожному реченні – немовби диригент малого, але здібного оркестру чи ансамблю. Ці оркестри або ансамблі формує тільки дієслово. Воно виражає, скільки учасників потрібно йому, які ролі дати кожному. Дієслово може перемістити або вилучити з речень деяких виконавців. Придивляється, кого зробити солістом. Пильно стежить за тим, щоб хтось із підлеглих не взяв фальшивої ноти (І.Вихованець).

1. Поміркуйте, чи вдало визначено автором роль дієслова в реченні.
2. Кого найчастіше обирає дієслово “солістом”? Чому? Доведіть свою думку.
3. Чому, на вашу думку, автор назвав речення оркестром або ансамблем? Що спільного між ансамблем-реченням і ансамблем звичайним?
4. Скажіть, як залежно від того, скільки в оркестрі (ансамблі) учасників, називаєте речення.
5. Як ви розумієте останнє речення в тексті?

Під час роботи з лінгвістичними мініатюрами мета полягає в тому, щоб навчити учнів сприймати лінгвістичні мініатюри, визначати, як за образністю головних героїв “приховані” їхні суттєві особливості, порівнювати матеріал поданий у підручнику і в лінгвістичній мініатюрі. Такий порівняльний аналіз сприяє формуванню вмінь школярів виділяти головну й уточнюючу інформацію, аналізувати й порівнювати викладений матеріал в лінгвістичній мініатюрі й теоретичному матеріалі, здійснювати частково лінгвістичний і частково мовленнєвий аналіз тексту Наприклад:

Завдання 2. Ознайомтеся з поданим у підручнику теоретичним матеріалом з теми “Головні члени речення”. Підготуйтеся до зв’язної відповіді за змістом параграфа, використовуючи питання (план):

Сформулюйте визначення понять “підмет” і “присудок”.

Якою частиною мови найчастіше виражений підмет, а якою присудок. Доведіть свою думку.

Як графічно позначаються члени речення?

Завдання 3. Прочитайте лінгвістичну мініатюру. Хто може бути її адресатом?

Підмет означає предмет мовлення – те, про що говориться в реченні, і тому є господарем речення. До його голосу прислухається другий головний член речення – присудок, його безпосередній підлеглий (З книги).

1. На які ознаки підмета і присудка вказує автор?
2. Чому автор називає присудок підлеглим підмета?
3. Чи можна лише за допомогою поданого тексту сформулювати визначення підмета і присудка?
4. Чи є в тексті лінгвістичної мініатюри інформація, яку можна використати як додаткову під час відповіді з теми “Головні члени речення”?
5. Як ви гадаєте, чи дійсно підмет – господар у реченні? Доведіть свою думку, використовуючи теоретичний матеріал, поданий у підручнику, а також власне дібрані приклади.

Переваги використання текстів лінгвістичних мініатюр яскраво виявляються під час їх зіставлення з іншими навчальними текстами, у яких репрезентовано лінгвістичну категорію або поняття. Покажемо це на прикладі завдань, що можуть бути використані під час вивчення теми “Будова слова. Словотвір”.

Завдання 4. Прочитайте подані речення. Які спільнокореневі слова у них використано? Випишіть їх і визначте, до якої частини мови вони належать. Доведіть правильність своїх думок (з’ясуйте лексичне значення кожного слова, визначте морфологічні й синтаксичні ознаки).

1. Малювала Віра зайчика смішного, а намалювала вовчика лихого (Н. Дергач). 2. Фарбувати вже пора – запросили маляра. Без відра, без пензля він взяв до фарбування стін (С. Баруздин). 3. Ти, малий, скажи малому, хай малий малому скаже, хай малий теля прив’яже (Нар. творчість).

Чи не помітили ви в тексті слова, які мають однаковий корінь? Як ви вважаєте, чи всі слова, які мають однаковий корінь можна вважати спільнокореневими? Допоможе відповісти на це запитання вам поданий текст.

Слова-родичі

Ви знаєте, діти, що у слів також є родичі – це спільнокореневі слова. Одного разу дієслово водити вирішило зібрати усіх своїх родичів. Призначило час, телеграми розіслало. Сидить, чекає. Першими прийшов іменник водій. Потім прийшли дієслова з префіксами пере-, від-, до-, під- та іншими, і кожен зі своєю родиною.

Багато гостей зібралось за столом. Сидять, чай п'ють, говорять. Раптом хтось постукав у двері. Хазяїн відкрив і бачить: стоять на порозі іменники вода і водень.

Доброго дня! Родичі! – говорять вони.

А дієслово у відповідь:

– Ми, шановні гості, звичайно раді вас бачити, тільки ми з вами не родичі, не одного кореня ми.

Як це? – здивувались гості.– Наш корінь –вод- і ваш корінь –вод-.

Воно, звичайно, правильно. Корені наші пишуться однаково, проте відрізняємося ми... (Ф.Кривін).

Користуючись тлумачним словником, доведіть правильність думок дієслова водити. Намалюйте “родинне дерево” слів **водити** і **вода**.

Сучасні методисти О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк відводять провідне місце щодо удосконалення мовленнєвої компетенції учнів читанню як підґрунтя для розвитку мовленнєвих, навчально-мовних та правописних умінь школярів [1; 3; 5]. Набуті навички читання сприяють формуванню вмінь школярів складати висловлювання в усній чи письмовій формі. Читання текстів лінгвістичного характеру потребує від учнів напруженої розумової діяльності, бо діти повинні не тільки прочитати текст, а й в цілому розібратися у смисловій структурі тексту. Наприклад, під час вивчення тем з орфографії учням можна запропонувати виразно прочитати поданий нижче текст і виконати на основі його завдання:

Завдання 5. Виразно прочитайте текст.

Нам допомагає писати таємничий помічник – мовленнєво-рухова пам'ять.

Таким чином, органи мовлення по-своєму запам'ятовують слова й допомагають їх писати. Але якщо в них це виходить навіть потихеньку, то голосно, вголос повинно вийти значно краще. Існує так зване орфографічне проговорювання, при якому слова вимовляються вголос розбірливо, так, як пишуться: ін-те-лі-гент (3 книги).

Чи чули ви про цього таємничого помічника? Користувалися його послугами?

Як ви думаєте, чи впливає вміння виразно читати тексти на ефективність роботи таємничого помічника?

Запишіть 7-9 слів іншомовного походження і проговоріть їх. Потім закрийте зошит і запишіть їх на аркушику. Чи допоміг вам таємничий помічник під час написання дібраних слів?

Особливу складність для учнів середнього шкільного віку викликає вивчення основних граматичних понять. Підходи до їхнього вивчення повинні стимулювати зацікавленість, мовленнєву діяльність, розвивати емоційну, естетичну сферу життя учнів”. Зважаючи на це, на уроках вивчення лінгвістичної теорії можна використовувати “поетичні лінгвістичні мініатюри”, що вимагають від учнів відповідної мовленнєвої активності, актуалізації опорних знань мови. До таких мініатюр відносимо вірші Д.Білоуса (книжки “Диво калинове”, “Чари барвінкові”), А.Бортняка, у яких цікаво, доступно, емоційно розповідається про мовні явища.

Тексти лінгвістичних мініатюр повинні відповідати вимогам, характерним для навчальних текстів: перш за все обов'язкова їх наукова відповідність (адекватність змісту тексту науковому поясненню обраної мовної проблеми), завершеність та цілісність. Основною особливістю лінгвістичної мініатюри є образність, що, безумовно, посилює “пояснювальну силу” навчального тексту, сприяє більш глибокому засвоєнню лінгвістичних

знань завдяки яскравим і несподіваним асоціативним зв'язкам, які виникають у мовленнєвій свідомості учня.

Звичайно, у межах однієї статті неможливо розкрити всі аспекти роботи з лінгвістичними мініатюрами. Подальшого розв'язання проблеми потребує методика використання лінгвістичних мініатюр у старших класах, що забезпечить наступність у вдосконаленні мовленнєвої компетенції учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: моногр. / О. М. Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
2. Дейкина А. Д. Тексты-миниатюры на уроках русского языка: пособие для учителя / А. Д. Дейкина, Ф. А. Новожилова. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 144 с.
3. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти / С. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Пед. газ. – 2002. – січ. (№ 1).
5. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для студ.-філол. / За ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2000. – 262 с.
6. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской.

УДК 373.3(438)

М.В. Поп'юк

ТЕНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ ПОЛЬЩІ, ЧЕХІЇ, СЛОВАЧЧИНИ ТА УГОРЩИНИ

У статті проаналізовано проблеми реформи управління початковою освітою в державах Вишеградської четвірки. Досліджено основні напрями змін в адмініструванні початковою ланкою освіти. А також висвітлено можливість використання їх досвіду в умовах України.

In the article the problems of reform of management primary education are analysed in the states of Vishegrad. Explored basic directions of changes in administration of education an initial link. And also possibility of the use of their experience is reflected in the conditions of Ukraine.

Перед багатьма колишніми пострадянськими країнами постала проблема відродження національних традицій системи освіти та її складової – управління освіти – з використанням досвіду передових країн світу. Так, країни Вишеградської четвірки успішно справляються з цим завданням, свідченням чого є нещодавнє прийняття їх до Європейського Союзу.

Найголовнішими документами, які окреслювали основні напрями реформування управління початковою освітою в країнах Вишеградської четвірки, стали: «Головні напрямки у вдосконаленні системи освіти в Польщі», Освітні Акти (Словаччина, Чехія), Національний основний навчальний план (Угорщина).

Однією з основних позицій реформування основної школи досліджуваного регіону ми визначили зміни в управлінні освітою, зокрема її початковою ланкою. Як слушно вважає польський педагог Станіслав Качор, великий вплив на функціонування системи освіти мають уряди країн, адміністративно-територіальні одиниці цих держав, їх економіка та мережа позашкільних організацій [7: 100]. Критики сучасних систем освіти у Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині стверджують, що вони не до кінця виконують поставлену перед ними мету. Проте можливість критики системи освіти сама по собі вже є важливою позитивною зміною. Не можна не помічати й тих позитивних зрушень, які сталися у країнах

досліджуваного регіону останнім часом. Це передусім прийняття європейських цінностей в управлінні освітою та демократизація процесу адміністрування систем освіти.

Науково обгрунтоване керівництво в галузі початкової освіти можливе за дотримання таких принципів управління:

Принцип науковості. Передбачає врахування під час організації навчально-виховного процесу в закладах освіти досягнень педагогіки, психології, методик викладання навчальних предметів.

Принцип демократизації. Полягає в тому, що при вирішенні проблем діяльності закладу освіти керівник має зважати на думку членів педагогічного колективу, батьківської громадськості та учнівського колективу.

Принцип гуманізації. Потребує налагодження гуманних стосунків у ланках взаємовідносин: дирекція–учителі, учні, батьки; учителі–учні, батьки; учителі–учителі; учні–учні; учнівське самоврядування–рядові вихованці; батьки – діти; передбачає формування гуманної особистості гуманними засобами.

Принцип плановості. Потребує чіткого перспективного і щоденного планування усіх напрямів навчально-виховної, організаційно-господарської діяльності школи з урахуванням умов навчання в ній та можливостей.

Принцип компетентності. Згідно з ним усі педагогічні та інші працівники закладу освіти повинні мати високий рівень професійної підготовки. Саме тому в Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині велика увага зараз приділяється питанню підготовки педагогічних кадрів [4, Інтернет].

Важлива функція органів освіти – інспектування діяльності шкіл. Під інспектуванням розуміють систему контролю за станом виконання закладами й установами освіти постанов, директив і вказівок уряду в галузі освіти, навчальних планів та програм, наказів і розпоряджень керівних органів з одночасною практичною допомогою тим, кого контролюють, вжиттям заходів щодо запобігання й усунення недоліків.

Під час інспектування школи перевіряють її діяльність щодо забезпечення загальної середньої освіти молоді; організаційну роботу, розстановку й використання педагогічних кадрів; стан внутрішкільного керівництва, методичну роботу; систему праці вчителів, уроки та інші форми організації навчання; стан виховної роботи, зокрема трудового виховання і навчання у школі, діяльність учнівського самоврядування, позакласної та позашкільної роботи з учнями; зв'язок школи з сім'єю і громадськістю; навчально-матеріальну базу школи, виконання планових бюджетних витрат; облік роботи і звітність школи; адміністративно-господарську діяльність.

Основною тезою щодо реформування управлінського процесу освітою, в тому числі й початковою її ланкою стала децентралізація. Міністерства освіти вже не вирішують все, що має відбуватися в школах. Тепер вони координують і встановлюють стандарти навчання, проводять загальний нагляд і контроль законності дій у початкових школах, розподіляють бюджетні кошти і контролюють їх використання, є своєрідними кураторами органів самоврядування у галузі початкової освіти [3: 7]. Міністр освіти відповідає за якість освіти в державі, дбає про популяризацію початкової, середньої та вищої освіти, а також вирівнювання освітніх можливостей дітей та молоді, які мають труднощі в доступі до освіти.

Введено інститут кураторства. Головним їх завданням являється проведення педагогічного нагляду на місцях, ними надається допомога керівним органам закладів освіти. Вони відповідають за якість освіти на своїй території.

Децентралізація управління системою освіти відбувалася шляхом розширення повноважень двох важелів керування: директора школи та органу місцевого самоврядування. Керівники навчальних закладів усіх рівнів вибираються на конкурсній основі, а не призначаються безапеляційно освітньою владою, як це було в попередні роки (до проведення реформ). До того ж педагогічні ради школи можуть не погодитись на запропонованого їм керівника. Директорам перейшли повноваження інспекторів шкільної освіти щодо

здійснення педагогічного нагляду та контролю за обов'язковим відвідуванням дітьми школи [8: 10].

Відродження територіального самоврядування дало можливість передачі керування школами усіх типів самоврядуванню. Завдяки цьому вони можуть проводити власну освітню політику, яка відповідає локальним потребам. Освітнім завданням одиниць територіального самоврядування в Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині є гарантування навчання, виховання та опіки в школах, для яких вони є керівними органами. Одиниці територіального самоврядування прийняли на себе широкий обсяг повноважень, а передусім збільшилась їх відповідальність за стан освіти на власній території.

Одиниці територіального самоврядування контролюють розпорядження фінансами, наданими школам. Закони про систему освіти не обмежують можливостей створення і керування одиницями територіального самоврядування шкіл, керування якими не належить до їх власних завдань [5, Інтернет].

Внаслідок змін у системі управління освітою науково-освітня громадськість отримала засіб контролю планів і рішень міністрів. Відповідно Законів про систему освіти змінилася роль колегіальних органів шкіл, які отримали можливість здійснювати великий вплив на процес прийняття рішень, що обмежило сферу діяльності одноосібних рішень, сприяло запобіганню можливої сваволі керівників закладів освіти, кураторів і міністра освіти, що певною мірою покінчило з адміністративним, авторитарним впливом. Це сприяло прийняттю правових управлінських рішень, за дотриманням яких стежили громадські органи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василюк А. Вища освіта Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка кадрів // Освіта і управління. – 1998. – № 2. – Т 2. – С. 154-163.
2. Гречка Я. Р. Управління освітою Польщі: історична ретроспектива [Електронний ресурс] <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Dutp/2005-1/txts/GRECHKA.htm>
3. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005.
4. Інформаційна база даних міжнародної освітньої мережі EURIDICE [Електронний ресурс] // <http://www.euro.lecos.org>
5. Місцеве самоврядування у Чеській Республіці [Електронний ресурс] www.cld.org.ua/lib/90_Czech_LG_9.doc
6. Науменко Р. А. Позашкільна освіта в Україні та в країнах Європи: порівняльний аспект [Електронний ресурс] www.nbuv.gov.ua/e-journals/Dutp/2006-2/txts/GALUZEVE%5C06nraepa.pdf.
7. Edukacja w gminie, powiecie i województwie: z wzorami regulaminów i uchwał [red. t. A. Gałuszka, W. Misztal, P. Stańczyk]; Federacja Związków i Stowarzyszeń Gmin i Powiatów RP. Centrum Prawa Miejscowego. – Kraków: Fundacja Rozwoju Samorządności i Prasy Lokalnej, 1999. – 108 s.
8. László Varga Reforms in Primary School in Hungary. – Buda, 2005. – 458.
9. Lewowicki T. Przemiany oświaty. – Warszawa: Zak, 1994. – 214s.

УДК 372.461

Н.М. Сіранчук

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті аналізуються лише ті аспекти проблеми теорії тексту, які стали вихідними в розробці й експериментальному апробуванні методики розвитку образного мовлення молодших школярів.

In the article we offer the results of the investigative work of the younger students' figurative speech. We determine the criteria and pointers of figurative speech that are necessary to use during the determination of the level its development. The figurative speech skills that we describe in this article determine the students' level to operate the most available facilities to figurativeness.

Зважаючи на актуальність та важливість проблеми розвитку образного мовлення, ми віднайшли вагомi, на наш погляд, межi пересiчення означеної проблеми з питаннями, що безпосередньо стосуються досліджень тексту, його структури, категорiй, зв'язкiв (мається на увазi внутрiшнiх) тощо. Звернення до теорiї тексту є закономірним, оскільки теоретичне обґрунтування її основних положень слугуватиме чи не найважливішим чинником у методичній розробці шляхiв та засобiв розвитку образного мовлення.

Образність мовлення, як лiнгвосемантична та стилістична категорiї вченими В.В. Виноградовим, Г.О. Винокуром, I.P. Гальпериним, Б.М. Головіним, В.Я. Мельничайко, Л.О. Новиковим та iн. розглядається у зв'язку з роллю та функціонуванням мовних засобiв у текстах художнього стилю. У лiнгвістичній науцi зустрiчається термін «поетична семантика», що означає систему образних засобiв та її реалізацію в текстах [3: 135].

Враховуючи специфіку започаткованого нами дослідження, ми вважаємо за потрібне дослідити лише ті засоби образності, які є доступними для дiтей молодшого шкiльного вiку.

До образномовленнєвих умiнь в початкових класах можна віднести вмiння використовувати в мовленнi: фонетико-словотворчi засоби образності (рiзноманiтнi префікси з емоційним забарвленням, суфікси на означення зґрубілостi та пестливостi); лексико-семантичнi засоби образності (багатозначнi слова, синонiми, антонiми, омонiми); синтаксичнi виразники образності: прислiв'я, приказки, крилаті вислови; фразеологiзми (iдіюми); тропи (епiтет, порiвняння, метафору, уособлення, гiперболу); стилістичну фігуру – риторичне запитання; елементи iнтонаційної виразності.

У попереднiх публікацiях, аналізуючи результати констатувального експерименту формування образного мовлення, ми засвiдчили, що переважна бiльшiсть учнiв, які за результатами тестової діагностики досягли високого i достатнього рiвнiв розвитку образного мовлення, після проведення другого етапу констатувального експерименту (діагностики образномовленнєвих умiнь у зв'язному тексті) вийшли лише на середній та низький рiвнi розвитку образного мовлення. Було відзначено, що учням важко висловлювати думки, оскільки накопиченi ними образи залишаються не підкріпленими тими словами (словосполученнями, реченнями), які необхідні для точної i влучної передачі думок.

У даній статтi аналізуватимемо лише ті аспекти проблеми теорiї тексту, які, на наш погляд, стали вихiдними в розробці й експериментальному апробуваннi методики розвитку образного мовлення молодших школярiв.

Одним iз таких аспектів виступає питання щодо **взаємодiї та взаємозумовленостi семантики мовних знакiв i смислу тексту**. Означена проблема була розглянута свого часу Б.М. Головіним, який акцентував увагу на її складності та нерозробленостi. На думку вченого, не варто ототожнювати ці поняття. «Адже, здавалося б, якщо смисл тексту виражається за допомогою знакiв мови, що організовані в мовленнєву послiдовнiсть, то між ними, смислом i семантикою цих знакiв, зникає розмежування. Однак ми би припустилися великої помилки, якби ототожнили смисл тексту й семантику знакiв мови, що увiйшли до мовленнєвих структур i які виражають цей смисл» [3: 15].

Б.М. Головін віднаходить сутнiсть означеної проблеми через термiнування обох понять. Учений відзначає, що смисл тексту – це та iнформацiя (конкретна, логiчна, емоційна, образно-естетична тощо), яку він, текст, виражає про конкретну роботу свiдомостi окремої людини в процесі вiдображення цiлком визначених, саме цих сторiн, явищ, предметiв реального свiту, семантика мовного знака (його значення) – це властива йому здатнiсть виражати та збуджувати iнформацiю про щось таке, що вiдмiнне від нього самого [3: 38]. Завдяки цьому мовний знак перетворює рiзноманiтнiсть динамiчної та непостiйної iнформацiї про конкретну роботу свiдомостi на кiнцеве, хоча й дуже велике, число

узагальнюючих смисли значень, котрі становлять умову виникнення та вираження все нових і нових смислів. Відтак, на думку Б.М.Головіна, смисл тексту й семантика мовних знаків (передусім слів) передбачають один одного. Це виявляється насамперед у тому, що семантика слова – результат відмежування від смислів та узагальнення їх, а смисл тексту – результат роботи конкретної свідомості, що спирається на семантику слів, яка, у свою чергу, може бути представлена як деякий інформаційний інваріант, здатний до варіантних змін у смислах тексту. Такого ж висновку дійшов інший лінгвіст Л.О. Новиков, акцентуючи увагу на тому, що семантика мовних одиниць визначається загальним смислом тексту, тобто ціле панує над його складовими, відображується в них та зумовлює їх актуальне значення [6: 123].

Доцільно відзначити, що окреслене питання відіграє чималу роль у розв'язанні проблеми комунікативних якостей мовлення, тобто культури мовлення загалом. На думку Б.М. Головіна, мовна структура мовлення, що впливає на свідомість слухача чи читача, одержує заряд не тільки від мови, але й від смислу тексту. «Лише теоретично можна мовленнєву структуру брати в її відокремленні від смислу – для більш повного й точного осягнення її комунікативних властивостей та особливостей. Практично ж, у спілкуванні, в комунікативному акті, структура мовлення працює як така, що виражає цілком визначений смисл тексту, і залежно від того, який це смисл, як він взаємодіє з мовленнєвою структурою, посилюються чи послаблюються комунікативні якості мовлення» [3: 39].

Виправданим і закономірним, на наш погляд, є **звернення до питання щодо внутрішніх текстових зв'язків (або когезії)**, оскільки саме на цьому рівні пізнання та усвідомлення природи тексту виникає категорія образності. Ґрунтовний виклад матеріалу щодо означеного питання знаходимо в І.Р.Гальперина. Слово «когезія» походить від англійського cohesion – поєднання. Вчений подає визначення когезії, як особливого виду зв'язків, що забезпечують континуум, тобто логічну послідовність, (темпоральну чи просторову) взаємозалежність окремих повідомлень, фактів, дій тощо [2: 74].

І.Р. Гальперин розглядає різні форми когезії, серед них – асоціативні й образні. Автор схильний до думки, що варто сприймати та усвідомлювати асоціацію передусім як зближення уявлень, що не в змозі увійти до звичних часових, просторових, причиново-наслідкових (каузальних) та інших логіко-філософських категорій.

Під образною когезією І.Р. Гальперин розуміє такі форми зв'язку, які, як і асоціативні, збуджують уявлення про чуттєво сприйняті об'єкти дійсності. Розгорнута метафора становить одну з найбільш відомих форм образної когезії. Специфіка означеного виду когезії полягає в тому, що автор тексту пов'язує не предмети чи явища дійсності, а образи, за допомогою яких ці предмети чи явища зображуються [2: 80].

Більш плідним, на нашу думку, є такий шлях дослідження категорії образності, який передбачає **звернення до тексту передусім як лінгвістичного феномена відповідно до його функціонально-стильової приналежності**. У цьому контексті текст виступає одиницею висловлювання, якій властива структурна та семантична єдність і яка характеризується стилістичною цілісністю. Щодо наукових розробок із питань стилістики, то майже кожне дослідження (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.М. Головін, О.Д. Пономарів та ін.) спирається на визначення стилю, подане В. В. Виноградовим: «Стиль – це суспільно усвідомлена і функціонально зумовлена, внутрішньо об'єднана сукупність прийомів уживання, відбору і поєднання засобів мовленнєвого спілкування у сфері тієї чи іншої загальнонародної мови, співвідносна з іншими такими ж способами вираження, що служать для іншої мети, виконують інші функції в мовленнєвій суспільній практиці народу» [1: 19].

У низці дисертаційних (В.І. Бадер, І.П. Лопушинський, А.І. Маслова та ін.) і монографічних (В. В. Виноградов, В.Я. Мельничайко, Л.О. Новиков, М.І. Пентилюк, О.І. Федоров та ін.) робіт з лінгвістики й лінгводидактики акцентується увага на специфіці художнього тексту, сутність якої проявляється через змістову та інформативну насиченість: «...специфікою художнього тексту є ідейно-естетичний зміст, що виражається в певній художній формі, внаслідок чого художній текст стає витвором мистецтва, якому властива

здатність впливати на людей» [5: 6]; «...характерною особливістю художнього тексту є його інформативна насиченість, тобто в ньому спостерігається наявність експліцитно й імпліцитно вираженої інформації усіх чотирьох типів: категоріально-пізнавального, ситуативно-пізнавального, емоційно-оцінного і спонукально-вольового» [4: 23].

Щодо інформації художнього тексту, то вона справді є специфічною, оскільки досить-таки істотно відрізняється від інформації нехудожніх текстів. У художньому тексті як витворі мистецтва поєднуються, з одного боку, відображення об'єктивної дійсності (непряме, опосередковане, складне) і, з іншого боку, – ірреальність, умовність, переплітаються правда й вимисел. Інформація означеного феномена, не зводиться лише до простої суми виражених у ній міркувань. У художньому тексті все слугує джерелом Інформації, все є інформативним – заголовок, слова, речення, розділові знаки; їх використання визначається задумом твору і, отже, вони становлять його інформаційний потенціал [5: 7].

Характерна особливість художнього тексту полягає і в характері номінації. Як і будь-який текст, художній виконує комунікативну функцію. Проте він становить свого роду естетичний засіб опосередкованої комунікації, мета якої – зображувально-виразне розкриття теми. Універсальна формула тексту як продукту мовлення – «дійсність – смисл – текст» – дещо модифікується відповідно до художнього тексту й набуває такого вигляду: «дійсність – образ – текст» [5: 7].

Спираючись на описані аспекти проблеми теорії тексту, ми надали домінуючого значення використанню художнього тексту в процесі розвитку образного мовлення молодших школярів.

Результати формувальних зрізів експериментальної методики розвитку образного мовлення в молодших школярів у процесі вивчення української мови в основі якої лежить цілеспрямована, систематична робота з художніми текстами доступними для дітей молодшого шкільного віку довели, що учні експериментальних класів мають вищий рівень розвитку образномовленнєвих умінь, ніж контрольних.

Дослідженням простежуються окремі тенденції, що спрямовані на становлення образного мовлення молодших школярів: розвиток образного мовлення через систематичну і послідовну роботу з засобами образності; використання художнього тексту за практичною дієвістю; безпосередній взаємозв'язок у навчанні мови і літератури; емоційне насичення занять, їх методичне доцільне оснащення; стимулювання словесного самовдосконалення через залучення до різних видів мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики – М.: Высшая шк., 1981. – 320 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.-140 с.
3. Головин Б. Н Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1988 – 320с.
4. Лопушинський І. П. Лінгводидактичні основи методики роботи над художнім стилем мовлення у 5-7 класах середньої школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1996. – 236с.
5. Маслова А. И. Художественный текст в практическом курсе русского языка (приемы и формы работы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – М., 1990. – 17 с.
6. Новиков Л. А. Искусство слова. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.

УДК 371.3

Я.Б. Сміліченко

ФОРМУВАННЯ МОВНИХ І МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ШЕСТИКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “ІМЕННИК”

У статті розглянуто поняття ключової компетентності, предметної компетенції, запропоновані шляхи формування мовних і мовленнєвих компетенцій учнів шкіл з російською мовою навчання.

In the article it is considered concept of key competency, object competency, proposed ways of forming language and speech competencies of pupils.

Стратегія модернізації освіти передбачає поліпшення якості освіти. Одним із шляхів оновлення змісту освіти є впровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває, навчаючись у школі, безперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набувають поняття компетентностей учня. Вони є тими показниками, які дозволяють визначити готовність випускника школи до життя, його подальшого особистого розвитку, до активної діяльності в суспільстві.

Мета статті – розглянути окремі аспекти роботи вчителя-словесника над формуванням мовних і мовленнєвих компетентностей у шестикласників шкіл з російською мовою навчання.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентність як “здатність застосовувати знання й уміння” (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. У останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовуваних у повсякденні (Rychen & Tiana, 2004).

Ключові компетентності – це багатовимірне утворення, що належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціально структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і можуть бути застосованими в багатьох життєвих ситуаціях. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які деталізуються в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей і відношень за навчальними галузями та життєвими сферами школярів [3: 93].

Українські педагоги Н.Бібік, О.Локшина, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко серед ключових компетентностей визначають як головну вміння вчитися, що передбачає формування в школярів здатності працювати з навчально-довідковою літературою, словниками, підручниками та іншими інформаційними засобами, виділяти головне з-поміж другорядного.

На нашу думку, до головних компетенцій варто віднести й загальнонавчальні: зв'язно, послідовно, доказово говорити; здійснювати опис, пояснювати, відтворювати інформацію, сприйняту з паперових та електронних носіїв; вести діалог, брати участь у дискусії.

Не оволодівши цими вміннями й навичками ще за шкільною партою, сумнівно, що людина буде конкурентоздатною на сучасному ринку праці.

Учителів важливо зрозуміти, що ключові компетентності формуються на базі предметних. Російські дослідники В.Краєвський і А.Хуторський розглядають їх “... як сукупність знань, умінь та характерних рис у межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення [4: 22]”.

На жаль, класно-урочна система в сьогоднішній школі не дозволяє підготувати людину до дії, громадянина, здатного подолати неочікуване розгортання подій, приборкати ситуацію, нашвидкуруч сконструювати власний спосіб діяльності.

Однією з причин цього, напевно, є неувага до розвитку рефлексивних здібностей учнів. Помилка, неправильна чи неточна відповідь сприймається нами, вчителями, як моменти, що заважають засвоєнню програмового матеріалу. А при компетентнісному підході до навчання – це обов'язкова умова для здійснення учнем рефлексивного аналізу, набуття особистого досвіду, вироблення критичного підходу до власної навчальної практики.

Отже, необхідно переглянути методи й прийоми навчання, а також структуру уроку. С.Трубачова, О.Пометун, Г.Фрейман пропонують увести в структуру уроку такі додаткові компоненти:

- назва компетенції та її елемента;
- мінімальний досвід діяльності учнів або попередній етап сформованості компетенції;
- соціально-особистісна мотивація необхідності подальшого формування компетентності;
- знання, уміння й навички необхідні для подальшого формування компетентності;
- способи діяльності на певному етапі формування компетентності;
- рефлексія отриманого результату.

Безперечно, ці доповнення дають можливість сконцентрувати увагу вчителя саме на формуванні конкретних спеціальнопредметних компетентностей. Найзначущішою для ефективної навчальної діяльності учнів на уроці є мотивація, зумовлена пізнавальними інтересами. А тому словесникові треба в ході уроку бачити перспективи розвитку мотивації, весь час “підживлювати” її проблемно-пошуковими завданнями. Наприклад:

Проблемне завдання. Проаналізуйте подані речення щодо зв'язку числівників з іменниками. Як ви вважаєте, числівники керують іменниками чи навпаки?

1. Існує близько сорока видів гусей.
2. Голову навича вінчає чубчик із двадцяти чотирьох пір'їн різних відтінків.
3. Чи знаєте ви, що язик жирафи досягає шістдесяти сантиметрів.

Під час навчання школярі засвоюють різноманітні способи діяльності: репродуктивні, частково-пошукові, творчі. Ми пропонуємо на уроках української мови в шостому класі аналітичне читання, формування запитань вчителів, лінгвістичні естафети, ділові ігри, складання лінгвістичних повідомлень, роботу зі словниками, довідниками, складання діалогів (на певну тему, за ситуацією, за кількома поданими репліками), творів, написання переказів. Ці види роботи сприяють формуванню в школярів власного досвіду, готовності самостійно вчитися.

Рефлексія, на наш погляд, також цінний складник формування мовної компетентності, оскільки спонукає учня критично оцінити результати своєї роботи на уроці, обрані способи досягнення поставленої мети, накреслити шляхи подальшого зростання, поступу в оволодінні знаннями й вміннями. Добре усвідомлюючи це, в кінці уроку пропонуємо дітям запитання й завдання типу:

Чого ви навчилися на уроці?

Що нового дізналися?

Як ви оцінюєте свою роботу на уроці (за 12-бальною шкалою)?

Які труднощі ви відчували? У чому саме? Як ви з ними справилися?

Або пропонуємо заповнити таблицю

Знаю, вмію	Не знаю, не вмію	Я повинен...

Таким чином, запропоновані вченими додаткові компоненти, на уроці практично уже застосовуються.

Розробляючи план вивчення теми “Відмінювання іменників II відміни”, ми склали таку структуру формування однієї з предметних компетенцій учнів.

1. Назва теми: відмінювання іменників II відміни.
2. Назва компетенції: формування в учнів досвіду правильно використовувати іменники другої відміни в усному й писемному мовленні.
3. Мінімальний досвід, який мають учні:
 - знають, що вивчає морфологія; морфологічні ознаки іменника, його синтаксичну роль; особливості відмінювання іменників II відміни (на рівні початкової школи й практичного досвіду);
 - знаходять іменники II відміни в реченні;
 - визначають правильно морфологічні ознаки іменника, належність його до II відміни іменників;
 - пояснюють основні значення відмінків;

- утворюють іменники різними способами; правильно пишуть іменники з вивченими орфограмами;
 - знаходять і виправляють орфографічні помилки на вивчені правила.
4. Компетенція, потрібна для формування в учнів досвіду правильного відмінювання іменників II відміни.
5. Перелік знань, які становлять компетенцію:
- морфологічні ознаки іменників, їх синтаксична роль;
 - особливості відмінювання іменників II відміни;
 - основні значення відмінків.

Перелік знань і вмінь, що належать до мовної компетенції:

- знаходять у тексті (реченні) іменники II відміни;
 - визначають суттєві ознаки іменників II відміни;
 - порівнюють і співвідносять закінчення іменників I та II відмін;
 - пояснюють особливості та своєрідність відмінювання іменників чоловічого роду;
 - правильно вживають іменники чоловічого роду в родовому відмінку.
6. Способи діяльності на цьому етапі формування компетентності:
- аналізують, систематизують основні правила відмінювання іменників;
 - пояснюють і самостійно інтерпретують зміст теоретичного матеріалу;
 - користуються довідковою літературою, підручником для пошуку інформації ;
 - складають таблиці та схеми відмінювання іменників II відміни й будують відповіді на основі схеми чи таблиці;
 - висловлюють власну думку, формулюють і захищають власну позицію щодо правопису -а, -у в іменниках чоловічого роду, спираючись на теоретичні знання;
 - дають усно оцінку на відповіді однокласника, критично аналізують власне висловлювання.
7. Учням пропонується система рефлексивних і контрольних завдань для кожного уроку з цієї теми.

При первинному ознайомленні учнів з поняттям “відміни іменника” ми враховували вже попередньо здобуті знання, отримані в початковій школі (рід, число, відмінок). На цій основі учні легко визначають відміни іменника за допомогою таблиці “Відмінювання іменників”, поданої в підручнику [1: 142]. При використанні теоретичного матеріалу, поданого в таблиці, учні вчаться визначати відміну іменника, звертаючи увагу на граматичні ознаки іменника (рід, закінчення).

Після засвоєння теоретичних знань пропонуємо таке завдання:

Перепишіть речення. Знайдіть і підкресліть іменники II відміни, визначте в них відмінок.

Мова народу – це цвіт його духовного життя, найдосконаліший витвір безлічі поколінь людей, які вважали себе представниками народу і тим самим творили його. У мові народній – не тільки історична скарбниця, а й рідна природа того краю, що його народ уважає своєю Вітчизною, – його гори, річки, степи й поля, його сніжні зими й спекотні літні дні, його бурі й грози. Цей голос рідної природи, що так сумно-радісно звучить у народних піснях і баладах, у поетичних шедеврах народних поетів, утілює в собі любов людини до всього того, що є її Батьківщиною (К. Ушинський).

Такі вправи формують мовну (граматичну), компетенцію школярів як основи мовленнєвого розвитку.

Створення мовленнєвих ситуацій – це один із методичних прийомів, що дозволяє ефективно працювати над мовленнєвою компетентністю учнів. На уроці активно використовуємо такі мовні ситуації: побудова лінгвістичного повідомлення за вивченим теоретичним матеріалом, усний аналіз відповіді однокласника, створення зв’язного висловлювання, використовуючи опорні слова “назва предмета”, “граматичні ознаки”, “закінчення”, “відмінок”, “відміна”, “родовий відмінок”.

У формуванні мовної компетенції важливу роль відіграє вироблення міцних граматичних умінь і навичок. Тому при вивченні відмін іменника пропонуємо такі завдання:

Замість крапок поставте у потрібній формі іменники, визначте їх рід, відмінок, число й відміну.

Уже понад сто рок.. привітно біліє крізь кучеряві віт.. проста селянська хатин.. під солом'яною стріх.. . У цій хатин.. народився Олександр Довженко.

Попід хат.. стелиться барвінок, улітку шелестить шовкова трав.., квітують жоржжин.., чорнобривц.., мальв.. . На подвір'ї в оточенні ніжних троянд і святкових соняшник.. височить скульптурне погруддя Довженк...

У меморіальній хат.. зібрано предмет.. селянського побут.. У сінях стоять ступ.., барильц.. на вод.., драбин.., скрин.., дерев'яні ночв.., бодня для борошн.. . На почесному місц.. в хаті висів портрет Тараса Шевченка. Хоч, крім дід.. Семена, ніхто в сім'ї не читав, вірші Кобзаря знали напам'ять усі Довженки (Із журналу).

Під час вивчення іменників II відміни працюємо паралельно й над формуванням мовленнєвих компетенцій – будувати усні й письмові висловлювання, правильно вживаючи відмінкові форми іменників. Зокрема, пропонуємо складання творів-мініатюр на основі власних спостережень (“Красуні-ялинка”, “Прощання з літом”, “Перший сніг”), за малюнком чи картиною (“Помічник”, “У музеї Т.Шевченка”, “Море”), за літературним твором (“Благородний вчинок Грицька” – за оповіданням Б.Грінченка “Грицько”, “Допитливий Тарас” – за уривком з оповідання С.Васильченка “Дитинство Шевченка”), досить ефективним, на нашу думку, є також словесне малювання за сюжетом відомої дітям казки, складання лінгвістичних казок за поданим початком. Наприклад, на першому ж уроці з вивчення іменника з метою активізації пізнавальних інтересів учнів ми пропонуємо продовжити казку про частини мови, аргументуючи заяву Іменника:

Одного разу, коли матері мови не було вдома, її діти – частини мови – засперечалися, хто з них найважливіший.

- Я, – сказав Іменник, – приношу найбільше користі матері Мові, бо я даю всім імена... одягнувши їх у відмінки, роди й числа, я можу виступати будь-яким членом речення... тож, безумовно, я найголовніший...

Таким чином, формування мовних і мовленнєвих компетентностей у школярів – складний процес, який вимагає від учителя переосмислення своїх дій у ході методичної рефлексії. Готуючись до уроку, вчитель має проаналізувати, як саме навчальний матеріал уроку можна використати для розвитку в учнів базових і предметних компетентностей, скласти їх перелік і відтворити в плані уроку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко Н.В., Ярмолюк А.В. Українська мова: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів – К.: Освіта, 2006.
2. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – №3. – С. 22-25.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 93-103.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогіка. – 2003. – №3. – С. 3-10.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – №2. – С.58-64.

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ ТЕКСТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто роль тексту в розвитку мовлення учнів, охарактеризовано комунікативний аспект аналізу тексту на уроках української мови, наведено зразки завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь і навичок.

The article deals with the role of the text in development of the schoolboys speech, communicative aspect of the analysis of the text at the Ukrainian language lessons is considered, the examples of the tasks are induced which are aimed at formation of communicative skills.

Одним із стратегічних завдань реформування мовної освіти є вироблення в учнів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення і створення висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету. Зазначене завдання передбачає посилення практичної спрямованості навчання мови, орієнтацію на мовленнєвий розвиток школярів.

У Концепції мовної освіти 12-річної школи підкреслюється необхідність забезпечення оптимальних умов для різнобічного розвитку кожного учня, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення самостійності в навчанні, самопізнанні й саморозвитку, а також розвитку мовного чуття, мовленнєвих здібностей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності [1: 59]. Учені-методисти розробляють і апробують різноманітні технології навчання для гармонійного й повноцінного мовленнєвого розвитку учнів, для практичного оволодіння усним і писемним мовленням. Дослідники вважають, що мову необхідно вивчати в мовленні, з мовними одиницями і категоріями учні мають знайомитися, спостерігаючи їх використання в текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення.

Особливе місце в системі роботи з розвитку мовлення учнів належить аналізу тексту, який, на думку М.Пентилюк, забезпечує комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, учні засвоюють його комунікативні ознаки (роль у спілкуванні), стилістичну належність і функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють свою мовну і мовленнєву компетенцію [2: 298].

Аналіз наукової літератури свідчить, що теоретичні засади сприймання, відтворення і створення текстів різного комунікативного призначення розроблено в дослідженнях лінгвістів Н.Арутюнової, Ф.Бацевича, О.Гойхмана, Г.Почепцова, психологів І.Зимньої, Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Леонтєєва, Ю.Пассова, лінгводидактів О.Біляєва, Т.Донченко, С.Карамана, А.Нікітіної, М.Пентилюк, Г.Шелехової, методистів Н.Місяць, С.Омельчука, В.Сульниченка.

Мета статті – охарактеризувати комунікативний аспект аналізу тексту на уроках української мови.

На сучасному етапі навчання мови формування комунікативних умінь і навичок у процесі аналізу тексту набуває першорядного значення. За комунікативно-діялісним підходом текст розглядається як результат мовленнєвої діяльності – висловлювання в усній або писемній формі, а також об'єкт сприймання і розуміння. Аналіз тексту – вид роботи, що передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети [6: 14].

Аналіз тексту забезпечує усвідомлення ознак і властивостей мовного явища чи поняття як компонента мовленнєвого висловлювання, створення якого зумовлено комунікативним наміром мовця.

Мовний матеріал має бути репрезентований взірцевими текстами. Сприйняття тестів-взірців – обов'язкова умова сучасного уроку. Щоб навчитися створювати власні висловлювання, учень повинен навчитися сприймати й аналізувати тексти різних стилів, типів і жанрів. Саме на уроці виховується кваліфікований слухач і читач. Тому слід пам'ятати, що найкращий текст не розв'яже завдань естетичного й етичного виховання, якщо не буде повноцінного, грамотного його сприйняття [5: 6].

До основних критеріїв добору текстів для слухового сприймання, яких учителям слід додержуватися, методисти відносять такі: зміст тексту повинен відповідати виховній і навчальній меті; бути по можливості динамічним, мати фабулу; він може містити до 4% незнайомих учням слів, що передбачає з'ясування їх семантики різними способами, зокрема й за контекстом; брати до уваги труднощі мовного оформлення – фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні; необхідно зважати на чіткість вираження основної думки, ідеї, що сприяє кращому сприйманню повідомлення; насиченість тексту інформацією має відповідати віковим особливостям учнів; при виборі теми тексту важливо враховувати інтереси школярів певного віку і життєвих потреб; звучання тексту не має перевищувати визначеної у критеріях тривалості.

Серед навчальних досягнень учнів 5 – 11 класів з української мови важлива роль відводиться читанню як одному з видів мовленнєвої діяльності. Формуються і перевіряються читацькі уміння і навички на основі текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення, що містять монологічне та діалогічне мовлення. Під час читання розв'язуються різні комунікативні завдання, зокрема установка на те, з якою метою читається текст: де, коли, для чого буде використана здобута інформація.

Формування вмінь аналізувати текст – процес довготривалий і охоплює всі етапи навчання мови в середній школі. Елементи такого аналізу широко застосовуються на уроках української мови під час вивчення теоретичного матеріалу на текстовій основі. М.Пентилюк визначила основні етапи аналізу тексту:

- визначення теми й основної думки тексту;
- виділення абзаців (мікротем);
- визначення стилю і типу мовлення;
- аналіз структури тексту;
- аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних) [4: 30].

Аналіз тексту дозволяє поєднувати засвоєння мовних явищ і осмислення їх відповідності мовленнєвій ситуації. Саме ситуація мовлення дає змогу здійснювати аналіз взаємозамінюваних лексем, граматичних форм і конструкцій з погляду їх доцільності.

Аналіз тексту в комунікативному аспекті передбачає з'ясування комунікативності тексту, яка визначається науковцями як категорія тексту, що виявляється в різноманітних способах орієнтації на інтереси співрозмовників (читачів або слухачів), у створенні емоційного настрою та умов співробітництва в процесі спілкування. Комунікативність тексту забезпечує його відповідність тій чи іншій мовленнєвій ситуації і розрахована на взаєморозуміння комунікаторів [6: 71]. Здійснюючи аналіз тексту, учні повинні усвідомлювати мету певного виду роботи, осмислювати свої дії, розуміти практичне значення комунікативних умінь. Визначення комунікативності тексту дозволяє сформувати в учнів уміння і навички використовувати мовні засоби відповідно до мети спілкування, реалізовувати комунікативний намір, застосовуючи виучуваний мовний матеріал. Дослідження методистів свідчать, що така організація роботи з текстом дозволяє підготувати учнів до створення висловлювань у різних ситуаціях спілкування, максимально наближує до реальних мовленнєвих дій. Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити учнів розв'язувати комунікативні задачі, не декларуючи використання певної частини мови, певної граматичної форми слова, певної синтаксичної конструкції тощо. Як справедливо зауважує Н.Місяць, у житті мовець насамперед думає над тим, що сказати, а вже зміст диктує те, як сказати. Інакше кажучи, зміст мовлення диктує вибір його форми [3: 7].

Виконуючи аналіз тексту, учні навчаються швидко і правильно орієнтуватися в різних мовленнєвих ситуаціях, планувати своє мовлення, аналізувати зміст, знаходити мовні засоби, адекватні завданням комунікації.

Методична цінність комунікативного аналізу тексту полягає в удосконаленні всіх видів мовленнєвої діяльності, розвитку творчих умінь і навичок. Аналіз тексту дозволяє об'єднати засвоєння мовних норм і комунікативних якостей мовлення. Норма виступає як властивість мови, яка виробляється в суспільстві в процесі спілкування, щоб забезпечити взаєморозуміння людей. Розгляд нормативного та комунікативного аспектів тексту дає змогу збагачувати словниковий запас учнів, стимулюючи мовленнєву практику, забезпечуючи вибір комунікативно доцільних мовних засобів.

Наведемо приклади завдань.

Вправа 1.

I. Прочитайте текст. До якого стилю і типу мовлення він належить? Що відображає його заголовок – тему чи основну думку?

Образливе слово

Одного разу Син розсердився і згарячу сказав Матері образливе, грубе слово. Заплакала Мати. Схаменувся Син, жаль стало йому Матері. Ночей не спить – мучить його совість: адже він образив Матір.

Йшли роки. Син-школяр став дорослою людиною. Настав час їхати йому в далекий край. Поклонився Син Матері низько до землі й говорить:

- *Простіть мене, Мамо, за образливе слово.*
- *Прощаю, – сказала Мати й зітхнула.*
- *Забудьте, Мамо, що я сказав вам образливе слово.*

Задумалась Мати, геть посмутніла. На її очах з'явилися сльози.

Каже вона Синові:

- *Хочу забути, Сину, а не можу. Рана від колючки загоїться й сліду не залишиться. А рана від слова заживає, проте слід глибокий зостається (В.Сухомлинський).*

II. Скажіть, чи завжди ви пильні, добираючи слова в процесі спілкування.

Вправа 2. Прочитайте висловлювання. Що спільного в змісті, чим вони відрізняються? З якою метою їх створено? Скільки текстів подано? Думку обґрунтуйте.

1. *Веселка – природне явище, яке частіше за все можна спостерігати у дощовий сонячний день, при цьому сонце завжди знаходиться позаду.*

Сонячне світло складається з багатьох кольорів, коли його проміння попадає на краплю, воно роз'єднується і можна побачити усі кольори спектру: фіолетовий, синій, блакитний, зелений, жовтий, помаранчевий та червоний.

Дощові краплини, ніби маленькі дзеркала, відсвічують це проміння сонця. А ми в цей час спостерігаємо веселку (Енциклопедія для дітей).

2. *Я придумав речення, щоб запам'ятати кольори веселки та їхній порядок (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий): Чарівниця Осінь Жар-птаху Зазиває Бабин Сад Фарбувати (І.Калинець).*

3. *Піднялися ворота – всьому світу любота.*

*Вийшла звідкись гарна дівка,
На ній стрічка-семицвітка,
А де з річки воду брала,
Там коромисло зламала.*

Вправа 3. Проаналізуйте поданий текст. У якій сфері діяльності, якій ситуації спілкування використовуються тексти такого змісту? До якого стилю мовлення він належить? Назвіть мовні засоби, що допомагають реалізувати комунікативну мету.

Кора дуба – лікарський засіб, що застосовується у стоматології. Рекомендовано застосовувати зовнішньо при стоматитах, пародонтозах, фарингітах та інших запальних процесах ротової порожнини і горла.

З кори дуба готують відвар. Дві столові ложки кори вміщують в емальований посуд, заливають 200 мл гарячої води, закривають кришкою і настоюють на киплячій водяній бані 30 хв., після чого негайно проціджують. Об'єм відвару доводять кип'яченою водою до 200 мл. Застосовують для полоскання ротової порожнини і горла 6-8 разів на день. Перед застосуванням відвар рекомендується збовтувати.

Перш, ніж почати лікування, обов'язково порадьтеся з лікарем!

Комунікативний аспект аналізу тексту передбачає формування в учнів умінь використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, досягати комунікативної мети. Систематична робота з текстом на уроках української мови активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє удосконаленню мовленнєвої діяльності школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59 – 70.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
3. Місяць Н. Комунікативний аспект уроків – пріоритетний напрям навчання рідної мови // Українська мова і література в школі. – 2008. – №3. – С. 5 – 7.
4. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово. – 1999. – №3. – С. 30 – 32.
5. Пентилюк М.І., Окунович Т.Г. Сучасний урок української мови. – Харків: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

УДК 371.32

Н.С. Яремчук

ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена визначенню ролі тексту в процесі створення усних діалогічних і монологічних висловлювань.

The defining of the text's role in the process of dialogue and monologue creating is creating is considered in the article.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики посилено увагу до тексту як ефективного засобу навчання мови, оскільки дає можливість показати функціонування мовних одиниць і є основним засобом формування комунікативних умінь і навичок. Аналізуючи тексти різних стилів, типів, жанрів мовлення, їх зміст, структуру і мовні засоби, учні засвоюють його комунікативні якості (роль у спілкуванні), стилістичну належність та функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють свою мовну й мовленнєву компетенції. Аналіз структурно-сислової єдності тексту, мовних засобів зв'язку між його окремими реченнями є підґрунтям якісних, комунікативно доречних власних висловлювань учнів. Адже саме висловлювання репрезентує зв'язне мовлення і забезпечує спілкування. На текстах-зразках (монологів, діалогів, полілогів) учитель може продемонструвати зміст і структуру спілкування, ознайомити учнів з вербальними й невербальними засобами мовлення, відповідність їх цілям, умовам ситуації. Аналіз довершених, високохудожніх зразків словесної творчості позитивно впливає на процес продукування висловлювань учнів, розвиток мовленнєвої культури в різних ситуаціях, виховує естетичні смаки, відповідальність за свої мовленнєві вчинки.

У статті ми поставили за мету розкрити поняття говоріння як вид мовленнєвої діяльності, з'ясувати роль тексту як опори для продукування усних діалогічних і монологічних висловлювань.

У філософському плані Т. Кочеткова, В. Петрушенко трактують говоріння як засіб досягнення людиною певної мети [6: 4], [14: 365], Л. Озадовська – доступ до “Іншого”, який має неповторний внутрішній світ [11: 24], І. Невлева, М. Попович – іллокутивний акт, що допомагає створити ситуацію взаєморозуміння. Відповідно до іллокутивних цілей М. Попович аналізує процес створення висловлювань у когнітивному (повідомлення істини, передання знань), спонукальному (спонукання до інтелектуальної або духовної дії) та експресивному (вираження певного внутрішнього стану учасника комунікації, емоційної оцінки) вимірах. Співвідносячи ці виміри з розумом, волею та почуттям, учений зазначає, що акт говоріння є не тільки умовою порозуміння між людьми, а й регулятором людської поведінки [15: 28]. Безумовно, мовець не тільки передає інформацію, показує своє ставлення до неї, а й програмує і прогнозує мовленнєві дії слухача, забезпечуючи зворотний зв'язок. Підкреслюючи важливість говоріння як процесу духовного спілкування, тобто взаємного обміну думками, почуттями, І. Невлева справедливо вказує і на морально-психологічну потребу висловитися, вплинути на свідомість співрозмовника [10: 362-363].

Спираючись на праці філософів, можемо зробити висновок: говоріння є умовою “справжнього” людського буття, що можливе тільки через буття з іншим. Таким чином, мовець виявляється для іншого в своєму існуванні через говоріння, за допомогою якого можна порозумітися зі співрозмовником.

У соціальному аспекті говоріння розглядають як соціально зумовлений вид діяльності людини, процес передачі інформації в умовах спілкування за допомогою комунікативних засобів, як соціальну потребу людини (духовну, соціальну, ментальну, комунікативну) для повноцінного життя з метою соціальної або особистої взаємодії та спілкування, соціальних перетворень [5]. Зауважимо, що в процесі говоріння здійснюється формування й розвиток соціального досвіду, носієм якого є людина, а також пізнання дійсності й самосвідомості особистості. Отже, говоріння, що регулює мовленнєву поведінку, є необхідною умовою формування людини як особистості, продуктом соціальної взаємодії, потребою комунікативної взаємодії індивідів як частини соціуму.

З точки зору психологів (В. Букатов, А. Єршова, П. Єршов), говоріння є “інструментом діяння на увагу, почуття, уяву, пам'ять, мислення, волю [4: 19]”, який спонукає партнера бути уважним, пам'ятати, відчувати, уявляти й найголовніше – думати, що допомагає визначити зміст висловлювання. Психологи та психолінгвісти (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) розглядають говоріння як процес формування та формулювання думки в момент висловлювання, “перехід внутрішнього мовлення в акустичне, перекодування думки в звукові сигнали [7: 98]”. Таким чином, у психологічному плані процес говоріння передбачає оволодіння зовнішнім усним способом формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів, тобто усним мовленням.

Говоріння в лінгвістичному плані тлумачиться як 1) діяльність мовця, який застосовує мову для взаємодії з іншими членами даного мовного колективу; використання різноманітних засобів мови для передачі складного змісту, що включає, крім власне інформації, звернення (заклик, волення) до слухача, спонукання до дії (певної відповіді) тощо [1: 386]; 2) утворення звукового мовлення, що передбачає також слухове сприйняття цього мовлення не тільки слухачем, а й мовцем, для якого слуховий контроль відіграє роль зворотного зв'язку [Там само: 494]. Тому висловлювання, що виступає водночас і як продукт мовленнєвого акту, і як інструмент досягнення певної мети, формує думки й почуття через посередництво мови в процесі мовленнєвої діяльності.

Для вдосконалення навичок говоріння учнів 5 – 6 класів важливим є застосування засобів навчання, що, на думку Е. Палихати, повинні: однозначно, оглядово й естетично відображати суттєве; описувати ситуацію спілкування таким чином, щоб співрозмовникам неможливо було не говорити; мати методичну основу; подаватися зрозуміло й доступно;

слугувати реалізації мети навчання процесу діалогування; бути науково обґрунтованими; досягати максимально високої методичної ефективності при мінімальних економічних затратах [12: 157]. Серед запропонованих дослідницею засобів (вербальні, аудіювальні, аудіовізуальні, природні ситуації), що сприяють продукуванню висловлювань, виділимо вербально-візуальні (моделі текстів із навідними завданнями, репліки з навідними завданнями) [Там само: 157 – 164]. Текст як засіб комунікації, «посередник» між учасниками спілкування, важливий компонент в структурі комунікативного акту між адресантом і адресатом розглядається в дослідженнях Ф. Бацевича, Н. Перхайло, О. Селіванової та ін.

На переконання Н. Перхайло, необхідно «сформувати в учнів поняття про текстове спілкування» як особливий різновид міжособистісної комунікації, що передбачає обмін текстовою інформацією між автором і адресатом. Вироблення в школярів **підходу до тексту як до діалогу двох суб'єктів** дасть змогу, на думку дослідниці, подолати існуючий стереотип розуміння тексту як «упакування», з якого добувають певну інформацію, а також допоможе учням усвідомити механізм текстового спілкування, в основі якого лежить активна взаємодія автора й адресата, опосередкована текстом: автор, створюючи текст, уявляє «образ» адресата, передбачає його віковий, освітній, культурний рівень, «думає за нього» і відповідно будує повідомлення; адресат, водночас, не тільки активно осмислює висловлювання, а й створює текст-відповідь, погоджується з прочитаним чи заперечує його, формулює власну позицію щодо предмета мовлення [13: 20]. У ході інтерпретації школярі мають помічати вплив на зміст повідомлення соціальної ситуації, тобто загальних знань, практичного досвіду людства, що представлені суспільним фоном (політичним, економічним рівнем науки), а також через соціальну роль (статус) учасників спілкування – автора й адресата тексту. Такий підхід дозволяє розширити знання школярів про комунікативну природу висловлювань.

Спеціальне навчання діяльності, спрямованої на оволодіння текстовим спілкуванням, формування в учнів інтерпретаційних умінь, на думку Н. А. Перхайло, зробить більш ефективною роботу з розвитку мовлення школярів, сприятиме закріпленню максимально широких орієнтирів у поняттях, що вивчаються. Водночас, націлює на зміцнення зв'язку навчання мови з практикою, дозволяє підготувати комунікативно компетентну особистість, яка може реалізувати себе не тільки в ході безпосередньої мовленнєвої взаємодії, але й у процесі текстового спілкування, готової долучитися до комунікативної культури суспільства.

Загальновідомо, основою будь-якого тексту є його семантика, пов'язана насамперед з поняттям **тема** (те, про що розповідається у висловлюванні), **зміст** (конкретна реалізація теми) і **ідея** (головна думка твору), а також функціонально-комунікативна значущість. М. Пентилюк зазначає, що правильно оформлений текст завжди відзначається цілісністю теми, змісту й головної думки, відповідним набором мовних засобів [9: 298]. Тема тексту завжди знаходить своє втілення в одиницях (компонентах) більших, ніж речення, – **складному синтаксичному цілому** (надфразній єдності) й абзацах. Практичне усвідомлення учнями їх особливостей сприятиме розумінню інформації, що міститься в тексті, а також сприйманню тексту як єдності змісту і форми.

За визначенням І. Р. Гальперіна, понадфразна єдність, що становить основу будь-якого висловлювання, – це «суцільна структурна єдність, що складається більш як з одного речення, характеризується смисловою цілісністю в контексті зв'язного мовлення та є частиною завершеної комунікації [3]». Серед основних особливостей понадфразних єдностей учений виділяє структурну завершеність, ритміко-інтонаційну єдність, монотематичність, відносну незалежність від контексту, смисловою завершеність. Ці якості формуються за допомогою змістових та синтаксичних зв'язків між реченнями, що становлять понадфразну єдність.

Перша одиниця (складне синтаксичне ціле), за визначенням І. Вихованця, становить собою мінімальний текст, який має три структурно-смислові частини: зачин, основну розробку теми і кінцівку. Усі частини тексту взаємопов'язані між собою, бо в кожній з них

певним чином розкривається тема, підтема або мікротема (тематичне об'єднання речень, яке виражає одну складну думку, що формулюється в першому реченні і розвивається в наступних) [2].

Одиницею навчання як діалогічного, так і монологічного мовлення є єдність (чи складне синтаксичне ціле): для діалогу – діалогічна, а для монологу – надфразна, або складна синтаксична єдність. Діалогічна та надфразна єдності є висловлюваннями співрозмовників (мовців), певним мовленнєвим процесом. У лінгвістичній літературі висловлювання розуміється також як «результат – текст, у якому зафіксований спосіб оформлення думки, її предметно-змістова, комунікативна і структурно-мовна цілісність [12: 6]». Тому, на думку Е. Палихати, діалог і монолог є висловлюваннями вищого рівня, які будуються висловлюваннями нижчого рівня: діалоги – діалогічними єдностями, діалогічними репліками та їх складовими; монологи – реченнями, складними синтаксичними єдностями [Там само: 197-198].

К. Філіпов узагальнює виділені сучасними лінгвістами категоріальні ознаки будь-якого висловлювання у вигляді семи критеріїв текстуальності: **когезія** (зв'язність висловлювання); **когерентність** (змістові відношення в тексті); **інтенціональність** (наявність наміру мовця); **акцептабельність** (урахування мовцем адресата висловлювання та підготовка останнього до сприйняття тексту); **ситуативність** (урахування ситуації мовлення та адекватне подання її в тексті); **інтертекстуальність** (належність продукованого тексту до певного типу, схеми текстів); **інформативність** [16].

Критерії текстуальності та їх взаємозв'язки в процесі виникнення висловлювання є предметом дослідження багатьох лінгвістів. Так, сучасний дослідник Л. Лузіна розглядає розподіл інформації в тексті як ефективний засіб його когерентності: «У створенні макроструктури тексту важливу роль відіграє розподіл інформації, що орієнтує адресата на дослідження фонових та введених знань [8: 75]», тому в перспективі автор, який складає текст, може інтерпретувати розподіл інформації як комунікативно-прагматичний фактор забезпечення когерентності тексту.

Передумовою усвідомлення тексту стають словесні формули, які виконують різні функції: денотативну (називають предмети, явища, ознаки); дейктичну (вказують на причини, результати, наслідки); волюнтативну (спонукають до виконання певних дій); сигніфікативну (узагальнюють процеси, роблять висновки) [13]. Для оволодіння говорінням важливо вміти поєднувати структурні компоненти висловлювання, ураховуючи названі функції.

На нашу думку, навчити дітей сприймати складне синтаксичне ціле можна лише практичним шляхом – через вироблення навичок його аналізу. Тому аналіз тексту повинен зайняти провідне місце в системі вивчення всього курсу мови.

Основними параметрами аналізу тексту є:

- визначення теми та основної думки тексту;
- визначення абзаців (мікротем);
- визначення стилю і типу мовлення;
- аналіз структури тексту;
- аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних) [9: 298].

Покажемо застосування такого аналізу на конкретних прикладах текстів, що формують уміння осмислено будувати свої власні висловлювання:

1. Визначте тему, мету, тип і стиль мовлення, сферу використання.
2. У яких словах сконцентрована головна думка? Яка? Чи доніс автор свою думку до слухача? Що допомогло йому це зробити?
3. Назвіть ключові слова та словосполучення, на основі яких можна побудувати переказ тексту.
4. Що відчуваєте, коли чуєте рядки тексту? Про що подумали?
5. Які спогади (асоціації) вони викликали?
6. Які запитання виникли у вас до автора?

7. Чи згодні з думкою автора? Обґрунтуйте або заперечте її.
8. Яким тоном, темпом мовлення скористалися б, переказуючи текст? Перекажіть, дотримуючись структури, мовних засобів і логічності викладу.
9. Чи є у вас родинні реліквії? Розкажіть про них.
10. Що успадкували ви від своєї родини?

Родовідна пам'ять

Вивішений на стіні портрет дідуся чи бабусі – це не просто данина традиції, це і пам'ять про тих, хто творив історію, з кого треба брати приклад, який би унаслідували наші діти. Там, де зникають пошанівні форми, переростаючи в лайливе “старомодництво”, у штучно приклеєні ярлики “міщанство”, обов'язково зростає чортополохом панібратського ставлення до батьків, старших, до святих істин...

Родовідна пам'ять обіймає всю сферу нашої духовності – звичаї і обряди, пісні та історичні перекази, мову, культуру народу. Якщо, скажімо, заросла чортополохом безіменна криниця, забута мова твоєї матері чи понівечена нашою байдужістю могилка – про яку родовідну пам'ять може йтися?

Але народжується легкодухість, а відтак і бездушність з найпростішого – забутого на підвіконні листа, припалого пилюкою портрета найдорожчої людини чи занедбаної на околиці пам'ятки нашої історії (В. Скуратівський).

Запитання до текстів як зразків чужого монологічного та діалогічного мовлення уможливають розв'язання комунікативного завдання в конкретній ситуації спілкування (посперечатися, дати пораду, висловити незгоду, уточнити, пояснити тощо), забезпечують мотиваційну готовність учнів висловлюватися з приводу обговорюваного, розвивають когнітивні (уміння відчувати, ставити запитання, робити висновки), креативні (виявляти гнучкість розуму, фантазії, натхнення), комунікативні (виявляти ініціативу й мати точку зору, програмувати мовленнєві дії) якості особистості.

Особливу увагу було приділено аналізу ключових слів, що містять найважливіші, істотні відомості про інформацію, відображають особливості мовленнєвої ситуації.

- Проаналізуйте ситуацію спілкування (тему й основну думку діалогу, мету й умови спілкування). Назвіть учасників діалогу. Визначте ключові слова (словосполучення, речення). Перекажіть текст, дотримуючись його структури, мовних засобів і логічності викладу. Які прислів'я чи приказки згадали, коли почули зміст.
- Обговоріть вчинок хлопця. Дайте йому оцінку. Обґрунтуйте справедливість сказаного в останньому реченні.
- Визначте ритміко-інтонаційну структуру легенди за планом:
 - 1) Інтонавання й емоційний зміст різних частин тексту (задушевно, схвильовано, замислено, спокійно тощо);
 - 2) Ритміка різних частин (повільно, бадьоро, жваво, урочисто).
- Спробуйте передбачити, як далі розвиватимуться події у творі. Інсценізуйте текст з доречними мімікою і жестами.

Без чого людині не обійтись

- Скажи мені, сину, без чого людині не обійтись?
- Без грошей, тату. У багатого повно золота та срібла, тому вони і їдять смачно, і одяг гарний носять. Ніхто краще за них не живе.
- Ні, синку, – похитав головою батько, – не вгадав.
- Тоді без рису і пшениці. У людини досить сил, щоб і поле орати, і хліб жати, і хмиз у горах збирати лише тоді, коли вона сита...

Батько знову похитав головою:

- Рис та пшениця, безперечно, дуже потрібні людям, але без них можна на світі прожити.

Замислився син. Думав довго, але чогось путнього так і не зміг придумати.

– Синку, – зрозумівши, що той неспроможний розгадати цієї загадки, звернувся до нього батько, – я скоро помру і залишу тобі у спадок оцю стару хатину, латаний-перелатаний одяг та трохи збіжжя. Такої спадщини тобі надовго не вистачить, тож доведеться покладатись лише на свій розум та руки. Кмітливий розум та вправні руки – ось що найпотрібніше людині! (Китайська народна казка).

Говоріння як наукове поняття – явище складне й багатогранне: це інформаційний процес, соціальна взаємодія мовців, процес вираження думок, почуттів, настроїв, волі, бажань за допомогою мови в процесі мовленнєвої діяльності людини, спонукання до інтелектуальних дій, що забезпечують продукування висловлювань у процесі спілкування. Тому реалізація говоріння вимагає формування в учнів необхідних умінь, що спираються на мовленнєвознавчі знання (висловлювання, стилі, типи, жанри мовлення, способи й засоби зв'язку речень у тексті), операційні знання (аналіз тексту) і власне комунікативні вміння – уміння мовленнєвого спілкування з урахуванням різних сфер, ситуацій, мотивів і цілей спілкування учасників комунікації, адже при продукуванні важливим компонентом є “розуміння”, що необхідне для усвідомленого, зрозумілого для слухача мовлення. Таким чином, текст є ефективним засобом удосконалення навичок говоріння, що формує комунікативні, пізнавальні й творчі вміння і навички мовців у системі мовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 608с.
2. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. – К.: Наук. думка, 1992. – 224с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистических исследований. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Єршов П. М., Єршова А. П., Букатов В. М. Обучение на уроке, или режиссура поведения учителя. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 336 с.
5. Конечкая В.П. Социология коммуникации. Учебник.–М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304с.
6. Кочеткова Т.Ю. Акт мовлення як об'єкт філософського осмислення: Автор. канд. філософ. наук: 00. – К., 1998. – 16с. 109.
7. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М., 2001. – 447с.
8. Лузіна Л. Г. Распределение информации в тексте (когностивный и прагмастилистический аспекты). – М.: РАН, Ин-т научной инф., 1996. – 146с.
9. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах/ за редакцією М.І.Пентиліук: Підручник для студентів філологічних факультетів університетів. – К.: Ленвіт, 2005. – 400с.
10. Невлева И.М. Философия: Учебное пособие. – Харьков: Консум, 2001. – 432с.
11. Озадовська Л. Мова у контексті діалогу// Філософська думка. – 2004. – №3. – С.22-31.
12. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: монографія. – Тернопіль, 2002. – 271с.
13. Перхайло Н. А. До проблем читацької компетенції школярів// Українська мова і література в школі. – 1999. – №3. – С.18-23.
14. Петрушенко В.Л. Філософія: Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти III – IV рівнів акредитації. – К.: “Каравела”; Львів: “Новий світ – 2000”, 2002. – 544 с.
15. Попович М. Поняття “дискурс” у метафоричному та логіко-лінгвістичному розумінні// Філософська думка. – 2003. – № 1. – С. 27-37.
16. Филлипов К.А. Лингвистика текста и проблемы анализа устной речи. – Л.: Изд – во ЛГУ, 1989. – 96с.

Розділ 3

Теорія і практика виховання

ЕСТЕТИЧНИЙ СВИТОГЛЯД ОСОБИСТОСТІ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти естетичного світогляду особистості, визначено структурні складові естетичного світосприйняття навколишньої дійсності та мистецтва.

The article analyzes the theoretical aspects of the aesthetic outlook of the individual, identified structural components of the aesthetic world surrounding reality and art.

В умовах сьогодення відбуваються складні за своїм змістом, характером та спрямованістю процеси у сфері соціальної, економічної, культуротворчої, освітньо-виховної діяльності. Українське суспільство якісно оновлюється у своєму розвитку, набуваючи необхідних ознак відкритого демократичного суспільства, сповненого високими принципами, формами та напрямками життєдіяльності та творчості. Так, у сфері економіки упорядковуються ринкові відносини, поступово вирішуються питання правового забезпечення різних видів діяльності, привнесення у їх зміст та характер необхідних елементів морально-ділової культури, відповідальності тощо. Економіка суспільства перетворюється у цивілізований спосіб вирішення питань, створення матеріальних і духовних цінностей, задоволення життєво важливих потреб кожної людини.

У сфері соціального розвитку достатньо помітними є зміни, пов'язані з визначенням того, що є пріоритетним для суспільства, в якому напрямі воно має розвиватися. У цьому відношенні достатньо чіткою і принциповою виявилася позиція, пов'язана з тим, що пріоритетом суспільного розвитку визначена особистість як найвища цінність українського суспільства. Саме на розвиток особистості мають бути спрямовані зусилля широкої громадськості, запропоновані освітньо-культурні комплекси, які б забезпечили повноцінний розвиток кожної людини, її творчих сил і можливостей.

У процесі культуротворчої діяльності спостерігається достатньо відчутна тенденція до пошуку та реалізації нових форм, методів, способів художньо-образного освоєння дійсності, привнесення у цей процес важливих елементів творчої свободи подолання канонічності та традицій, які вже не відповідають зростаючому рівню естетичних смаків, орієнтацій, ідеалів, інтересів та потреб. Сфера культури у її багатоманітності змісту і форм все більше характеризується інноваційним характером, спрямованим на освоєння шляхів, які б зміцнювали, збагачували та примножували духовний потенціал суспільства і кожної людини, перетворювали його у дієвий засіб олюднення предметного та природного середовища, піднесення рівня тих відносин, які складаються в системі суспільного життя, міжособистісних стосунків, колективної співпраці тощо.

Достатньо помітними є зміни, які мають місце в системі освітньо-виховної діяльності. В закладах середньої та вищої освіти здійснюється перехід на нові технології навчання і виховання, суть яких полягає у створенні умов для самоорганізації особистості, зміцнення її віри у власні сили та творчий потенціал. Особистісно орієнтоване навчання передбачає посилення ролі суб'єктивних чинників, надання переваги питанням, які пов'язані з актуалізацією емоційної сфери людини, розвитку її інтелектуальних можливостей, стимулювання творчої активності. Усе це покликане гармонізувати найважливіші прояви психологічної сфери особистості, створити необхідні умови для повноцінного розвитку людського в людині.

Зазначене переконує в тому, що на рівні суспільних, економічних, культурологічних та освітньо-виховних процесів наявною є тенденція до посилення внутрішніх і зовнішніх зв'язків, налагодження плідного діалогу між різними сферами суспільної свідомості, відкриття простору до творчого освоєння людиною навколишньої дійсності за законами краси, гармонії, цілісності, системності, співвіднесеності певних предметів, процесів, явищ

тощо. Водночас виникає питання, пов'язане з тим, наскільки є підготовленою сучасна людина до встановлення плідного зв'язку з соціальним, природним, предметним, художнім середовищем з урахуванням естетичних закономірностей, законів краси, гармонії та ін.

Досвід наукових спостережень підтверджує, що у площині ставлення людини до навколишньої дійсності відбуваються процеси, які часом не відповідають тим тенденціям, що мають місце в цілому на ґрунті соціальних, економічних, культурологічних та інших відносин. Йдеться про ставлення людини до предметів, явищ, процесів, які вона покликана сприймати, розуміти, оцінювати, інтерпретувати не на рівні спрощеного, репродуктивного відтворення зовнішніх чи функціональних проявів, а на рівні встановлення з ними більш складного духовно-практичного зв'язку, який характеризується як естетичне ставлення до дійсності, повсякденного життя, природи, побуту, мистецтва.

При цьому спостерігається дуже небезпечна як для суспільного розвитку, так і становлення потенційних сил і можливостей особистості тенденція, пов'язана з нівелюванням духовного сегменту та знеціненням того, що спроможне примножувати людське в людині, а саме відчуття, розуміння, освоєння прекрасного, піднесеного, красивого, гармонійного, цілісного, виразного та ін. Особливо це стає небезпечним, якщо взято до уваги посилення нігілістичного ставлення до естетичного з боку окремих верств, зокрема, молодіжного середовища, для якого такі поняття, як прекрасне, піднесене часом залишається не сприйнятними, не зрозумілими, такими, що не викликають відповідного інтересу, потреби, захоплення тощо.

У результаті посилюється відстань відчуженості особистості від загальноцивілізованих процесів, коли суспільна практика в цілому спрямовує свої зусилля на естетизацію існуючих відносин, розбудову соціального, економічного, культурологічного, освітньо-виховного сегменту за законами краси, а окрема людина в цей час не прогресує, а залишається на позиціях свого становлення, не відповідає динаміці сучасного соціокультурного прогресу. За таких обставин виникає необхідність глибокого осмислення того, що зумовлює існуючу тенденцію та не сприяє піднесенню відносин людини до навколишньої дійсності на рівень того, коли б вона прагнула вибудовувати своє життя, працю, навчання, відпочинок, творчість з урахуванням естетичних критеріїв, вимог, традицій тощо.

У пошуках відповіді на це питання ми звернулися до категорії, яка має глибокі історичні коріння, пройшла шлях багатовікового становлення, знайшла певну підтримку на соціокультурному ґрунті і сьогодні продовжує викликати інтерес широкої громадськості: вчених, діячів культури, працівників освіти, людей, для яких прояви прекрасного набули відчутного значення. Йдеться про таку категорію, як естетичний світогляд. Порівняно з іншими поняттями, такими, як естетичний ідеал, смаки, орієнтації, потреби, інтереси, оцінки, категорія естетичного світогляду ще не отримала достатнього наукового осмислення і тому часом інтерпретується довільно, без належного рівня аргументації, пояснення тощо. У результаті можна бачити, як в умовах сучасної практики, в системі культуротворчої та освітньо-виховної діяльності категорія естетичного світогляду не функціонує на належному рівні, часом перетворюючись у формальний прояв того, що характеризує ставлення людини до дійсності, мистецтва тощо.

Прагнучи наблизитись до глибинної сутності зазначеного поняття, нами була проведена теоретично-пошукова та аналітична робота, яка дозволила виділити ряд важливих аспектів естетичного світогляду, а саме:

- зовнішні чинники становлення та розвитку естетичного світогляду особистості;
- процеси, пов'язані з саморегуляцією естетичного світогляду особистості;
- функції естетичного світогляду в життєдіяльності особистості.

Слід зазначити, що естетичний світогляд людини є продуктом як зовнішнього впливу, так і тих процесів, які пов'язані з його саморегуляцією та функціонуванням. Він виник в історії розвитку суспільства передусім як необхідність гармонізації відносин, зв'язків, процесів, які відбуваються в природному та соціально-культурному середовищі. Адже

суспільство у своєму розвитку прагне не лише пізнавати навколишню дійсність, але й створювати умови для того, щоб освоєні раніше матеріальні та духовні цінності набували свого належного використання, упровадження, сприяли подальшому просуванню людини шляхом цивілізованої взаємодії з навколишнім світом.

Усвідомлення цієї закономірності цивілізаційного розвитку спонукало суспільство до утвердження на рівні свідомості людей системи ціннісно-орієнтаційних координат, на які варто було спрямовувати увагу, а також використовувати під час різних видів та форм діяльності.

Одним із прикладів таких координат можна назвати моральні норми, вимоги, критерії, яких має дотримуватися людина. Згідно високих за своїм змістом моральних вимог, кожна людина покликана ставитися до іншої людини з відповідною мірою поваги, чемності, толерантності, ввічливості, стриманості, і водночас виявляти до неї певний рівень вимогливості, принциповості, послідовності тощо. Поєднання двох складових – поваги та вимогливості – засвідчує про прагнення суспільства втілити в існуючу практику такої системи моральних вимог, які б гармонізували морально-етичні прояви, дозволяли особистості відчути повагу до себе і водночас мірку своєї відповідальності за дотримання певних моральних норм.

Створюючи систему ціннісно-орієнтаційних координат та вимог, суспільство у своєму історичному розвитку сприяло тому, щоб поступово на рівні суспільної свідомості відбувалося становлення естетичного світогляду, який акумулював в собі ідеї, погляди, міркування, позиції, оцінки щодо сутності, ролі та місця естетичних цінностей в житті та діяльності людини. Саме тому слід вважати суттєвим вплив зовнішніх чинників, пов'язаних з суспільним розвитком, на становлення та розвиток естетичного світогляду особистості.

Розкриваючи сутність вказаного явища, слід звернути увагу на ті процеси, які пов'язані з самореалізацією естетичного світогляду особистості. Адже йдеться про складне духовно-функціональне утворення людини, яке характеризується не лише тим, що мають місце на рівні свідомості певні знання, уява, погляди, ідеали, але й їх спроможність впливати, взаємодіяти, створювати на цій основі нові продукти, приймати відповідні рішення, виконувати відповідні дії.

Прикладом внутрішньої залежності в структурі естетичного світогляду може бути взаємозв'язок емоційно-пошукової активності з проявами людини. Знаходження умов для збалансованого поєднання емоційного та інтелектуального, чуттєвого та раціонального, конкретного та абстрактного веде до того, що особистість починає усвідомлювати доцільність використання існуючих способів реагування на зовнішні процеси на основі їх ціннісного, системного, скоординованого використання.

Адже естетичний світогляд особистості є залежним від внутрішніх процесів і тому передбачає активне залучення набутого раніше досвіду, наявних сил і можливостей людини у їх гармонійному поєднанні та використанні під час встановлення з навколишнім світом такого рівня відносин, який би дозволяв оцінювати предмети, явища дійсності як прекрасні, піднесені тощо. Саме тому сьогодні важливо враховувати зазначену особливість естетичного світогляду як духовного утворення особистості. Сприймати, оцінювати, розуміти прекрасне людина може лише тоді, коли на це є як об'єктивні (зовнішні), так і суб'єктивні (внутрішні) передумови.

Важливо зазначити, що особливість естетичного світогляду особистості полягає в його функціонуванні. Адже визначені на рівні особистості естетичні принципи, норми, вимоги, положення, пріоритети, ідеали, смаки покликані сприяти привнесенню у різноманітні сфери життєдіяльності усього того, що відноситься до прекрасного, піднесеного, гармонійного тощо. Саме тому актуального характеру набуває питання щодо функціонування естетичного світогляду та його безпосереднього чи опосередкованого впливу на найважливіші форми свідомості людини (моральну, політичну, правову, релігійну, художню, наукову) та види діяльності (комунікативну, пізнавальну, ігрову, дозвіллеву, креативну та ін.).

На жаль, в умовах сучасної практики функціонування естетичного світогляду часом інтерпретують обмежено, лише у зв'язку з окремими проявами духовно-практичного життя людини. Зокрема, домінуючими є судження відносно того, що естетичний світогляд потрібен переважно працівникам культури, діячам мистецтва і значно скромнішою є його роль в системі науково-технічної творчості тощо. Подібні судження мають місце в інших проявах суспільного, культурно творчого, освітньо-виховного процесу, що негативно позначаються на практиці, пов'язаній з естетичним освоєнням дійсності. У результаті, естетичний світогляд перестає виконувати повноцінно свої функції, згортає свої потенційні можливості щодо впливу на різні сфери життєдіяльності сучасної людини.

Якими ж є основні функції естетичного світогляду? Відповідь на це запитання можлива за умови, якщо будуть виділені такі аспекти, як ідея, зміст та способи впливу естетичного світогляду. Наше звернення на ці аспекти зумовлено тим, що естетичний світогляд належить до духовних утворень особистості, які у своїй сутності є не аморфними, мозаїчними, фрагментарними, а розвиваються і набувають цілісного, активного та системного характеру. Звідси виключно важливою при визначенні функціональної активності естетичного світогляду є його генералізована ідея, змістові можливості, а також способи, завдяки яким стає реальним і ефективним вплив на певні напрями життєдіяльності людини.

Виходячи з таких міркувань, нами виділено декілька функцій естетичного світогляду особистості: генералізуюча, гносеологічна та практична. Сутність генералізуючої функції полягає в тому, що естетичний світогляд порівняно з іншими різновидами світоглядного ставлення людини покликаний не анатомувати чи відокремлювати особливості окремих проявів дійсності, а навпаки – інтегрувати їх з метою знаходження спільного, важливого, перспективного, досконалого тощо. Спираючись на естетичний світогляд, людина починає сприймати, оцінювати, інтерпретувати навколишню дійсність з метою гармонізації сторін, консолідації зусиль, об'єднання існуючих можливостей в руслі конструктивних рішень. У цьому виявляється унікальність генералізуючої функції естетичного світогляду та необхідність її реалізації на практиці.

Немає сумніву в тому, що естетичний світогляд є необхідним для пізнання навколишньої дійсності, її оцінки, осмислення тощо. Адже отримання нових знань, понять, уявлень характеризує одну з суттєвих потреб людини. Естетичний світогляд у цьому відношенні відкриває особливі можливості, пов'язані з тим, що може забезпечувати трансформування певних знань, їх співставлення, порівняння на цій основі утворювати якісно новий інтелектуальний продукт. Так, у межах естетичного пізнання людина може вільно переносити свої знання, уявлення з однієї сфери в іншу, використовувати їх у межах певного діалогу, надавати їм певного знання порівняно з іншим і тим самим моделювати принципово нові підходи, рішення тощо.

Естетичний світогляд засвідчує високий рівень абстрагування, утворення теоретико-поняттєвих конструкцій, логічних рішень, висновків тощо. Втім його функціональні можливості цим не обмежуються. Вони засвідчують також тісний зв'язок естетичного світогляду з існуючою практикою, сучасною сферою життя та діяльності людини. Саме тому значної уваги заслуговує практична функція естетичного світогляду, яка виявляється у процесі естетизації природного середовища, сфери побутового життя людини, системи відносин, які формуються в суспільній практиці, художній творчості тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що естетичний світогляд набуває в умовах сьогодення важливого значення в силу того, що це духовно-практичне утворення особистості спроможне забезпечити освоєння навколишньої дійсності за законами краси. Завдання сучасної освітньо-виховної практики полягає в тому, щоб створити потрібні педагогічні умови для формування в учнівської та студентської молоді естетичного світогляду, використовуючи при цьому потенційні можливості освітньо-культурного середовища навчального закладу.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ МОВЛЕННЕВО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА

Стаття присвячена проблемі розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Розглядається лінгводидактичний аспект мовленнєво-ігрової діяльності. Проаналізовано якісні характеристики і функції мовленнєво-ігрової діяльності.

The article is devoted to the problem of development of coherent speech of children of preschool age in speech-playing activity. It is examined linguistic didactical aspect of speech-playing activity. High-quality descriptions and functions of speech-playing activity are analyzed.

Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України XXI століття, Законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови”, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників не є новою в науковій проблематиці. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах проблеми: психологічному (Л.С.Виготський, Г.М.Леушина, О.Р.Лурія, Т.О.Пироженко, С.Л.Рубінштейн, І.О.Синиця та ін.); психолінгвістичному (І.О.Зимня, О.О.Леонтєв, О.М.Шахнарович та ін.); лінгвістичному (Т.О.Ладиженська, Л.В.Щерба та ін.); педагогічному (Л.В.Ворошніна, В.Г.Захарченко, А.А.Зрожевська, Е.П.Короткова, Н.І.Кузіна, Н.П.Орланова, Є.І.Тихеева та ін.); лінгводидактичному (А.М.Богущ, О.І.Білан, Н.В.Гавриш, С.О.Караман, С.В.Ласунова, Н.В.Малиновська, Т.Г.Постоян, Г.В.Чулкова, С.К.Хаджирадева, Л.І.Фесенко та ін.). Досліджено такі аспекти зв'язного мовлення: навчання творчих розповідей (Л.І.Березовська, Н.В.Водолага, Л.В.Ворошніна, Н.В.Гавриш, С.В.Ласунова та ін.), розвиток зв'язного мовлення за текстом казок (С.Л.Алієва, Н.Н.Насруллаєва, Л.І.Фесенко та ін.), у продуктивній діяльності (Т.Г.Постоян та ін.), розвиток пояснювального мовлення (Н.І.Кузіна, М.М.Поддяков та ін.), розвиток діалогічного мовлення (Е.І.Матецька, Т.Слама-Казаку, С.К.Хаджирадева, Г.В.Чулкова та ін.), в ігровій діяльності (Б.Ф.Контаутене, В.Г.Захарченко та ін.).

Натомість ознайомлення з результатами теоретичного аналізу означеної проблеми і практичним досвідом засвідчило, що питання зв'язності дитячого мовлення попри всю різноманітність пропонованих методичних систем, розглядається не лише практиками, але й науковцями однобічно, з погляду оволодіння дітьми загальноприйнятими в лінгвістиці якостями зв'язного мовлення.

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А.Я.Коменський, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.), психологів (Ю.А.Аркін, М.Я.Басов, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Н.Д.Виноградов, та ін.), сучасних педагогів (Л.В.Артемова, А.К.Бондаренко, Г.І.Григоренко, Р.І.Жуковська, В.Г.Захарченко, Т.О.Маркова, Г.С.Швайко, К.І.Щербакова та ін.). Зазначимо, що хоча проблема гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку зв'язного мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри (В.Г.Захарченко). Аспекти ж ігрового потенціалу в процесі формування мовленнєвих навичок і, зокрема, зв'язного мовлення дошкільників залишаються поза увагою науковців. Психологи розглядають гру як діяльність, що відображає дійсність шляхом активного її

перетворення (Ю.А.Аркін, Л.С.Виготський, Н.Д.Виноградов, О.М.Леонт'єв, О.Р.Лурія, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн та ін.). У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова.

Виокремивши гру як вид діяльності, що посідає найважливіше місце в розвитку дітей дошкільного віку, зауважимо, що гра дитини – це не тільки згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і відображення у мовленнєвому плані. Отже, можна вести мову про мовленнєво-ігрову діяльність як різновид діяльності дітей дошкільного віку і водночас ефективний засіб мовленнєвого розвитку дитини.

Мета статті – розкрити лінгводидактичний аспект мовленнєво-ігрової діяльності, а також визначити її якісні характеристики та функції, що стимулюють розвиток зв'язного мовлення дітей на етапі дошкільного виховання.

Мовленнєво-ігрову діяльність ми розглядали, як двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри.

У мовленнєво-ігровій діяльності ми виокремлюємо такі її аспекти:

- психологічний – із цих позицій мовлення у ході гри – це специфічний, складний процес, певною мірою опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця відповідно з ігровим завданням;
- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) – складний, специфічний процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні;
- естетичний – у цьому аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають в єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;
- лінгводидактичний (практичний) розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності.

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є:

- доступність – точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань. Ознакою майстерності мовленнєвої взаємодії виступає вміння говорити просто про складні речі. Лише поглиблене знання предмета дає можливість “перевести” змістовий аспект у мовленнєво-ігрову діяльність;
- довільність – високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності мовленнєво-ігрової діяльності почуває себе впевнено і без попередньої підготовки, може організувати ігрову ситуацію, реалізувати ігровий задум;
- варіативність – здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу;
- виразність – вміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу в свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину;

- емоційність – здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності;
- логічність – послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності;
- доречність – відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії.

Мовленнєво-ігрова діяльність проходить у вигляді ігор-занять, у ході яких педагог може використовувати й інші види діяльності. У процесі організації цього виду діяльності максимально використовуються ігрові методи і прийоми навчання: дидактичні і народні ігри, ігрові мовленнєві ситуації, ігрові діалоги, драматизації тощо. Навчання мови як діяльності передбачає також включення мовлення в різні види діяльності: пізнавальну, художню, театралізовану і т. ін. Це сприятиме створенню основи для оволодіння мовою на чуттєвому досвіді дитини (спостереження у природі, ліплення з глини, малювання фарбами) та в активній захоплюючій діяльності.

Основою мовленнєво-ігрової діяльності є уявлення дітей про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами. Як компонент мовленнєво-ігрової діяльності, гра в поєднанні з навчанням є засобом всебічного розвитку дитини, вона виконує освітню, виховну, розважальну функції і т. ін.

Отже, ми виходили з того, що мовленнєво-ігрова діяльність – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих та ігрових умінь і навичок у нових зв'язках й обставинах. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання. Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння і навички. Як форма навчання дітей, мовленнєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну і розважальну функції. Вихователь одночасно виступає вчителем і учасником гри. Він учить і грає, а дитина, граючись, навчається. Як самостійний вид діяльності, мовленнєво-ігрова діяльність – це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. Для забезпечення цього процесу вихователь повинен подбати про ускладнення ігор, тобто їх варіативність. Відтак, керівництво вихователя іграми дітей носить опосередкований характер. При цьому зберігається пізнавальна функція мовленнєво-ігрової діяльності, адже у процесі цієї діяльності діти закріплюють, систематизують знання. У кінцевому результаті мовленнєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення дітей.

Як компонент мовленнєво-ігрової діяльності гра в поєднанні з навчанням і мовою, є засобом всебічного розвитку дитини. У зв'язку з цим мовлення та гра виконують низку функцій. Розглянемо їх.

Освітня функція полягає в тому, що гра тісно пов'язана з навчанням, оскільки в ній відбувається важливий процес набуття знань, який активізує розумові здібності дитини, її увагу, пам'ять. Цікава гра підтримує розумову активність дитини. Зміст ігор формує в дітей адекватне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів довкілля, систематизує і поглиблює знання. За допомогою ігор вихователь привчає дітей самостійно мислити, використовувати отримані знання в різноманітних умовах відповідно з поставленими завданнями. Активність дитячого мислення є головною передумовою свідомого ставлення дитини до набуття знань, встановлення партнерства у грі, домовленості між гравцями, що вимагає, у свою чергу, добре розвиненого мовлення.

Виховна функція гри полягає у формуванні моральних уявлень про бережливе ставлення до навколишнього і норми поведінки, позитивні й негативні риси особистості. Вона сприяє формуванню моральних почуттів, благородних прагнень, навичок колективного життя, створення між дітьми відносин, що ґрунтуються на дружбі, справедливості, відповідальності перед товаришами. У вихованні цих сторін особлива роль належить змісту і правилам гри. Чим глибше дитина занурюється у зміст гри, тим більший вплив вона має на неї. Завдяки правилам гри відкриваються великі можливості для виконання в дітей умінь

підпорядковувати свою поведінку нормам співжиття і спілкування з оточуючими. Зміст правил чітко визначає спосіб дії і поведінки дітей. Правила стають моральними нормами, які регулюють взаємини дітей. Необхідність дотримання правил в умовах колективної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяє вихованню спільних інтересів, а тому є важливою умовою формування суспільних рис у поведінці дітей. До того ж у процесі гри діти засвоюють лексику морально-етичної спрямованості.

Естетична функція гри і мовлення реалізується шляхом використання в іграх текстів віршів, пісень, примовок, лічилок, мирилок, загадок. Діти відчують красу, виразність і образність українського мовлення, запам'ятовують тексти ігор, що сприяє збагаченню їхнього мовлення.

Народні ігри виконують також *історичну функцію*. Це національний скарб, що єднає минулі покоління з сучасністю в єдине ціле. Окремі з них своїм походженням сягають у глибину віків, інші – виникли набагато пізніше. Чимало з них свідчать про трудову основу народної поетичної творчості взагалі. Ігри, що виникли з прадавніх часів, розвивались, убирали риси різних суспільних формацій, життєвих укладів. Проте водночас вони зберегли й ознаки свого давнього походження. Найдавніші за походженням є хороводні ігри, що колись були частиною кожного календарного обряду. До того ж кожна календарна гра супроводжується яскравою народною мовою.

Розважальна функція гри реалізується у створенні позитивного настрою, сприятливої атмосфери. Вона урізноманітнює цей вид діяльності, зумовлює певні почуття, емоційні переживання, впливає на поведінку вихованців. Діти імітують рухи героїв, виражаючи власне ставлення до них. Гра є своєрідним "регулятором" поведінки і спонукає дошкільників до активної діяльності. *Експресивна функція* – це функція вираження дитини у грі за допомогою мови і рухів внутрішнього світу дитини, емоційна насиченість і забарвленість мовлення індивідуально кожного гравця. *Культуросна функція* означає, що розвиток культури започатковується з розвитку мовлення людини, яке реалізується в різних видах дитячих ігор. *Контактновстановлювальна функція* – гравець готує свого співрозмовника до сприйняття інформації для подальшої гри.

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є *функція мовленнєвого спрямування*. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним (діалог, трилог, полілог), так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження (Л.І.Березовська). Усі ці функції тісно взаємозв'язані і виступають в єдності і взаємозв'язку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Продуктивність мовленнєво-ігрової діяльності забезпечується сформованістю в дітей ігрових дій, умінь, навичок, що супроводжуються виразним зв'язним мовленням.

Висновки. Отже, мовленнєво-ігрова діяльність характеризується цілеспрямованістю (мета, завдання, мотиви), структурністю (мовні дії та операції), планомірністю (складання плану та його реалізація), оцінкою результатів.

Подальшу роботу ми вбачаємо в запровадженні ефективної методики розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 62 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: "Академія", 2004. – 342 с.
3. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М.Богущ – К.: ІЗМН, 1997. – 112 с.
4. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи. Уч. заметки ЛГПН им.Герцена. – 1941. – Т.5. – С.22-71-136.

КРИТЕРІАЛЬНІ ПІДХОДИ МОДЕЛЮВАННЯ НАДПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття представляє критеріальну модель надпредметної компетентності випускників загальноосвітньої школи, яка об'єднує когнітивний, інформаційно-комунікативний, рефлексивний компоненти. З'ясовані змістовні показники креативності, соціальної зрілості, толерантності, ціннісного ставлення, прогностичності. Готовності до самоосвіти і вибору професії.

Article represents критериальную модель компетентности выпускников общеобразовательной школы, которая объединяет когнитивный, информационно-коммуникативный, рефлексивный компоненты. Исследованы содержательные показатели креативности, социальной зрелости, толерантности, ценностного отношения, прогнозности. Готовности к самообразованию и выбору профессии.

Одним із основних напрямків модернізації загальної освіти є відновлення якості з позицій компетентнісного підходу. У публікаціях закордонних і вітчизняних авторів (В. Гут-Махер, В.О. Болотов, В.В. Серіков, І.А. Зимова, В.В. Краєвський, А.В. Хуторський, В.П. Беспалько, Г.С. Саволайнен, В.О. Сластьонін, В.А. Адольф, Р.С. Шишов, Л.В. Шкеріна й ін.) визначені основні концептуальні положення компетентнісного підходу, заявлена його головна ідея – посилити практичну орієнтацію освіти, вийти з обмежень «зуновського» освітнього простору [1; 3; 4; 13; 15].

На думку зазначених фахівців, компетентнісний підхід до освіти – це підхід, що дозволяє:

- акцентування уваги на результаті освіти;
- розгляд результату освіти як здатності людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, використовуючи наявні в нього знання;
- оцінювання якості результатів освіти з позиції значимості за межами системи освіти;
- реалізацію діяльнісного характеру освіти;
- орієнтацію освітнього процесу на практичну спрямованість його результатів.

Існує об'єктивна реальність оптимізацій освіти з позицій компетентнісного підходу. Впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну систему освіти поєднується з новою постановкою цілей освіти й формуванням відповідним цілям нових одиниць змісту освіти, розробкою нових моделей діяльності вчителя й систем оцінювання освітніх результатів учнів. Початковим етапом компетентнісного підходу, на думку О.М. Дахіна, є поняття «освітня компетенція», тобто рівень розвитку особистості учня, пов'язаний з якісним освоєнням змісту освіти відповідно до норм підготовки випускника загальноосвітньої школи [2].

Отже, компетентнісний підхід переходить зі стадії самовизначення в стадію самореалізації, коли заявлені загальні принципи й методологічні установки підтверджені в прикладних розробках, особливо при конструюванні нових освітніх стандартів.

Компетентнісний підхід визначений як одна з основних парадигм відновлення якості вітчизняної освіти. Реалізація даного підходу припускає формування й розвиток ключових компетентностей учнів загальноосвітньої школи в процесі виховання і навчання за стандартом. Це складна багатопланова проблема, яка постає перед сучасною школою. Її рішення неможливо без розробки науково обґрунтованих моделей надпредметної компетентності учнів як комплексу їх ключових компетентностей [14].

Дотримуючись визначення поняття «ключова компетентність», представленого в роботах В.О. Болотова, І.А. Зимової, В.В. Серікова, надпредметну компетентність різних вікових груп, що навчаються, визначимо як комплекс ключових компетентностей,

необхідний для їхнього успішного функціонування в освітньому просторі школи й у соціумі [8].

У ключовій компетентності, як і більшість учених, ми згодні виділяти три компоненти: когнітивний, праксіологічний і аксіологічний. Очевидно, що ключова компетентність не є простою аддитивною сумою трьох компонентів: вони взаємозалежні й взаємообумовлені. Таке виділення проведене з метою детального й глибокого дослідження феномена надпредметної компетентності й рішення завдань діагностики формування й розвитку компетентностей учнів [6; 10].

Вступаючи в самостійне життя, випускник загальноосвітньої школи повинен бути готовий до рішення комплексу проблем і завдань, пов'язаних з його життєвим і професійним самовизначенням. Саме тому поведінка старших учнів загальноосвітньої школи зазнає структурних, організаційних і змістовних змін. Соціально-педагогічна суть цих змін визначається як забезпечення особистісної спрямованості й варіативності освіти, її диференціації та індивідуалізації. Ці зміни є відповіддю на виклик сучасного суспільства: максимально розкрити індивідуальні здібності людини та сформуванню професійно й соціально компетентну, конкурентоспроможну, мобільну особистість, готову зробити професійний і соціальний вибір і нести за нього відповідальність, здатну усвідомлювати й відстоювати свою суспільну позицію і права [9].

Відомо, що старший шкільний вік сприятливий для завершення розвитку психологічної готовності до самовизначення – особистісного, професійного, громадського, життєвого. Психологічна готовність до самовизначення – основне новоутворення старшого шкільного віку – припускає сформованість на високому рівні самосвідомості; розвиненість потреб, серед яких центральне місце займають моральні установки, ціннісні орієнтації; усвідомлення своїх інтересів і здібностей. У стандарті середньої (повної) загальної освіти позначене коло загальних умінь, навичок і способів діяльності, якими необхідно володіти випускникові загальноосвітньої школи. Виділено три групи узагальнених умінь в області пізнавальної, інформаційно-комунікативної та рефлексивної діяльності [12].

Пізнавальна діяльність. Уміння самостійно й мотивовано організувати свою пізнавальну діяльність (від постановки мети до одержання результату). Використання елементів причинно-наслідкового й структурно-функціонального аналізу. Дослідження нескладних реальних зв'язків і залежностей. Визначення істотних характеристик досліджуваного об'єкта; самостійний вибір критеріїв для порівняння й класифікації об'єктів.

Участь у проектній діяльності, в організації й проведенні дослідно-учбово-дослідницької роботи: обґрунтування гіпотез, здійснення їхньої перевірки, володіння прийомами дослідницької діяльності, елементарними вміннями прогнозу. Самостійне створення алгоритмів пізнавальної діяльності для рішення завдань творчого й пошукового характеру. Формулювання отриманих результатів.

Створення власних здобутків, ідеальних і реальних моделей об'єктів, процесів, явищ (у тому числі з використанням інформаційних технологій), реалізація оригінального задуму, використання різноманітних засобів, уміння імпровізувати [2].

Інформаційно-комунікативна діяльність. Пошук потрібної інформації із заданої теми в джерелах різного типу. Витяг необхідної інформації із джерел, створених у різних знакових системах (текст, таблиця, графік, діаграма, аудіовізуальний ряд і ін.), відділення основної інформації від другорядної, критичне оцінювання вірогідності отриманої інформації, передача змісту інформації адекватно поставленої мети (стисло, повно, вибірково). Переклад інформації з однієї знакової системи в іншу, вибір знакових систем адекватно пізнавальній й комунікативній ситуації. Уміння розгорнуто обґрунтовувати судження, давати визначення, приводити доказ. Пояснення вивчених положень на самостійно обраних прикладах [1,2].

Вільна робота з текстами художнього, публіцистичного й офіційно-ділового стилів, розуміння специфіки; адекватне сприйняття мови засобів масової інформації. Володіння навичками редагування тексту, створення власного тексту.

Використання інформаційних ресурсів і комп'ютерних технологій для обробки, передачі, систематизації інформації, створення баз даних, презентації результатів пізнавальної й практичної діяльності. Володіння основними видами публічних виступів (висловлення, монолог, дискусія, полеміка), відповідність етичним нормам і правилам ведення діалогу (диспуту).

Рефлексивна діяльність. Розуміння цінності освіти як засобу розвитку культури особистості. Об'єктивне оцінювання своїх навчальних досягнень, поведінки як риса особистості; аналіз думки інших людей при визначенні власної позиції й самооцінці. Уміння співвідносити прикладені зусилля з отриманими результатами діяльності [7].

Володіння навичками організації й участі в колективній діяльності: постановка загальної мети й визначення засобів її досягнення, конструктивне сприйняття інших думок і ідей, облік індивідуальності партнерів, об'єктивне визначення свого внеску в загальний результат.

Оцінювання й коректування в навколишньому середовищі, дотримування екологічних вимог виконання в практичній і побутовій діяльності. Усвідомлення національної, соціальної, конфесійної приналежності. Визначення власного відношення до явищ сучасного життя. Уміння відстоювати громадянську позицію, формулювати світоглядні погляди. Здійснення усвідомленого вибору шляхів продовження освіти або майбутньої професійної діяльності [11].

Представлені описи видів діяльності можна розглядати як узагальнену модель надпредметної компетентності випускника загальноосвітньої школи. Однак моделі такого виду не є технологічними й не мають інформації, достатньої для рішення завдань формуванням і розвитку компетентності учнів. Для рішення методичних і технологічних проблем формування надпредметної компетентності необхідно виділяти критерії сформованості й розробляти відповідні їм компоненти й операційні діагностичні моделі надпредметної компетентності учнів кожної вікової групи [10].

Одним із методологічних підходів до рішення цих проблем є розробка критеріальної моделі якості сформованості надпредметної компетентності випускника загальноосвітньої школи.

Критерії сформованості надпредметної компетентності випускників загальноосвітньої школи виділені на основі комплексного аналізу й синтезу наступних матеріалів:

- основних вимог суспільства і держави до людини, які викладені в основних документах з модернізації вітчизняної освіти;
- фундаментальних цілей освіти, прийнятих ЮНЕСКО (уміння жити, уміння працювати, уміння жити разом, уміння вчитися); цілей надпредметної підготовки учнів, представлених у стандарті середньої (повної) загальної освіти у вигляді характеристики їхніх загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності;
- теорії й практики реалізації компетентнісного підходу в закордонній і вітчизняній школі;
- багаторічного особистого досвіду педагогічної діяльності.

Загальноосвітня школа відповідає за підготовку випускника щодо самостійного дорослого життя. Природно, що в шкільні роки дитина зустрічається з різного роду труднощами, але всі вони, як правило, пов'язані з навчальними або особистими успіхами й невдачами. Вчителі, класні керівники, батьки допомагають дітям справлятися із цим. Всі дії, безсумнівно, сприяють придбанню учнями досвіду рішення життєвих проблем і завдань та «переживання» успіхів і невдач. Джерела більшої частини успіхів і невдач лежать у цільовідповідності. Вони залежать від того, наскільки мета реальна для нас, чи вміємо ми передбачати (прогнозувати) очікуваний результат, чи регулярно контролюємо, відслідковуємо етапи досягнення своїх цілей, чи вміємо коректувати прийняті цілі. Випускник загальноосвітньої школи повинен усвідомлювати необхідність і важливість виконання всіх основних етапів цілеспрямування для своєї життєдіяльності. У нього

повинна бути сформована потреба в цілеспрямованості своєї навчальної, трудової, соціальної й особистої успішності.

Усі ці вимоги до сформованості надпредметної компетентності випускника загальноосвітньої школи настільки важливі, що повинні розглядатися як один з її критеріїв, а саме: *готовність до постановки й прийняття цілей своєї життєдіяльності як прогнозування очікуваного результату.*

Закінчення загальноосвітньої школи – важливий етап у житті кожної людини. Вчорашній школяр знаходиться перед вибором подальшого життєвого шляху. На цьому етапі дуже важливо зробити вибір тієї професійної траєкторії, що буде повною мірою відображати його інтереси й потенційні можливості. Звичайно, більша допомога й відповідальність у цьому плані надається родиною, батьками. Однак школа повинна проводити цілеспрямовану роботу з підготовки учнів до вибору майбутньої професії. Освітній процес, його навчальна й виховна практика мають значні потенційні можливості для розкриття здібностей учнів. У той же час, об'єктивна реальність свідчить, що багато випускників не визначаються після школи щодо навчання й працевлаштування. Ця ситуація в перспективі часто приводить до розчарування й незадоволеності якістю свого життя. У цьому зв'язку *готовність випускника загальноосвітньої школи до вибору професії (вищого або середнього спеціального навчального закладу)* необхідно розглядати як один із критеріїв сформованості його надпредметної компетентності.

Успішність учня, випускника загальноосвітньої школи й дорослої людини багато в чому залежить від того, наскільки він уміє вчитися самостійно. Освітній процес у школі повинен бути спрямований на розвиток дитини, що вчиться, вміння самостійно й цілеспрямовано поповнювати знання. Все це дозволяє стверджувати, що *готовність випускника загальноосвітньої школи до самоосвіти* є одним із критеріїв сформованості надпредметної компетентності.

Глобалізація соціально-економічних процесів, заснована на відповідних інтеграціях як усередині країни, так і на міжнародному рівні, вимагає від сучасної людини вміння працювати в групі на основі творчої взаємодії, ініціативи й усвідомленого розуміння своєї ролі й індивідуального внеску в продукт колективної діяльності. Державні стратегія й тактика рішення актуальних державних як національних проектів ще більшою мірою актуалізує необхідність в ініціативних грамотних фахівцях, готових до колективної співпраці.

Традиційна вітчизняна освіта орієнтована в основному на індивідуальні форми навчальної діяльності учнів і на взаємодію із вчителем і в меншому ступені – на форми їх колективної, спільної навчальної діяльності. Однак об'єктивна реальність сьогодення й перспектива розвитку України й світової цивілізації в цілому вказують на необхідність володіння молодими людьми, чие покоління вступає в самостійне професійне життя, основними формами, методами й засобами колективної роботи. У зв'язку із цим вітчизняні університети активно впроваджують в освітній процес різні форми й методи колективної роботи, такі як навчальна ділова гра, проектний метод навчання, робота в групах змінного складу й т.п. Випускник загальноосвітньої школи, що прийшов у вищий навчальний заклад, повинен бути готовим до реалізації навчальної діяльності в сучасних умовах. Випускникам загальноосвітньої школи, що поступили на роботу, також необхідно бути готовим до спільної діяльності в трудовому колективі, до усвідомлення загальних і індивідуальних цілей діяльності й свого внеску в результат діяльності всього колективу. Таким чином, *готовність випускника загальноосвітньої школи до спільної навчальної й трудової діяльності* є одним із критеріїв сформованості його надпредметної компетентності.

Сучасні умови життєдіяльності людини жадають від неї творчого, креативного підходу до рішення різноманітних завдань. Тому *креативність, готовність випускника до перетворювальної діяльності і творчого рішення проблем життєдіяльності* може розглядатися в якості одного з основних критеріїв сформованості надпредметної компетентності випускників загальноосвітньої школи.

Незаперечно важливим і значимим є уміння людини рефлексувати і на підставі цього робити об'єктивні оцінки прояву особистісних якостей, знань і вмінь, ставлення: до себе (своїх знань, умінь, характеру, здоров'я); до родини (батьків, родичів); друзів, товаришів, знайомих; до праці, до природи; до суспільства. Для визначення цілей і планів свого особистого життя, освіти, професійної й суспільної діяльності кожній людині необхідно вміти аналізувати різні сторони: професійну успішність і кар'єрний ріст? конкурентоспроможність; статусність у колективі; необхідність підвищення професійної підготовки або перепідготовки, самоосвіти; коло суспільної діяльності відносин в родині, особисте життя; стан здоров'я.

Усі ці важливі якості й відносини особистості необхідно формувати й розвивати в учнів у школі; створювати їм умови для проведення самоаналізу результатів навчальної й позанавчальної діяльності, вчинків і проявів тих або інших особистісних якостей і на підставі цього давати оцінку успішності.

Випускник загальноосвітньої школи повинен бути готовий до рефлексії й самооцінки результатів навчальної діяльності, вчинків і ставлення до себе й інших суб'єктів соціокультурної взаємодії. За логікою проведеного аналізу можна стверджувати, що *прояв випускником загальноосвітньої школи рефлексивного ставлення* є одним із основних критеріїв сформованості його надпредметної компетентності. В умовах посилення інтеркультурних і міжконфесійних зв'язків, інтенсивного входження України в європейські й всесвітні процеси кожному необхідно бути толерантним, поважати думку, відмінну від власної, вміти вислухати й зрозуміти іншу людину, допускати можливість існування альтернативних точок зору. Це і є необхідні умови для успішної спільної роботи, для взаєморозвитку й взаємоудосконалення, важливі якості як для дорослих людей, так і для дітей і юнацтва. Виховання цих якостей необхідно починати в молодшому віці. Випускник загальноосвітньої школи повинен володіти ними, повинен бути *толерантним* – це ще один критерій сформованості надпредметної компетентності.

Учні старших класів готуються ввійти в доросле життя, зайняти в ній гідне місце. Це вимагає певної громадської зрілості особистості, що полягає в знанні основних правових, цивільних, економічних і політичних норм, розумінні громадянської й суспільної позиції, у їхньому прийнятті як ціннісної орієнтації і необхідної умови особистісного й професійного становлення, у наявності досвіду прояву суспільної позиції, економічної, правової й політичної культури [5]. Таким чином, *громадянська зрілість як психологічна готовність випускника загальноосвітньої школи до усвідомленого прояву основ правової, політичної й економічної культури* є критерієм сформованості надпредметної компетентності.

На підставі виділених критеріїв надпредметної компетентності випускника загальноосвітньої школи й психофізичних особливостей даного вікового періоду пропонуємо модель надпредметної компетентності як певну систему ключових компетентностей (рис. 1).

Відзначимо, що обрані нами методологічні підстави для виділення критеріїв сформованості надпредметної компетентності випускника загальноосвітньої школи дозволяють стверджувати, що комплекс критеріїв має ознаки системності. Він відбиває: суть основних вимог сучасного суспільства до людини; фундаментальність цілей освіти (уміння жити, уміння працювати, уміння жити разом, уміння вчитися); цілей надпредметної підготовки учнів, представленої в стандарті середньої загальної освіти. Систему виділених критеріїв пропонуємо розглядати як критеріальну модель сформованості надпредметної компетентності випускника загальноосвітньої школи.

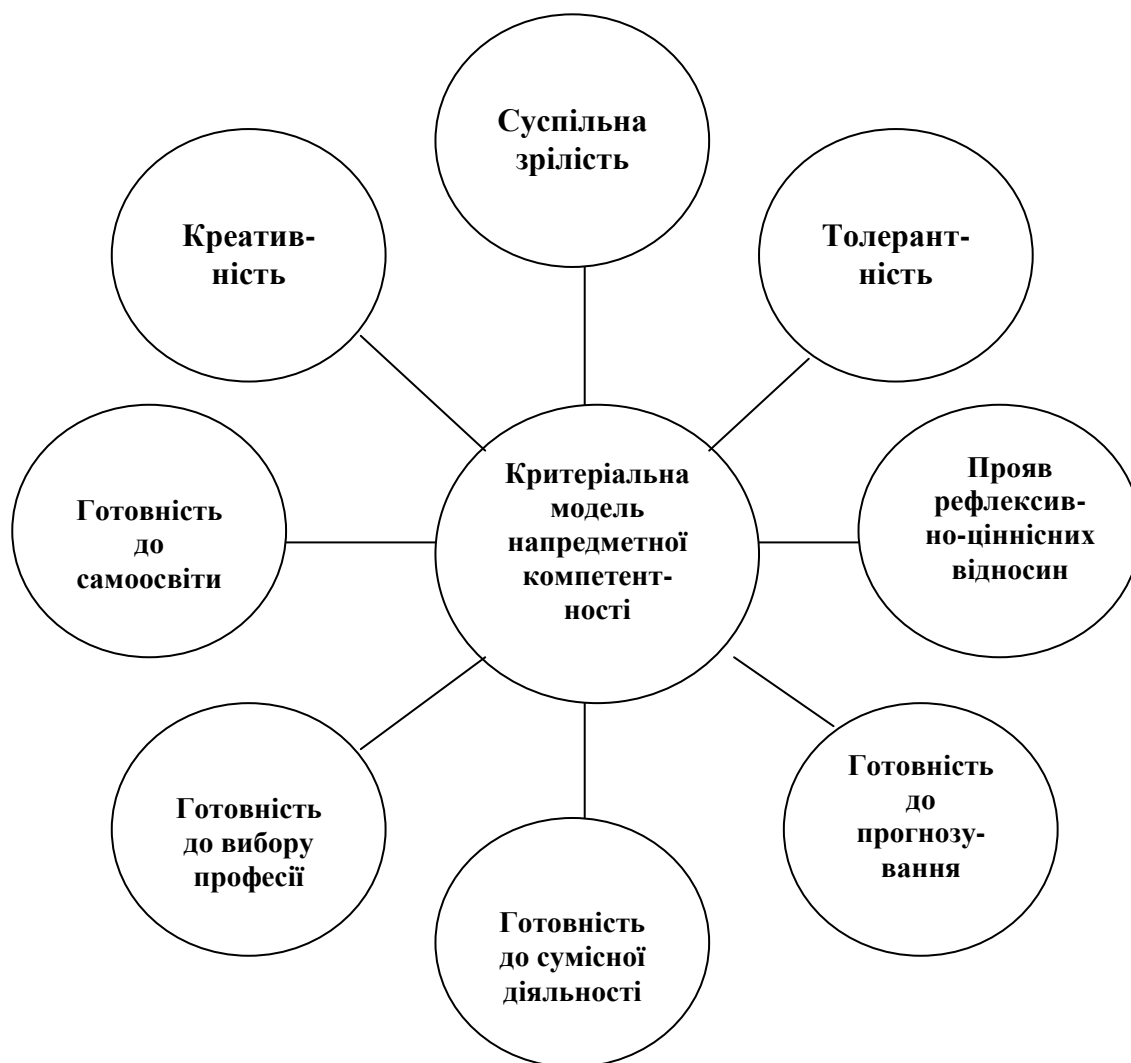


Рис. 1. Критеріальна модель надпредметної компетентності випускника загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 34-39.
2. Артюхова С.И. Проблема выбора профиля обучения в старшей школе / И.С. Артюхова // Педагогика. – 2004. – № 2. – С.28-33.
3. Беспалько В.П. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / В.П.Беспалько // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41-48.
4. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 410.
5. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П.Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 1.
6. Герасимов А.М. Инновационный подход в построении обучения (Концептуально-технологический аспект): учеб. пособ. / А.М. Герасимов, И.П. Логинов. – М.: АПКИПРО, 2001. – 64с.
7. Дьяченко В.К. Основные направления развития образования в современном мире / В.К.Дьяченко. – М.: Школьные технологи, 2005. – 512 с.
8. Життєва компетентність особистості // Наауково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003. – 520с.
9. Колесов В.П. О классификации компетенций / В.П.Колесов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2. – С.20-22.

10. Липская Л.А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Л.А. Липская // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 23-29.
11. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А.Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57-62.
12. Парашенко Л.І. Вдосконалення організації педагогічної діяльності інноваційного навчального закладу за вимогами компетентнісного підходу // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Херсон: Видавництво Херсонського державного університету, 2004. – Вип. 36. – С.115-118.
13. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А.Сластенин, Г.И.Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия». 2003. – 192 с.
14. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К.: Контекст, 2000. – С. 37-40.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.

УДК 37.013

Є.В.Атаманенко

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ДИСТАНТНИХ СІМ'ЯХ

Стаття присвячена дослідженню існуючих в сучасній науці теоретичних підходів щодо особливостей виховного процесу у дистантних сім'ях. Проаналізовано психологічну та педагогічну літературу з проблем сімейного виховання в цілому. Процес виховання дітей в сім'ях морських працівників обумовлений порушенням ритму та змісту повноцінного функціонування сім'ї та зсувом батьківських функцій в бік материнського (жіночого) типу виховання.

The article is devoted to the research of theoretical approaches existing in a modern science to definition of features of educational process in distant families. The psychological and pedagogical literature on problems of family education as a whole was analyzed. The process of education of children in families of seamen is caused by infringement of a rhythm and the maintenance of high-grade functioning of a family and shift of fatherly functions towards parent (female) type of education.

Динамічні процеси, які відбуваються в сучасному світі, ставлять кожну людину в складні умови соціального життя, в тому числі у мікросоціумі сім'ї. Суспільні зміни в нашій державі потребують перегляду концептуальних підходів до виховання дітей в сім'ї, яка характеризується багатоаспектними моделями свого існування. У зв'язку з цим значно актуалізуються питання підготовки молоді до виховання дітей у сім'ї.

Метою статті є дослідження існуючих в сучасній науці теоретичних підходів щодо особливостей виховання дітей у дистантних сім'ях.

Підвищенню відповідальності сім'ї за виховання дитини в сучасних умовах сприяють тенденції розбудови громадянського суспільства, значною мірою суперечливі, але з чіткими ознаками звернення до джерел духовності та одвічних цінностей, в яких завжди зосереджувалося відчуття стабільності і захищеності; зміщення переваг виховання із суспільних закладів у сім'ю, родину; потреба суспільства в активних, ініціативних, творчих, працьовитих, високоморальних і відповідальних поколіннях молоді, яким належить майбутнє.

Проте слід зазначити, що маючи великий виховний потенціал, сучасна українська сім'я не реалізовує його сповна, і це залежить від багатьох чинників суспільного, передусім економічного життя, позначених як позитивними, так і негативними течіями. Ця особливість зумовлює необхідність детального аналізу тенденцій, можливостей та обмежень щодо

реалізації виховного потенціалу української родини та забезпечення розвитку особистості дитини в сучасних умовах.

Сім'я виступає і як середовище, що впливає на дитину, і як суб'єкт виховного процесу. Її сукупні виховні можливості зумовлені різними чинниками, в тому числі: готовністю батьків до виховання дитини, рівнем загальної та педагогічної культури, можливостями їх реалізації (зокрема матеріальні та побутові умови, структура і тип сім'ї, наявність вільного часу, форма його проведення, сімейна субкультура тощо), характером взаємостосунків і ступенем взаємоузгодженості батьків у питаннях виховання, їхніми індивідуальними особливостями – темпераментом, моральними якостями, комунікативними здібностями, станом здоров'я, віком, а отже й загальним та власним досвідом виховання дітей, ціннісними орієнтаціями та їх ієрархією [2: 137].

Особливої уваги потребують діти, які виховуються в дистантних сім'ях. Для української держави в сучасних умовах дистантні сім'ї, особливості виховання дітей в них є актуальною проблемою. Сьогодні сім'ї морських працівників утворюють свою культурну та демографічну нішу, складаючи суттєву частину населення портових міст, виховуючи тисячі дітей. Важливого значення набуває процес підготовки молоді, вибираючої професійний шлях, пов'язаний в майбутньому з дистантною сім'єю, до сімейного виховання дітей.

Державна концепція родинного виховання звертає увагу на те, що зараз як для української родини, так і для всієї освітньо-виховної системи найважливішим завданням є формування особистісних якостей громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту [1]. Сім'я впливає на все життя людини, але найбільш значна її роль на самому початку життєвого шляху, коли закладаються моральні, психологічні, емоційні основи особистості. Вплив сімейного виховання на розвиток дитини висвітлюється в роботах Г.М. Андрєєвої, Б.Г. Ананьєва, І.Беха, Л.І. Божович, І.С. Кона, А.С. Макаренка, В.Н. Мяснищева, С.Л. Рубінштейна, В.О. Сухомлинського та інш. В працях А.І. Антонова, А.І. Артемьєва, Ю.М. Арутюняна, М.І. Баришевського, С.В. Дармодехина, И.Ф. Дементьєвої, В.Н. Дружиніна, Р.Х. Кашапова, С.В. Ковалева, А.Б. Орлова, Е.Н. Рибинського, М.Стельмахович, В.Я. Титаренко, В.С. Торохтія, А.Г. Харчева, С.Н. Щеглової стверджується виховно-середове розуміння сім'ї, де дитина розвивається як об'єкт та суб'єкт соціалізації.

Соціальний та виховний досвід сім'ї є важливою галуззю досліджень в соціальній педагогіці (В.Г. Бочарова, Ю.В. Василькова, А.В. Мудрик, Р.В. Овчарова, М.В. Шакурова та ін.). Результатом досліджень у соціальній педагогіці стало відокремлення самостійного напрямку наукових пошуків у галузі сімейної педагогіки (Ю.П. Азаров, Р.Т. Гордон, Х. Джинот, Р. Дрейкурс, Х. Жино, Е. Фром та ін.).

Значний вклад у сімейну педагогіку вносять роботи з психотерапії сім'ї (Ю.Е. Альошина, Г. Бейтсон, М. Боуэн, М.І. Буянов, А.Я. Варга, К. Вацлавик К. Витакер, Д. Джексон, Е.Г. Ейдемільлер, А.І. Захаров, Р. Кочунас, С. Мінухін, У. Матурана, Г. Навайтис, В. Сатир, А.С. Співаковська, В.В. Столін, В.В. Юстацкіс). Поряд з вивченням сім'ї як єдиної цілісної структури сьогодні існують численні дослідження окремо виховної ролі матері або батька. Говорять: мати вчить дитину жити в хаті, батько допомагає їй вийти в світ, іншими словами, мати відповідальна за емоційні прихильності, а батько – за емоційну незалежність. Якщо ж у родині відбуваються часті конфлікти або один з батьків відсутній (фізично або емоційно), дитина не отримує необхідного виховання (Д.Віткін.) Так, наприклад, дослідження Л.Л. Баз, Т.А. Баландіна, Г.В. Скобло свідчать про значний вплив батька вже на пренатальний розвиток дитини. Пізніше батько допомагає розвитку дитини через ігри [4: 84]. Вчені визначають відмінний вплив ігор матері і батька: мати доглядає за дитиною, надає їй почуття безпеки та тепла, а спілкування з батьком сприяє розвитку моторики дитини, засвоєнню навколишнього простору, власного тіла, що є важливою умовою подальшого інтелектуального розвитку (В. Фтенакис). Е.Хофман, О.Б.Чіркова доходять висновків про важливу роль тата в вихованні моральних якостей дитини, становленню почуття

відповідальності, самостійності. Вплив відносин з батьком на формування статеворольової ідентичності дитини вивчали Ш.Барт, А.І.Захаров, І.С.Кон, З.Фрейд. Так, особистість батька для сина є першим еталоном чоловіка (Т.В.Андрєєва). Зразки поведінки, що копіює дитина, формують способи поведінки хлопця, від батька він переймає мужні риси, вчиться чоловічої гідності (Л.Ф.Островська). Стосунки дівчини з батьком впливають на її подальші гетеросексуальні контакти, являючись прототипом цих взаємовідносин. Тепле та несуче задоволення спілкування дочки та батька допомагають відчутти дівчині свою жіночість, сприяють прийняттю себе як жінки та більш легкій гетеросексуальній адаптації.

Багатьма авторами (С.А. Белічева, Д.В. Винникот, В.Данілевіч, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, І.С. Полонський, А.А. Реан, В.Д. Семенов та інш.) відмічається необхідність соціально-педагогічної та психологічної допомоги, а також дієвої участі суспільства в рішенні актуальних задач сімейного виховання. Ця необхідність викликана загальною кризою сім'ї та шлюбу як соціального інституту на фоні глобальних соціокультурних змін ХХІ століття, що ведуть за собою і зміни традиційних цінностей сім'ї (З. Бауман, І.В. Бестужев-Лада, С.І. Голод, Ю.Іздебська, В.Майковський, М.С.Мацковський, Л.Янишевський). Особливо гостро кризові прояви відображаються в житті нестабільних та проблемних сімей (молода сім'я, неповна сім'я, дистантна сім'я), збільшуючи ризик розвитку сімейних дисфункцій та порушень процесу виховання. Серед таких сімей особливе місце займають сім'ї, в яких спільне життя подружжя пов'язано з частими та тривалими розлуками. Ці сім'ї прийнято вважати дискантними [3: 51]. Значну їх частину утворюють сім'ї моряків та рибалок, чия професійна діяльність пов'язана з морем в умовах тривалого відриву від дому, сім'ї, в науковій літературі вони отримали термін «хронічно розлучених сімей» (Л. Янишевський). Але найбільш сталим у наукових дослідженнях стає термін «дистантні сім'ї», який окрім сімей морських працівників об'єднує і сім'ї заробітчан. Для цих сімей характерним є відсутність батька або матері тривалий час, що пов'язано з їх роботою за кордоном. У працях з соціології (Е.Гронсет, Б. Кочубей, Д. Лін, В.Севрі, П.Тілер) розглядаються сім'ї моряків і особливості виховання дітей в них. Автори відмічають такі характерні риси дистантних сімей як самотність та обмеження зовнішніх контактів, що пов'язано зі специфікою життя батька на кораблі, його відривом від проблем сімейного виховання. Як результат цього – зниження у чоловіка цінності внутрисімейних відносин та дезадаптації поведінки в сімейному житті, зокрема у вихованні дітей.

Аналіз робіт, присвячених сім'ям моряків та рибалок, виявляє протиріччя між необхідністю укріплення соціалізуючої виховної функції цих сімей та відсутністю спеціальних психологічних та педагогічних досліджень із зазначеної проблеми. Вивчаючи та спостерігаючи різні сім'ї – проблемні, аномальні, нетипові тощо, слід звернути активну увагу на складнощі та питання дистантних сімей. Кількість сімей цього типу в суспільстві доволі значна, промисловість завжди буде мати потребу в численних фахівцях морської справи, а у молоді завжди буде інтерес до складної і водночас романтичної професії моряка, що дає змогу виявити найкращим чином свої чоловічі риси. Проте в наявності відносна соціальна ізоляція від родини, відбувається порушення ритму та змісту повноцінного функціонування сім'ї, нестабільність виховної ситуації, недостатність внутрішніх педагогічних ресурсів, що викликано тривалими розлуками батьків. Отже, процес виховання дітей в сім'ях морських працівників обумовлений низкою таких особливостей, як нерівний «мерцаючий» режим функціонування сім'ї у зв'язку з постійними уходами та повертаннями чоловіка з рейсу, мала соціальна інтеграція членів сім'ї, зсув батьківських функцій в бік материнського (жіночого) типу виховання, неможливість для батька впливати на розвиток дитини своїм прикладом у повсякденному житті, невизначеність та нестабільність запропонованих сім'єю моделей поведінки та світосприйняття, незначна зайнятість дітей господарчими турботами родини, прагнення до міфологізації в сімейному вихованні, пов'язаної з ідеалізацією образу батька як ідентифікаційного орієнтиру в процесі соціалізації. Ці особливості виходять з структурно-рольової, функційно-нормативної та комунікативної незавершеності сім'ї, яка більшою частиною перебуває в стані очікування свого поновлення. Для забезпечення успішного

процесу виховання та соціалізації дітей в сім'ях моряків та рибалок необхідна тривала та комплексна діяльність середоутворюючого характеру, а саме: соціально-педагогічний супровід таких родин, спрямований на надання психолого-педагогічної допомоги, розширення взаємодії таких сімей з освітніми та соціальними структурами, а також розширення системи виховної роботи з курсантами морських коледжів для їх підготовки для дистантного батьківства. Свідома підготовка до батьківства, самовиховання батьків, їх духовне зростання – запорука успіху в вихованні дитини. Стаючи вихователем, дорослий має почати з себе.

Висновок. Процеси побудови демократичного суспільства, реформування всіх сфер життя актуалізують задачу підготовки молоді до створення сім'ї та виховання дітей, і зокрема уваги в психолого-педагогічних дослідженнях потребують сім'ї морських працівників. Включення до освітніх стандартів варіативної складової, гуманізація та гуманітаризація освіти в цілому можуть стати передумовою вирішення цієї проблеми. Розв'язанню цього питання можуть сприяти подальші дослідження з виявлення показників та рівнів готовності курсантів морських коледжів до успішного виховного впливу в умовах майбутніх дистантних сімей, вивчення педагогічних умов розвитку готовності курсантів морських коледжів до виховання дітей в умовах дистантних сімей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Освіта. – 2001. – 11-18 липня (№38-39). – С. 2 – 6.
2. Семья. Социально-психологические и этические проблемы: Справочник. В.И. Зацепин и др. – К., 1990. – 220с.
3. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. – М., 1996. – 170с.
4. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 82–87.

УДК 37.034:377

М.С. Бранецька

СТУДЕНТСЬКА ГРУПА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ЕТИЧНИХ ВЗАЄМВІДНОСИН

Стаття присвячена визначенню особливостей студентської групи політехнічного коледжу як середовища, в якому формуються етичні взаємини. З цією метою було проаналізовано довідникову філософську, психологічну та педагогічну літературу та проведено тестування та опитування студентів коледжу.

The article is devoted to the determination of features of student group of polytechnic college as an environment where ethic mutual relations are formed. For this reason philosophical, psychological and pedagogical literature was analyzed; tests and interview were conducted with collegians.

На сучасному етапі суспільство поглинуло проблеми ринкових відносин, нестабільність економіки, політичні складнощі, які руйнують моральні устої. Це призводить до нетерпимості і жорстокості людей, руйнує внутрішній світ особистості. Саме тому вищі навчальні заклади, до яких відносяться і політехнічні коледжі, вирішуючи завдання виховання, повинні спиратися на розумне і моральне в людині, допомогти кожному вихованцю визначити ціннісні основи власної життєдіяльності, знайти почуття відповідальності за збереження моральних засад суспільства. Цьому допоможе етичне виховання, органічно вплетене у навчально-виховний процес. Недоліки та прорахунки етичного виховання зумовлені загостренням життєвих суперечностей. Частина молоді

вражена соціальним інфантилізмом, скептицизмом, небажанням брати активну участь у житті найближчого оточення – навчальної групи, в якій проводять більшість часу і в якій вчать будувати гармонійні взаємини. Окремі студенти страждають бездуховністю або вбачають її у винятковості положення в суспільстві. Найбільш небезпечною формою занедбаності деяких молодих людей є моральне лицемірство, практичне використання багатобічної моралі: одна зовнішня, показна – для загалу, громадських заходів; інша – для дому, для родини.

Мета статті: визначити особливості студентської групи політехнічного коледжу як середовища, в якому формуються етичні взаємини.

Варто зазначити, що фундаментальні психолого-педагогічні дослідження структурно-динамічних особливостей ціннісно-сислової сфери особистості в різний час здійснювали І.Бех, Ф.Василюк, М.Гінзбург, З.Карпенко, Д.Леонтьєв, Т.Титаренко, Н.Чепелева. Закономірності психічного розвитку особистості в юнацькому віці розкривали Л.Божович, Е.Еріксон, Я.Коломінський, І.Кон, Г.Костюк, С.Максименко, В.Москалець, М.Савчин.

Окремі аспекти проблеми людини та її духовних цінностей були розглянуті в дисертаційних дослідженнях Д.Балдинюк, О.Баришнікова, В.Вексельман, Г.Гуменюк, І.Гущина, О.Зубарева, О.Клумбите, В.Калінін, Л.Міллер, Ж.Міцкевич, Г.Хруслів.

Проблемам генезису, структури, динаміки, феноменів групового процесу присвятили свої роботи В. Агеєв, Г. Андрєєва, Л. Гозман, А. Донцов, Ю. Ємельянов, Р. Кричевський, Р. Немов, Л. Петровська, А. Петровський та інші

«Дозвіл протиріч етичного виховання вимагає критичної оцінки сформованих підходів до організації та механізмів здійснення виховної роботи. Один з них – вербально-західний, що вимагає в основному розробки деякої суми освітніх бесід, які розкривають зміст моральних правил на позитивних прикладах. Вербально-західне виховання здійснюється, як правило, ізольовано від багатого моральними проблемами реального життя дітей, не перетинаючись з ним і ніяк не впливаючи на нього. Тому в практичному житті і діяльності студентів виникає етичний вакуум, який заповнюється стихійними, нерідко негативними впливами» [1: 170].

Академічна група є тим середовищем, де відбувається спілкування та формуються взаємовідносини. За сучасним тлумачним психологічним словником група – обмежена розміром спільність людей, що виділяється або яку виділяють із соціального цілого за певних ознак: характеру діяльності, соціальної або класової приналежності, структури, композиції, рівня розвитку тощо.

Зміст спільної діяльності членів групи опосередковує всі процеси внутрішньогрупової динаміки: розвиток міжособистісних відносин, сприйняття партнерами один одного, формування групових норм і цінностей, форм співробітництва і взаємної відповідальності. Відносини, що сформувалися в групі, впливають на ефективність її діяльності. Крім цього виділяється безліч інших соціально-психологічних критеріїв, за допомогою яких намагаються врахувати соціальні та психологічні аспекти ефективності діяльності групи, наприклад: 1) усебічний розвиток особистості; 2) безкорисливе і сумлінне ставлення до праці; 3) суспільно-політична активність; 4) згуртованість і рівень керованості колективу; 5) ціннісні орієнтації і ціннісні норми; 6) величина і склад групи; 7) психологічний клімат у колективі та ін. Складність визначення ефективності діяльності групи за цими критеріями полягає у складності виділення одиниць їхнього виміру і розробки вимірювальних процедур.

Академічні навчальні групи політехнічного коледжу є формальними групами. Разом з тим, слід визначити, що в таких групах виникають неформальні мікрогрупування, які характеризуються спільними інтересами, симпатією та структуруються стихійно. Л.І. Новикова виділяє три типи стосунків в групі:

а) ділові, офіційні, стосунки взаємного контролю та відповідальності, що виникають та об'єднують дітей у процесі різноманітної спільної діяльності;

б) неофіційні міжособистісні взаємовідносини зацікавленості, що спеціально формуються у процесі формального та неформального спілкування дітей, та об'єднують їх як членів одного колективу;

в) міжособистісні взаємовідносини вибіркового характеру, які будуються на основі взаємної симпатії, спільних інтересів [3: 69].

Функціональне призначення груп показує, для чого існує та чи інша група. Виокремлення когнітивної, емоційно-комунікативної і практичної функцій характеризує тільки психологічний підхід до оцінки призначення відносин у групах.

Очевидно, що когнітивна, емоційно-комунікативна і практична складові мають місце в усіх групах, які вирішують спільні задачі. Причому, жодна з них не може бути вирішена без інформаційного забезпечення учасників суспільної діяльності. Інформація стосується як предмета, цілей, засобів діяльності, так і стосунків у групі. В процесі спільної діяльності в ній виникає емоційно-комунікативний компонент: учасники взаємодіють, діляться думками і почуттями, розподіляють функції. Будь-яка реальна суспільна діяльність вимагає практичних дій, які її завершують. Без цього активність учасників буде не по суті спільної роботи. Емоційно-комунікативний момент в суспільній діяльності при правильній організації формує мотивацію як окремих учасників, так і всієї групи як системи [2: 145].

У деякому ідеальному вигляді практична функція відносин в групі визначає практичну орієнтацію складу групи; пізнавальна функція – перевага пізнавальних орієнтацій (в умовах навчальних закладів ведучою стає саме пізнавальна функція відносин); емоційно-комунікативна функція – наявність такого лідера і складу групи, в якій переважає орієнтація на емоційно-комунікативні відносини. Такі відносини переважають в групах спільного відпочинку і дозвілля.

Зрозуміло, що подібне розуміння цільового призначення відносин достатньо абстрактне і навряд чи є йому аналог у реальному житті. Однак таке уявлення визначає головний вектор підбору і комплектації малих груп в умовах, коли є можливість зробити це.

Офіційні групи виникають, створюються і існують для вирішення різноманітних завдань. В якості умов створення офіційних груп можна вважати потребу суспільства у виробництві нових матеріальних і духовних цінностей, розвитку особистості. Ефективність основної функції виробництва – практичної – багато в чому залежить від того, наскільки оптимальна структура у та поза виробничими комунікаціями. Неприпустима підміна цілей міжособистісних відносин у плані її будови: практичною, інтелектуальною, емоційно-комунікативною. У ході діяльності можуть відбуватися перемикання з однієї цілі на іншу, тим не менше стратегія і тактика робіт повинні йти за лінією практичних дій.

Емоційно-комунікативне призначення відносин в групах полягає в тому, щоб вони відповідали гармонійному розвитку особистості, реалізації виробничих сил людини.

Навчальні, науково-дослідницькі, емоційно-комунікативні групи розрізняються за характером цілей і засобів. Засоби навчальних груп цілеспрямовані на суб'єкти, для яких засвоєння знань, умінь і навичок є найважливішою умовою перебування в групі. Емоційно-комунікативна мета приятельських, дружніх груп визначає і їх засоби.

З метою аналізу, визначення рівня розвитку та особливостей міжособистісних взаємовідносин студентів навчальних закладів політехнічного профілю нами було використано ряд тестів [4: 379-399]. А саме: тест на визначення деструктивних настанов у міжособистісних відносинах (за В.В. Бойко), тест на діагностику емоційних бар'єрів (за В.В. Бойко), тест на соціально-перцептивну диференціацію малих груп. Проаналізувавши та систематизувавши відповіді, можна зробити висновок, що 78% студентів мають індивідуалістичний або прагматичний тип сприйняття колективу. Під індивідуалістичним розуміється такий тип, при якому індивід ставиться до групи нейтрально, ухиляється від спільних форм діяльності і обмежує контакти в спілкуванні. Прагматичний тип характеризується як такий, при якому індивід оцінює групу з точки зору корисності і віддає перевагу контактам лише з найбільш компетентними джерелами інформації.

20 % студентів показали високий рівень негативних комунікативних настанов, серед яких виявлено завуальовану або відкритую жорстокість, негативний досвід спілкування, обґрунтований негативізм. Це проявляється у неприхованих негативних оцінках і переживаннях з приводу більшості оточуючих, проблемах при розв'язанні конфліктів як на

рівні однолітків, так і з викладачами. Багато студентів відчують труднощі у повсякденному спілкуванні, не вміють проявляти емоції або керувати ними.

Отже, група – традиційний предмет соціально-психологічних досліджень. При цьому вивчаються процеси, що розвиваються всередині групи, і сама група як цілісний суб'єкт діяльності, що взаємодіє з іншими групами включений до системи суспільних відносин. Як ознаки критерію сприяння взаєморозвитку в групі навчальній виступають: 1) позитивна динаміка товариськості; 2) комунікативна готовність і прагнення до взаємодії; 3) доброзичливість і взаємний інтерес до потреб, бажань і емоційних станів один одного. Дослідження показують, що якщо за цими критеріями в ході навчання і виховання спостерігаються позитивні зрушення, то застосований метод навчання або виховання має високу психологічну і соціально-психологічну ефективність, що є найважливішим під час формування етичних взаємин між студентами політехнічного коледжу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лихачев Б.Т. Педагогика «курс лекцій». – М., 1996.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
3. Новикова Л. И. О методологическом подходе в исследовании Воспитательного коллектива// Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1973.
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005.

УДК 37.037

І.Г. Глухов

САМОВИХОВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ

У статті розглядаються питання щодо самовиховання вольових якостей юних спортсменів. Розкрито основні методи, які використовуються при самовихованні.

The questions of self-education of volitional qualities of young sportsmen are examined in the article. Basic methods which are used for a self-education are exposed.

Актуальність дослідження. Постановка проблеми. Зміни у суспільно-політичному житті Української держави вимагають докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління. Це засвідчено Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, Цільовою комплексною програмою “Фізичне виховання – здоров’я нації”, Концепцією фізичного виховання в системі освіти України. Однією з найбільш складних і значущих у вихованні є проблема волі, в основі якої лежить свідоме спрямування людиною своєї діяльності відповідно до поставлених цілей і завдань, здатність долати перешкоди на шляху їх досягнення. В переліку вольових якостей основними є цілеспрямованість, наполегливість і завзятість, рішучість і сміливість, витримка і самовладання, ініціативність і самостійність.

У розробці проблеми вольових якостей та їх виховання значну роль відіграли роботи І. Д. Беха, Л.С. Виготського, А.І. Висоцького, В.А. Іваннікова, Є.П. Ільїна, К.Н. Корнілова, В.А. Крутецького, А.Ц. Пуні, П.І.Розмислової, С.М.Рівеса, П.А. Рудика, В.І. Селіванова, Б.М. Смирнова, К.Д. Ушинського, О.А. Черникової, Т.І. Шульги.

Однак, усі зусилля педагогів, спрямовані на виховання та перевиховання є малоефективними без свідомої діяльності людини за допомогою власних зусиль по вдосконаленню себе, своїх якостей, поведінки та здібностей, без самовиховання.

У сучасних роботах з педагогіки та психології завжди приділялася значна увага проблемам самовиховання, але в силу різних причин, методика самовиховання не враховувала древні повчання, особливо пов’язані з релігією, недооцінювалися праці так

званих «буржуазних» педагогів та взагалі досить часто самовиховання пов'язувалося з вихованням колективізму, дисципліни, характеру. Усе це свідчить про необхідність проведення спеціальних досліджень у цьому напрямі.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз стану проблеми та надати певні рекомендаційні пропозиції щодо самовиховання вольових якостей спортсменів. Об'єктом дослідження є процес самовиховання, а предметом – самовиховання вольових якостей юних спортсменів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Проблеми самовиховання в спорті завжди розглядалися з двох позицій: виховання вольових якостей спортсменів та проблеми емоційної підготовки. В першу чергу хотілося б визначитися з вихідними термінами та поняттями: сила волі, вольова активність, вольові зусилля, вольові якості. Майже всі педагоги та психологи (А.І. Висоцький, А.Ц. Пуні, О.А. Черникова та ін.) вказують на те, що воля проявляється в діях, пов'язаних з подоланням перешкод різної ступені складності, а вольове зусилля необхідне для подолання цих складностей. Вольове зусилля – це характерний момент вольової діяльності. Вольова активність та сила волі поняття, котрі досить часто позначають вище проявлення волі людини та активність її свідомості.

У найзагальнішому вигляді самовиховання – це певний тип ставлення, дій щодо самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певним моральним нормам [3: 129].

Мотивація вольової активності в сукупності з самоконтролем, породжуючи сценічні емоції (збудження, азарт та ін.), сприяє виникненню стану вольової готовності до екстремальної діяльності, в тому числі до змагальної. Видається найбільш раціонально розглядати мотив як побудження до прояву сили волі, а саму волю – як функцію організації трудової діяльності. Вольові якості – це перш за все: цілеспрямованість, наполегливість і завзятість, рішучість і сміливість, витримка і самовладання, ініціативність і самостійність та ін., котрі необхідні в різних видах діяльності, та особливе місце займають в спортивній діяльності.

Управління процесом самовиховання вольових якостей з педагогічних позицій у першу чергу потребує рішення наступних задач: визначення рівня вольового розвитку; створення умов для прояву вольових якостей особистості спортсмена; поступове збільшення труднощів та пов'язаних з ними вольових навантажень; формування вольових якостей, котрі стабільно проявляються в різних ситуаціях, маючих гуманістичну та моральну спрямованість.

При самовихованні вольових якостей широко використовуються методи самонавіювання, самонаказу, самозмушення, самоконтролю, самосхвалення.

Самонавіювання – метод, заснований на взаємодії словом, проговоренням цільової установки для вдосконалення вольового зусилля. В самонавіюванні думка приймається за віру і не підлягає ніякому сумніву. Навіяна думка, ідея якісно допомагає юному спортсмену виконати вправу, яка потребує сміливості та рішучості. Самонавіювання не рідко допомагає позбавитися недомагання, хвороби.

Самонаказ – це чітка команда самому собі, котра являється стимулом для швидкого виконання якої-небудь дії чи прояву вольових якостей. Перший етап прояву такої якості як самоволодіння потребує самонаказу, а вже потім самоконтролю, самоперевірку та самооцінку виконаних дій.

Самозмушення – метод, коли виконується будь-яка дія «через не хочу».

Керівництво процесом самовиховання юних спортсменів не замикається лише рамками методів, спрямованих на постійну напругу, постійні вольові зусилля, потребуючі великих фізичних та психічних навантажень. Всі добре знають, що одним із важливих принципів спортивного тренування є хвилеподібність тренувальних навантажень. Хвилеподібність повинна мати місце і в роботі, і у самовихованні. Жити в напрузі постійно

нелегко, та й немає необхідності. Тому у самовихованні вольових якостей, також як і при фізичній підготовці необхідно розслаблення, заспокоєння.

Як особливий вид діяльності самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю власного «Я» (самосвідомість), стосунків з навколишнім світом (світогляду, самого процесу роботи над собою [1: 15,39].

Правила, котрі повинен пам'ятати юний спортсмен [2: 169]:

1. Перемога над самим собою – умова всіх інших перемог;
2. Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні;
3. Зроби краще і більше сьогодні, щоб перемогти завтра;
4. Терпіння та труд – все перетруть;
5. Виховуй в собі самодисципліну – якість, котра лежить в основі всіх прийомів та методів самовиховання.

Не виникає сумнівів у необхідності вироблення у тренера-викладача певних правил, котрих він повинен дотримуватися при вихованні вольових якостей у юних спортсменів. Можна сформулювати наступні основні правила:

1. Зустрічаючись з вихованцями під час учбово-тренувальних занять та змагань, необхідно постійно напам'ятовувати юним спортсменам, що вольові якості виховуються в боротьбі з труднощами, в боротьбі з самим собою. Для того, щоб все сказане про виховання моральних та вольових якостей стало переконанням спортсмена, необхідна велика самосвідомість та активне самовиховання;
2. Організованість, програма, дисципліна. При можливості запрошувати на заняття та змагання видатних спортсменів, ветеранів спорту, війни, праці, які в своїх словах та привітаннях юним спортсменам підкреслюють силу волі, сміливість, завзятість та інші якості особистості, котрі мають значення у вольовій підготовці;
3. Один раз на тиждень включати в програму учбово-тренувального заняття вправи, які потребують підвищеного ризику та створення критичних ситуацій для проявлення сміливості та рішучості;
4. Створення необхідних умов для вивчення своїх можливостей кожним спортсменом та аналізу під час тренувань, змагань та при підведенні підсумків спортивних досягнень;
5. Чим вище спортивна майстерність, тим більше уваги необхідно приділяти вольовій підготовці спортсмена.

Виховання вольових якостей здійснюється тренером-викладачем на основі використання словесних, наочних та практичних методів та методичних прийомів. Це потребує постійної роботи з формування в спортсменів знань про вольові якості, їх значення в спорті та повсякденному житті, про необхідність самовиховання та вивчення методів і прийомів вольової підготовки.

Лекції та бесіди про вольову підготовку слід проводити на початку учбово-тренувальних зборів, перед тренуванням та змаганнями. Лекції та бесіди створюють необхідні теоретичні передумови для досягнення більшої працездібності, виконання спортивного режиму. Для їх проведення запрошуються психологи, педагоги, видатні спортсмени.

У процесі спортивної діяльності юний спортсмен орієнтує себе на самовиховання дисциплінованості, активної самостійності, стійкості, наполегливості, завзятості, цілеспрямованості. Кожна вольова якість має найбільш прийнятні для розвитку засоби та методи. Наприклад, основними засобами та методами виховання цілеспрямованості є:

1. Розширення теоретичних відомостей про тенденції розвитку свого виду спорту, щоб юним спортсменам були близькі та зрозумілі ближні та дальні перспективи в розвитку техніки, тактики та інших особливостей обраного виду спорту;
2. Планування учбово-тренувального заняття тільки з цілевою спрямованістю, а не тільки за обсягом та інтенсивністю;
3. Оцінка кожного заняття та результату за рівнем досягнення поставленої мети.

Дисциплінованість – якість, котра як би об'єднала в собі моральні та вольові ознаки. Дисциплінованість – це вміння підпорядковувати свої дії вимогам, правилам та нормам прийнятим в суспільстві, закріпленим в спортивній етиці та правилах змагань. Виховання дисциплінованості слід починати з першого заняття. Суворе виконання правил тренування, чітке виконання вказівок тренера, відмінна поведінка на спортивних заняттях, дома, в школі, на вулиці, звичка доводити будь-яке доручення до кінця без усіякого контролю та змушення зі сторони тренера. Велике значення для виховання дисциплінованості відводиться виконанню спортивного режиму, відмові від звичок, що порочать облік спортсмена: паління, вживання алкоголю, наркотичних засобів, допінгу, грубість, безпардонність. Тренер ні в якому разі не повинен знижувати вимоги до своїх учнів, жодне порушення не повинно залишитися осторонь та без уваги і покарання зі сторони тренера й колективу.

Самостійність та ініціативність – важливі якості кожного спортсмена. Вміння намітити цілі та план дій, самостійно приймати й здійснювати рішення, потребує прояву волі, а це значить, що необхідність в цьому завжди є. Особливо роль цих якостей зростає для спортсменів вищого класу – майстрів спорту, майстрів спорту міжнародного класу, коли головне значення набувають індивідуальні особливості спортсмена. Тренер у цьому випадку більше консулює, радить, заохочуючи ініціативи та самостійність юного спортсмена. Ініціативність складається в здібності до самостійних вольових дій. Для розвитку ініціативності широко використовуються спортивні та рухливі ігри, в котрих учні повинні швидко та правильно оцінювати та реагувати на обставини, що раптово виникли, продумувати та обирати раціональний план дій.

Спокійність – це вольова якість, котра проявляється в особливо важких обставинах. Основними компонентами цієї якості є мужність, витримка, завзятість в досягненні поставленої мети, воля до перемоги. Однією з необхідних умов для виховання стійкості є організація таких занять та ситуацій, в котрих містяться елементи найбільш підвищених труднощів.

Під час змагань вольові якості особистості юного спортсмена проявляються у всій своїй сукупності. Участь у змаганнях потребує максимальної вольової напруги, тому що підводить результат багатолітньої напруженої праці або певного етапу підготовки спортсмена.

Важливе значення має оцінка тренером саме вольової активності, не дивлячись на помилки в техніці, тактиці, фізичної та іншої підготовки. Як правило, юні спортсмени досить гостро переживають поразки, однак це не повинно бути об'єктом постійної критики, приниження достоїнства спортсменів, особливо, якщо недоліки пов'язані з вольовою підготовкою. Зауваження тренера повинні містити й критику й схвалення яких-небудь дій, надію та впевненість у тому, що не все втрачено, намітити шляхи виправлення та можливості наверстати втрачене.

Висновки:

1. Проблема самовиховання вольових якостей юних спортсменів є недостатньо розкритою та потребує подальшого наукового дослідження, адже ті педагогічні умови, форми та методи, що використовуються у позашкільних навчальних закладах фізкультурно-спортивної спрямованості потребують суттєвих змін;
2. Самовиховання вольових якостей є досить важливим в педагогічній теорії та практиці, оскільки раціональне його використання надає змогу сформувати особистість спортсмена як вольової, мужньої, цілеспрямованої, стійкої, самостійної та ініціативної людини. Що в свою чергу надасть суспільству повноцінно та гармонійно розвинену особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арет А.Я. Основные положения теории самовоспитания: Автореферат. ... докт. пед. наук. – Л., 1964. – С. 15, 39.

2. Бабаков А.И. Основы методики самовоспитания школьников средствами спорта и туризма / А.И. Бабаков, В.В. Кочетков, Г.В. Шуховецкая // Сборник трудов ученых РГАФК 1999 г. – С. 169-171. – М.: 1999.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К. 1998. – С. 129-130.
4. Пуни А.Ц. Волевая подготовка в спорте: (метод. письмо) / А.Ц. Пуни. – М.: ФиС, 1969. – 23 с.

УДК 371:37.064.2 – 053.6

А.В. Горлова

ЗАСТОСУВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ ВИХОВНИХ ВПЛИВІВ У КРИЗОВІ ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

У статті розкриваються суперечності кризи підліткового віку, аналізуються умови успішної взаємодії вихователя з підлітками й розглядаються деякі емоційно-когнітивні способи управління процесом виховання.

The article views contradictions of the teenage crisis as well as analyzes conditions of successful interaction of an educator and teenagers, and investigates certain pedagogical emotional – cognitive ways of managing the education process.

Гуманізація національної системи освіти, інтенсивний пошук і розробка нових ефективних педагогічних технологій є найважливішими завданнями педагогічної науки сьогодні. В основу освітньої реформи, яка реалізується в Україні, покладено нову філософію освіти, а провідним напрямком навчально-виховного процесу є перехід до особистісно зорієнтованої системи виховання. Саме остання дає можливість створити оптимальні умови успішного формування високоморальної особистості, здатної активно впливати на оточення та реалізувати власний потенціал зростання. Особливої уваги, на нашу думку, потребує розгляд нових підходів до виховання підлітків у *кризові* періоди їх розвитку. Розгляд цього питання не є випадковим. За ствердженням Е.Еріксона, підлітковий вік є найважливішим і найбільш важким періодом людського життя, а психологічна напруженість, яка супроводжує формування цілісності особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання, важливості розв'язування реальних дорослих задач, але й від духовної атмосфери суспільства, в якому людина існує, від внутрішньої суперечливості суспільної ідеології [4: 250]. Адже сучасна молода людина живе в складних умовах соціальної й фінансової нестабільності, руйнування старих авторитетів й переосмислення цінностей. Ці негативні тенденції у сукупності з внутрішніми суперечностями підліткового віку сприяють виникненню порушень у становленні особистості, ведуть до зниження рівня соціальної адаптації підлітка.

У зарубіжній й вітчизняній науці створені фундаментальні передумови вирішення багатьох проблем, які виникають в кризові періоди розвитку дитини. Вагомий внесок у дослідження поведінки підлітків у складних життєвих умовах зробили Л.С.Виготський, Л.І.Божович, А.Л.Венгер, В.М.Поліщук, А.Н.Волкова, І.Г.Малкіна-Пих. Психолого-педагогічним проблемам виховання дітей підліткового віку присвятили свої праці В.О.Сухомлинський, І.Д.Бех, О.Крушельницька, Ю.Кушнер, М.Г.Яновська. Вивчення особливостей становлення особистості в умовах соціальної кризи – тема наукових досліджень А.О.Реана, Д.І.Фельдштейна й А.Гостюшина.

Однак, у педагогічній літературі проблема практичної спрямованості виховання сучасних підлітків у кризові періоди їх розвитку не знайшла ще достатнього висвітлення. Успішність взаємодії «педагог-підліток» повинна визначатися *активністю* самих дітей у постановці виховних завдань та пошуку їх вирішення, *набуттям* вихованцями моральних надбань, які регулюють поведінку. Цей досить складний процес потребує від педагога досконалого знання внутрішнього світу дитини, її власних особливостей, бажання й

готовності послідовно, крок за кроком, разом зі зростаючою Людиною рухатися до її морально-духовного розквіту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики роботи загальноосвітніх шкіл дає підстави зробити висновок, що недостатня ефективність виховної роботи з підлітками у кризові періоди їх розвитку в більшості випадків пов'язана з низьким рівнем професійної підготовки педагогів. Наші дослідження виявили, що 56% (!) вчителів не володіють сучасною методикою навчально-виховної роботи з дітьми підліткового віку.

Метою нашої статті є розкриття суперечностей кризи підліткового віку, аналіз окремих її проявів, спроба визначення деяких напрямків практичної роботи з підлітками, яка ґрунтується на системі емоційних виховних дій.

Підлітковий вік вважається особливим, найскладнішим етапом процесу формування особистості, що обумовлено важливістю якісних й кількісних змін розвитку дитини. Перехід від дитинства до дорослості характеризується неоднорідним, частіше вибуховим зростанням маси тіла, перебудовою кістково-м'язової системи, кровоносної та дихальної систем. Нерівномірність зростання активності мозку, гормональні «бурі», статеве дозрівання у сукупності зі зміною інтересів, емоційною неврівноваженістю та внутрішньою боротьбою різних психологічних установок підлітка, потребують пильної уваги з боку батьків і вихователів. Для дитини цього віку на перше місце за актуальністю виходять стосунки з однолітками, прагнення прийняття дорослих норм життя та соціально значуща діяльність. Як зазначає Л.І.Божович, цей критичний період є найгострішим і найдовшим переломним етапом формування особистості. «На протязі цього періоду відбувається руйнування й перебудова всіх минулих ставлень дитини до світу й самої себе й розвиваються процеси самопізнання й самовиявлення, які призводять в кінцевому разі до тої життєвої позиції, з якою учень починає своє самостійне життя» [2: 228]. Науковці (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, В.М.Поліщук) дійшли висновку, що в процесі зростання й становлення особистості кризові періоди є природними й необхідними. «У них відбувається особлива психологічна робота, яка складається з двох протилежних, але спільних у своїй основі перетворень: новоутворень (змін у структурі особистості) та нової ситуації розвитку (трансформованого попереднього місця дитини в системі міжособистісних стосунків)» [5: 22].

Протириччя між почуттям дорослості, бажанням активно діяти, усвідомленням своїх можливостей та малим життєвим досвідом і залежністю від батьків, призводять до зниження самооцінки кризових підлітків, появи внутрішнього незадоволення, психологічних бар'єрів, духовного спустошення, цинізму, ворожості. Різке збільшення кількості проявів асоціальної поведінки – агресивність, брутальність, неслухняність, самоізоляція та ін. – робить підлітковий вік складним, інколи, навіть, драматичним, і для самих дітей, і для оточуючих. Симптоми, зазначені вище, є результатом недоліків педагогічного впливу. Незаперечним є висновок І.Д.Беха про те, що «незалежно від вікового періоду, в якому дитина переживає кризу, її конкретні особливості перебігу залежать від того, у якому виховному середовищі вона перебуває» [1: 41].

Однозначної відповіді на питання про те, як вгамувати неспокій й тривогу в душах сучасних підлітків, на жаль, немає. Тим більше, робота педагога ускладнюється, коли дитина, долаючи кризу, не реагує на логічні висновки або аргументувальні дії дорослої людини. В такому разі слід звернутися до емоційної сфери вихованця: до його емоцій, почуттів, переживань, настрою. Л.С. Рубінштейн наголошував: емоції мають здатність «настроювання» індивіда для відповідної дії або протидії. А виховання буде ефективним лише за умови його «заломлення через психічні стани суб'єкту, через лад думок й почуттів, які склалися у нього» [6: 226]. Самі по собі знання не роблять підлітків здатними до високоморальних вчинків. Нерідко діти підліткового віку лише на словах усвідомлюють небезпечність аморальної поведінки й той збиток, який вона наносить оточуючим. М.Г.Яновська відмічає, що справжнє занепокоєння викликає той факт, що відносно високий рівень інтелектуального розвитку багатьох підлітків у сукупності зі «знанням, яке не було

пережите», часто супроводжується емоційною безграмотністю, «анемією» почуттів. «Це веде до інтелектуального самовиправдовування власних аморальних вчинків, внутрішнього відторгнення від себе тієї інформації, яка, як кисень, необхідна для духовного «виживання» саме цієї особистості» [7: 36].

Отже, перед педагогом, який прагне знайти, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в підліткові механізми самореалізації, саморозвитку, самовиховання, культурно-моральної саморегуляції поведінки, постає складне завдання пошуку інструментів виховних впливів, здатних викликати відповідні почуття й перетворити здатність до моральної поведінки у вищу форму моральної активності й стійкості особистості. На питання «Який метод впливу на моральність підлітка є на вашу думку найефективнішим?» учителі 6-11 класів (всього 43 особи) відповіли так:

- Вимога (пряма й непряма)	20	-	47%
- Заохочення	14	-	33%
- Колективна думка	5	-	11%
- Покарання	4	-	9%

Як вважає Вознюк Н.М., дієвість виховного переконуючого впливу визначається силою самого впливу, яка визначається авторитетом дорослого; знанням та врахуванням психологічного складу вихованця (потреби, інтереси, установки, та ін.), відповідністю інтелектуально-емоційного стану педагога і підлітка в момент їх взаємовідносин. «Зв'язуючою ланкою в цьому разі є наполегливість і щирість переконуючого. Його емоційний стан постійно передається переконуваному» [3: 151].

Відомо, що причину несприйняття вихованцями слів учителя слід шукати в останньому. Якщо підлітки поважають педагога, цінують його особистісні й професійні якості, бачать в його особі партнера, вони, виявляючи емоційну відкритість, вважають за важливе і потрібне кожне слово учителя. Відрив слова вчителя від емоції, – пише М.Г. Яновська, – веде до словесного формалізму у вихованні, до протидії з боку підлітків. «Вплив, який зачіпає, хвилює, приголомшує і надихає, є найскладнішою динамічною системою слів, образів й емоцій» [7: 39].

Досліджуючи проблему виховання кризових підлітків, ми дійшли висновку, що головне для них – небайдужість дорослих, впевненість у тому, що їх сприймають серйозно, прихильно слухають і люблять. Дорослому, який прагне взаєморозуміння з вихованцем, слід пам'ятати наступні рекомендації:

- Коли підліток говорить, дивіться йому в очі.
- Коли ви слухаєте дитину-підлітка, відкладіть всі справи.
- Прислухайтесь до почуттів.
- Стежте за мовою тіла.
- Не перебивайте.
- Повторюйте та перепитуйте.
- Виявляйте розуміння.
- Просіть дозволити вам висловити своє бачення ситуації [8: 88-89].

У контексті визначеної проблеми робимо висновок: виховання підлітка у нестабільні, критичні періоди його розвитку повинно розгортатися на тлі *розуміння* емоційного стану дитини й ситуації, в якій вона опинилася; *прийняття* вихованця й *визнання* за ним права на власне самостійне рішення. Ефективність впливу дорослого на підлітка в ситуації кризи будується на тонких, інтимних взаєминах учасників діалогу. Саме на таких позиціях ґрунтується *метод педагогічного умовляння*, запропонований І.Д. Бехом. За ствердженням вченого, як парадигмальна схема, цей метод «є емоційно-когнітивним способом управління процесом виховання» [1: 43].

Автор концепції морального зростання особистості акцентує увагу на алгоритмі формування і розвитку образу «Я» підростаючої людини як регулятора її моральної поведінки. І.Д. Бех підкреслює: тільки у процесі «виховуючих взаємодій» будується внутрішня сутність самосвідомості, її морально-духовний склад, з яким людина іде життєвим

шляхом. Відмітимо, що застосування педагогом методу педагогічного умовляння вимагає детального опрацювання:

- особливостей зустрічі вихователя з підлітком й задавання вихованцю особистісно розвивальної перспективи,
- виявлення специфіки емоційно-аргументувальних педагогічних чинників виклику у дитини особистісної рефлексії,
- пошуку засобів емоційно-змістового поглиблення внутрішньої ситуації вихованця,
- техніки створення емоційної цілісності [1: 45-63].

У своїх попередніх статтях ми обґрунтовували важливість проблеми особливостей першої миті зустрічі педагога з вихованцем й задавання останньому особистісно розвивальної перспективи. Розглянемо специфіку емоційно-аргументувальних виховних чинників виклику особистісної рефлексії підлітка й особливості пошуку засобів емоційно-змістового поглиблення внутрішньої ситуації «обтяжливості усвідомлення вихованцем своїх аморальних вчинків».

Педагог, виходячи з глибокого розуміння ситуації та стану, в якому перебуває дитина, спрямовує комплекс власних емоційних переживань на складний внутрішній процес сприйняття підлітком дій вихователя, які в подальшому стимулюватимуть особистісну рефлексію вихованця. Осмислюючи й усвідомлюючи власні вчинки, дитина починає розуміти сутність взаємодії з іншими людьми. Рефлексія, виступаючи важливим компонентом моральності поведінки, може призвести до «переоцінки цінностей» підлітка [1: 50].

Спілкування вихователя з «важкою» дитиною обов'язково повинно починатися з «Я-висловлювання». Наслідком звинувачень, на кшталт? «Ти помиляєшся...; ти невірно оцінив ситуацію...; ти не повинен був так робити...», може стати суперечка, або відступ, депресія. Для того, щоб повідомити підліткові, яка гама почуттів відбувається у педагога в душі, він повинен говорити від першої особи: «Мені дуже прикро...; Я стурбований...; Я відчуваю біль...; Я не хочу засуджувати тебе, я хочу зрозуміти, спробуй і ти зрозуміти мої почуття...». Важливо, щоб кожна фраза вихователя була тісно пов'язана з позитивними якостями дитини, які їй нещодавно були притаманні і є цінними в її власній системі. В ході інтимного спілкування педагог розкриває дитині дві її розумові системи (морально-позитивну в минулому й морально-негативну в теперішньому). Помисли заздрості, лицемірства, прояви байдужості, користування плодами чужої праці, втрата власного обличчя, агресивна поведінка – все це прояви «потворності розуму», який корелює з помислами аморальності й бездуховності. «Вихованець має усвідомити, що краса його розуму – це чистота його думок» [1: 51]. Така робота призводить до розгортання процесу «обтяжливості усвідомлення [вихованцем] своїх суспільно несхвальних діянь». Неприємне враження, яке справили вони на дитину, стає поштовхом до розгортання у підлітка особистісної рефлексії. Нова сильна емоційна оцінка своїх сьогоднішніх негативних вчинків порівняно з втраченими духовними складовими «образу Я», допомагають вихованцю подивитися на себе по-новому, розпочати кропітку роботу над моральним самовдосконаленням.

Такі самозміни можливі лише за умови перетворення дитини в ініціатора постійних, хоча невеликих спочатку, добрих вчинків. Навіть маленькі добродійні справи відволікають підлітка від негативних устремлінь, дають можливість підвищити самооцінку й відчути себе «потрібним».

Другим кроком педагога є застосування таких виховних засобів як прохання і благання, які також збагачені емоціями, переживаннями. Зміст даних педагогічних впливів ні в якому разі не повинен утворити реакцію обурення. Сутність прохання-умовляння зводиться до звернення вихователя: «Дуже прошу тебе, спробуй зупинитися. Я добре знаю твої сильні сторони. Я вірю, що ти зможеш бути хазяїном ситуації, зможеш себе стримувати». Поступово, ретельно і послідовно, педагог допомагає підліткові засвоїти і почати використовувати «мораль стримування», не добавляти до теперішніх аморальних дій [1: 53].

Потім напрямок прохання-благання дещо змінюється. Тепер педагог, наголошуючи на минулих моральних надбаннях вихованця, благає дати можливість знову побачити його на тому ж рівні. При цьому вихователь доводить до свідомості підлітка, що душевний біль і скорбота, які відчуває педагог, є наслідком поведінкового регресу дитини. Бо тільки вона сама є причиною своєї несхвальної поведінки й негативним прикладом для інших. Далі вихователь розкриває підліткові свій психологічний стан, на який вплинули аморальні дії дитини і їх наслідки. «Це змушує вихованця глибоко зрозуміти душу вихователя і розгорнути не автономну саморефлексію, а у єдності з психологічним станом вихователя. В кінцевому підсумку такий спосіб підвищує ступінь практичної дієвості процесу усвідомлення вихованцем власного «Я» [1: 55].

І, нарешті, наступне своє благання до підлітка педагог виражає як умовляння використати всі можливі ресурси, якомога швидше «компенсувати моральні збитки» і починати рухатися до своєї позитивної самозміни.

Застосовуючи *метод педагогічного умовляння* у роботі з кризовими підлітками, ми спостерігали, як змінюються помисли та поведінка дітей, як день у день відбувається їх моральне вдосконалення. Ми побачили: якщо ціль педагога і мета саморозвитку підлітка мають різні напрямки, вони обов'язково вступають у конфлікт, а тому будь-який вплив буде приречений на поразку. Лише взаємодія, єднання поглядів вихователя і дитини, їх кропітка сумісна робота над собою і оточенням дають позитивний результат. Тільки підхід до вихованця з оптимістичною гіпотезою, знання його психології і вміння вникнути в моральний світ дитини, здатність науково осмислювати та систематизувати педагогічні знахідки, дають можливість педагогові допомогти сформуванню порядну, виховану, відповідальну Людину, яка розуміє, що справжнє щастя не може ґрунтуватися на обмані, аморальній поведінці, чужому горі, для якої нормою життя є чистота думок і творіння Добра.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у детальній розробці техніки створення емоційної цілісності групи підлітків у процесі педагогічного умовляння.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Вихованець у вирі олюдження. Науково-методичний посібник. – Рівне: РДГУ, 2008. – 94 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
3. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
4. Эриксон Э.Г. Детство и общество. – С.-Пб.: ООО «Речь», 2000. – 416 с.
5. Поліщук В.М. Криза 13 років: феноменологія, проблеми: Монографія, – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 187 с.
6. Рубинштейн Л.С. Бытие и сознание. М.: Просвещение, 1957. – 420 с.
7. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
8. Чепмен Г. П'ять мов любові у підлітків / Пер. з англ. А.Маслюх. – Львів: Свічадо, 2005. – 312 с.

УДК 37.03+371.321.8

Л.В. Ілійчук

САМОКОНТРОЛЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається питання самоконтролю як компонента навчально-пізнавальної діяльності особистості, зазначаються методи та прийоми формування самоконтролю, а також умови, які забезпечують успішність організації самоконтролю молодших школярів.

In the article the question of self-control is examined as komponenta of navchal'no-piznaval'noy activity of personality, methods and receptions of forming of self-control, and also terms which provide progress of organization self-control of junior schoolboys, are marked.

В умовах демократизації та гуманізації громадського життя, відродження національної школи складаються сприятливі умови для розвитку особистості в процесі навчання, сутність якого заснована на створенні умов, при яких дитина стає суб'єктом діяльності, що формує в неї вміння самостійно ставити перед собою цілі, планувати навчальну діяльність, вибирати відповідні дії для її реалізації, здійснювати самоконтроль виконуваної роботи, оцінювати отримані результати.

У педагогічній науці розглядаються питання організації сприйняття, запам'ятовування, репродуктивного опрацювання дій, проте мало уваги приділяється контролю та самоконтролю в різних його формах, про що свідчить аналіз наукових робіт, присвячених даній проблемі. Існує протиріччя між обґрунтованими теоретичними положеннями про необхідність самоконтролю в цілісному процесі пізнання і недостатньою розробленістю конкретних способів реалізації цих положень, що практично привело до ігнорування цієї ланки процесу навчання. В свою чергу шкільна практика вимагає розробки оптимальних способів організації самоконтролю учнів з урахуванням їх реальних навчальних можливостей, змісту навчального предмета, характеру пізнавальної діяльності школярів. Тому назріває гостра необхідність визначення та обґрунтування методів та прийомів формування самоконтролю особистості, а також з'ясування умов, які забезпечують успішність його організації задля ефективного використання у навчальному процесі загальноосвітньої школи. Адже тільки взаємозв'язок і взаємодія прогресивних ідей сучасності та практичного досвіду дадуть позитивні результати у формуванні самоконтролю як невід'ємного компонента будь-якої свідомої діяльності людини.

Мета статті – розглянути самоконтроль як компонент навчально-пізнавальної діяльності особистості, виявити методи та прийоми його формування, а також умови, які забезпечують успішність організації самоконтролю молодших школярів.

Тривалий час проблема самоконтролю була предметом психологічної науки і пов'язувалася з дослідженням психологічних особливостей пізнавальних процесів. В останні десятиріччя дане питання стало предметом дослідження педагогічної науки. Так, у педагогічній літературі називається оцінювально-результативний компонент навчання, який передбачає контроль того, хто навчається, за правильністю виконаних навчальних операцій, точності відповідей (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, О.Я.Савченко, В.В.Ягупов, М.Д.Ярмаченко), розглядаються питання навчання учнів вміння знаходити та виправляти помилки при читанні, письмі та розв'язуванні задач (Т.І.Гавакова, Л.В.Жарова, В.С.Іванова, К.П.Мальцева, Л.К.Назарова та ін.), формування вмінь самоконтролю на уроках трудового навчання та використання технічних засобів для самоконтролю трудових процесів (Л.Б.Ітельсон, Р.С.Карапетян, М.І.Кувшинов, В.В.Чебишева), висвітлюються різні підходи до визначення сутності самоконтролю. Одні дослідники розглядають самоконтроль як рису особистості, її властивість перевіряти власні дії, вчинки в діяльності та поведінці (М.І.Боришевський, Т.І.Гавакова, А.К.Сердюк, Г.А.Собієва). Інші – визначають самоконтроль як компонент навчально-пізнавальної діяльності, в процесі якої учні виявляють відповідність або невідповідність одержаних результатів поставленій меті, що передбачає роботу з помилками: знаходження їх, пояснення причин їх виникнення, виправлення (Н.М.Гнідова, В.С.Іванова та ін.). Такий підхід дозволяє розглядати самоконтроль у складі самостійної роботи учнів, яка стимулює їх до уважного виконання навчальних завдань, дозволяє виправляти допущені помилки, усвідомлювати зміст навчального матеріалу, давати об'єктивну самооцінку результатам виконаної роботи; як засіб підвищення ефективності навчального процесу взагалі та успішності навчально-пізнавальної діяльності школярів; як оцінювальні вміння, сформовані в певній діяльності учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що самоконтроль розглядається як одна із важливих психологічних властивостей людини, що виявляється в її здатності самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх з вимогами певних норм та правил. Самоконтроль має безпосереднє відношення до самосвідомості особистості, що полягає в усвідомленні людиною свого “Я” і своїх вчинків та активному регулюванні їх у суспільстві, відноситься до вольової форми самосвідомості, до якої належать всі ті прояви психічної активності особистості, в яких виступає її свідоме регулювання власних дій, вчинків, діяльності, свого ставлення до оточення і до себе самої.

У контексті дослідження необхідно зазначити, що самоконтроль у навчанні, як усвідомлене регулювання учнем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам і зразкам, передбачає: співвідношення виконуваної діяльності з певними нормами регулювання та її оцінки; критичне відношення до своєї роботи, яке проявляється в умінні помічати та виправляти допущені помилки; відображення відповідності чи невідповідності одержаних результатів поставленій меті та корегування; засвоєння зразка та порівняння результатів виконуваної роботи з ним; свідоме регулювання процесу власної діяльності, попереднє планування роботи; прояв самосвідомості особистості; самостійність, яка дозволяє розглядати самоконтроль як необхідний елемент самостійної роботи; перевірка своєї роботи, знань, поведінки. Він забезпечує функціонування зворотного зв'язку в навчальному процесі – одержання вчителем інформації про ступінь труднощів і типові недоліки, що викликає необхідність змін до методів, форм та засобів навчання.

Самоконтроль є постійним елементом навчальної діяльності і стосується всіх етапів у її структурі: учень зіставляє досягнуте з очікуваним кінцевим результатом та корегує хід розв'язання проблеми. За цих умов зовнішній контроль трактується ним, з одного боку, як “ключ”, що підтверджує або спростовує його власні висновки щодо виконаної дії, а з іншого, – як зовнішня форма самовираження: через контроль з боку вчителя учень “повідомляє усім” про свої досягнення, успіхи, що звичайно пов'язані з питанням його престижу в класі. Зовнішній контроль являється тією обов'язковою умовою, додержання якої створює необхідну основу для формування самоконтролю, що включає модель бажаного результату дії; процес порівняння даного образу і реальної дії; ухвалення рішення про продовження і корекцію дії [6: 36].

Із вступом дитини до школи провідною діяльністю стає навчальна діяльність, яка охоплює дитячий, підлітковий і юнацький вік. Шкільний період має принципове значення для соціальної зрілості людини, для становлення її як особистості, а також для формування самоконтролю, адже “із дня на день, із року в рік, починаючи із молодших класів, школяр живе, то перевіряючись іншими, то сам перевіряючи себе” [1: 16]. У даному напрямі важливе значення належить початковій школі, яка повинна забезпечити умови для формування самоконтролю в навчальній діяльності молодших школярів, що, в свою чергу, підкоряється визначеним закономірностям. На початку навчання в школі оволодіння самоконтролем виступає для дітей як самостійна форма діяльності, зовнішня відносно до основної цілі. Поступово, завдяки багаторазовим і постійним вправам у його здійсненні, самоконтроль перетворюється в необхідний компонент навчальної діяльності, включений у процес її виконання. Тільки у другому, а особливо у третьому класі, самоконтроль дітей починає все більш помітно виявлятися як складова частина навчальної діяльності.

Відповідно до вищесказаного слід зазначити, що особливості самоконтролю у різних учнів мають свої розбіжності, які виявляються в ступені автоматизму його протікання (чи являє він собою розгорнуту самостійну дію, чи включений у процес виконання дій), у його спрямованості (контролюється процес виконання дій чи лише їхні результати), у критеріях, на основі яких формується самоконтроль (матеріалізована чи ідеально представлена зразок-схема-зразок), у часі його здійснення (після дії, у процесі дії і до її початку) тощо.

Формування самоконтролю, що полягає в постійному простежуванні ходу виконання навчальних дій, своєчасному виявленні різноманітних погрішностей у їхньому виконанні,

внесенні необхідних коректив у них, вимагає забезпечення в системі уроків наступних умов: щоб запобігти можливим помилкам, ускладнювати завдання в певній послідовності; домагатися від учнів чіткого розуміння мети роботи і об'єкта перевірки; передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі виконання самостійної роботи; при формуванні складних умінь і навичок одночасно опрацьовувати прийоми та способи їх перевірки; у виконанні тренувальних вправ передбачати спеціальні ускладнення, щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворенню штампу дій [4: 216].

Успішність навчального процесу, ефективність формування у молодших школярів навичок самоконтролю в значній мірі залежить від використання вчителем ряду доцільних методів та прийомів, серед яких: поопераційне пояснення способу дії, зіставлення зі зразком, оволодіння конкретними прийомами перевірки, опора на пам'ятку, алгоритмічний припис, взаємоконтроль, диференційований підхід учителя до виправлення помилок, матеріалізація навчальних дій під час контролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді) [7: 134]; виокремлення самоконтролю як спеціальної дії, чітке формулювання учителем завдань і надання учням установки на самоконтроль, забезпечення дітей засобами наочної фіксації результатів контрольованих ними дій; включення молодших школярів до взаємного контролю [2: 12].

Ефективність будь-якої діяльності перш за все залежить від сили і ступеня усвідомлення потреби індивіда в даній діяльності, зокрема виникнення потреб і відповідних їм мотивів у школярів до самоконтролю, серед яких: усвідомлення та прийняття учнем самоконтролю у навчальній діяльності; формування особистісних потреб до самоконтролю; задоволення від результатів своєї діяльності [5: 187]. Загалом мотиви щодо здійснення молодшими школярами самоконтролю можна розділити на чотири групи: мотиви, які учні безпосередньо пов'язують із особою вчителя – з любов'ю і повагою дітей до нього, з його необмеженим авторитетом; мотиви, які школярі пов'язують із своїми навчальними інтересами; мотиви, які пов'язуються з прагненнями одержати нагороду або уникнути покарання; мотиви, які діти пов'язують з інтересами учнівського колективу.

Варто зазначити, що молодші школярі ще погано розуміють роль самоконтролю у вирішенні поставлених перед ними завдань, тому необхідний систематичний і послідовний контроль за учнями зі сторони учителя, батьків і всього класного колективу; здійснення стимулювання позитивної мотивації дій самоконтролю; навчання дітей прийомам самоконтролю та закріплення їх у процесі виконання самостійної роботи; аналіз результатів діяльності. У даному контексті варто визначити умови, які забезпечують успішність організації самоконтролю молодших школярів: диференційований підхід у використанні прийомів самоконтролю; врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також реальних навчальних можливостей, характеру завдань, які вони виконують, вибору об'єкта самоконтролю, видів пізнавальних дій, які необхідні для оволодіння школярами навчальним матеріалом; систематичність та послідовність використання прийомів самоконтролю у навчальному процесі; різноманітність прийомів самоконтролю; сформованість в учнів інтересу до здійснення самоконтролю; тривалість роботи у напрямі організації самоконтролю молодших школярів.

Отже, в процесі навчання важливо не тільки озброювати школярів знаннями і способами виконання навчальних дій, а й формувати у них критичне ставлення до своїх можливостей та успіхів, вчити контролювати власні дії в навчально-пізнавальній діяльності, а це, в свою чергу, допомагає побачити цілісну картину всього навчального процесу, сприяє виявленню та з'ясуванню його недоліків і шляхів їх подолання, надає дидактичному процесу логічної, змістової, організаційної і методичної завершеності, що є необхідним в умовах розвитку та удосконалення навчального процесу сучасної загальноосвітньої школи. З огляду на зазначене, порушена проблема потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блонський П.П. Избранные психологические произведения. – М., 1964. – 273с.

2. Боришевский М.И. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. – К.: Радянська школа, 1980. – 143с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.– 376с.
4. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. – М.: Просвещение, 1979. – 358с.
5. Малихіна О.В. Мотивація учіння молодших школярів. – К.: Навчальна книга, 2002. – 304с.
6. Осницький А.К. Саморегуляція діяльності школьника и формирование активной личности. – М.: Знание, 1986. – 80с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368с.

УДК 37.035: 379.85 (045)

Ю.Б. Кан

ВПЛИВ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто туристсько-краєзнавчу діяльність як педагогічну форму, що забезпечує сприятливі психолого-педагогічні умови для виховання культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи.

In the article it is considered a tourist and regional natural history activity as an educational form providing favourable psychological and pedagogical conditions for culture education of interpersonal interaction of middle school pupils.

Актуальність проблеми. Серед великого комплексу завдань, які стоять на сьогоднішньому етапі перед українськими суспільством, державою та школою, виховання підростаючого покоління без сумніву вважається одним із найбільш важливих. Зростання у сучасному суспільстві прагматизму, нівелювання соціально значимих та морально-ідейних орієнтирів значно знизили в середовищі учнівської молоді вагу таких цінностей, як інтерес до навчання, культура взаємовідносин, почуття патріотизму, повага до старших тощо.

Концептуальні підходи щодо модернізації вітчизняної освіти, які відображені в багатьох нормативних актах [1-3], визначають виховання як першочерговий пріоритет у системі загальної освіти, органічною складовою педагогічної діяльності в цілому [4-5]. Тому найважливіші педагогічні завдання – формування у школярів духовності і культури, громадянської відповідальності та толерантності, ініціативності та здатності до успішної соціалізації – варто розглядати, на нашу думку, як основу для удосконалення культури міжособистісної взаємодії учнів, як умову побудови громадянського демократичного суспільства. Так, згідно Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти "формування особистості – неперервний і виключно складний процес, де діє багато факторів, на основі яких розкривають потреби, інтереси, нахили, здібності... Розвиток особистості здійснюється у процесі її соціалізації, виховання і саморозвитку Соціалізація є одним із пріоритетних її напрямів, під яким розуміється засвоєння індивідом соціального досвіду, цінностей, норм, установок, які властиві суспільству і соціальним групам, до яких він належить. У процесі соціалізації він активно входить у систему соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду" [2]. В концепції позашкільної освіти варто виділити соціокультурний та туристсько-краєзнавчий напрямки, які, на нашу думку, найбільш ефективно сприяють вихованню у дітей здатність до творчого спілкування з більш розвиненими однолітками, вмінню вести діалог, висловлювати свої думки тощо [3: 27-29].

Метою статті є визначення культури міжособистісної взаємодії учнів як актуальної педагогічної проблеми та аналіз соціально-психологічних умов туристсько-краєзнавчої діяльності як сензитивної форми для її вирішення.

Методи дослідження. У процесі вивчення проблеми використано комплекс методів: *теоретичні* – критичний аналіз фахової літератури; синтез різнопланових знань, що стосуються об'єкту дослідження, їх систематизація та порівняння – дали можливість визначити та узагальнити матеріали роботи, спрогнозувати удосконалення процесу педагогічного впливу; *емпіричні* – узагальнення власного досвіду та результатів діяльності фахівців, що працюють у даному напрямку; спостереження.

Стан розробленості проблеми в професійно-педагогічній теорії та практиці. Аналіз публікацій з проблеми показує, що над вирішенням різних навчально-виховних аспектів у системі туристсько-краєзнавчої роботи займалися ряд науковців: М.Ю.Костриця, В.В.Обозний, М.П.Крачило, В.В.Остапчук, М.Б.Биржаков, В.С.Серебрій, Ю.А.Грабовський, А.Л.Шипко, Т.С.Вайда, О.І. Папанов, С.П.Фокін, Л.М.Устименко, Г.М.Гуменюк, О.В.Тімець, В.В.Лопатинська та ін.

Разом із тим, на основі наших спостережень та критичних відгуків науковців, представників різних верств суспільства у сучасних умовах спостерігається відсутність комплексних, цілеспрямованих зусиль, спрямованих на підвищення моральності та культури серед різних верств населення (і в першу чергу серед підростаючого покоління), які створювали б позитивний громадський резонанс від результатів навчально-виховної діяльності органів освіти.

Результати дослідження та їх інтерпретація. Туризм (туристсько-краєзнавчий рух) набуває останнім часом все більшої популярності серед учнівської молоді, про що свідчить зростання кількості підлітків, залучених до цієї справи. Туристсько-краєзнавча діяльність розуміється нами як інтегративна та складова позааудиторна форма навчально-виховного процесу в системі загальноосвітньої школи, яка сприяє вибору та використанню оптимального комплексу психолого-педагогічних умов і засобів всестороннього впливу на особистість учнів навчальних закладів, у тому числі й на управління процесом формування їх культури міжособистісної взаємодії.

У сучасних умовах в Україні необхідно перебороти суперечності між недостатнім розвитком різних форм туризму як потенційного ефективного засобу виховання та навчання, і значно збільшеними потребами учнівської молоді в активному відпочинку внаслідок росту інтенсивності навчального процесу, потребою в ширшому застосуванні практичних форм з метою апробації учнями власних сил, недостатнім використанням педагогами, керівниками туристсько-краєзнавчої роботи педагогічних можливостей туристських походів, подорожей, екскурсій для удосконалення виховної роботи з дітьми.

Туристсько-краєзнавча робота як педагогічний засіб і форма виховання особистості, на думку А.А.Берга, сконцентрувала основні гуманістичні ідеї соціальної педагогіки: природовідповідність виховання, наочність у пізнавальній діяльності, гармонійний розвиток і виховання особистості [6: 1, 60]. Розглянемо можливості туристської діяльності щодо формування якостей учнів основної школи як важливого компонента їх культури міжособистісної взаємодії.

На виховання учнів впливають різнопланові життєві обставини, ситуації, котрими так багата туристсько-краєзнавча діяльність, переборення перешкод як внутрішніх (лінь, страх тощо), так і зовнішніх (природних небезпек)). Вихід із складних ситуацій належним чином вимагає високого рівня міжособистісної культури дитини, під котрою ми розуміємо інтегральне особистісне утворення школяра основної школи, яке характеризує засвоєння ним моральних цінностей, норм, принципів, моделей поведінки, прийнятих у суспільстві, а також здатність органічно і послідовно втілювати їх у міжособистісній взаємодії. Основними компонентами зазначеної культури є когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний і регулятивний компоненти, що перебувають у єдності, системності, утворюючи тим самим певну цілісність.

Туристсько-краєзнавча діяльність надає школяреві широкі можливості для вирішення не тільки складних організаційних моментів, а й поряд з цим залучає до великої щоденної педагогічної роботи, виховуючи та тренуючи найменш підготовлених до здійснення мужніх, вольових та соціально значимих вчинків. Тому перш за все тут повинна бути налагоджена психолого-педагогічна підготовка, яка знімає бар'єри зневіри у власні сили – проведення методичного аналізу подібних чи змодельованих екстремально-соціальних (міжособистісних) ситуацій сприятиме ефективному сумісному (колективному) пошуку виходу із них у майбутньому.

Туристсько-краєзнавча діяльність в системі загальноосвітньої підготовки учнів повинна охоплювати всю сукупність їх функцій і обов'язків у суспільстві, а також бути сфокусованою на розгляді тих моментів життєдіяльності, які викликають проблеми, труднощі, невдачі. Якості, які можна при цьому розвивати і формувати шляхом навчання та тренінгів, необхідно враховувати при розробці та моделюванні у туристському поході – створення спеціальних ситуацій з обов'язковим включенням їх у систему міжособистісної взаємодії. Моделюючи прості соціальні ситуації під час туристського походу, ми тим самим сприяємо закріпленню у свідомості учнів алгоритмів щодо їх вирішення у подальших життєвих ситуаціях.

Вся навчально-виховна робота у туристсько-краєзнавчій діяльності будується на повному самоуправлінні і основана на похідній та краєзнавчій інструментовці. Змінна система доручень практично включає всіх членів туристської групи у колективну діяльність, сприяє практичному становленню учня як культурної особистості у відносинах із своїми товаришами через самоорганізацію власного життя, виключає ділення учнів на здібних і бездарних, активних і пасивних. Таким чином, туристсько-краєзнавча діяльність в системі загальної освіти учнівської молоді сприяє вирішенню основних проблем кризи освіти, котрі В.С.Лутай виділяє у таких положеннях: 1) постійне зростання відмінностей кожної людини як особистості від інших людей і необхідність врахування цього в педагогічному процесі; 2) необхідність опори на всіх людей, а не на окремих “видатних особистостей”; 3) ріст усвідомленості людиною своєї унікальності, що веде до ускладнення вирішення конкретних проблем [7: 26].

На основі аналізу фахової літератури та нашого досвіду в системі туристсько-краєзнавчої діяльності науковцями та фахівцями-практиками виділяються наступні посади, які забезпечують життєдіяльність групи на основі відповідної культури міжособистісної взаємодії: 1) відділення життєзабезпечення (скарбник, завідувач з харчування, завідувач із спорядження, ремонтний майстер); 2) культурологічне відділення (редактор щоденника і газети, кіно- та фотооператор, культторг, худрук), 3) техніко-тактичне відділення (штурман, фізорг, санітар, синоптик) та 4) головний краєзнавець [8: 11].

Навчальний похід проводиться у формі ділової гри із призначенням тимчасових чергових та залученням максимальної кількості дітей. При цьому широко використовується педагогіка й методика А.С.Макаренка – педагогіка паралельної дії, коли сам колектив групи учнів стає вихователем, організатором і виконавцем поставлених педагогом завдань (Бобрицька Л.І.).

При використанні туристсько-краєзнавчої діяльності з метою формування адекватного ставлення учнів до товаришів ставляться такі основні вимоги: 1) необхідність відповідної комплексної підготовки педагога-інструктора щодо соціально-педагогічного спрямування виховного впливу при проведенні цієї специфічної діяльності; 2) обов'язкова наявність соціально значущої мети туристського походу (природоохоронної, пізнавальної, спортивно-оздоровчої, освітньо-виховної тощо). А.С.Макаренко зазначає, що якщо перед колективом не буде мети, то не можна знайти способу його організації. Перед кожним колективом повинна бути поставлена загальна колективна мета; 3) вияв інтересу в учнів до зазначеної діяльності з точки зору подальшого її використання у соціальній сфері, в майбутнього навчання чи діяльності.

Важливим аспектом у процесі формування культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи є врахування потенційних психологічних можливостей туристсько-краєзнавчої діяльності:

перший етап – мотиваційно-діяльнісний, характерними особливостями якого є передчуття “завтрашньої радості”, уявна подорож по карті, продумування разом із колегами різних варіантів маршруту, підготовка до життя в умовах автономного існування, передчуття романтичних пригод;

другий – діяльнісний, який передбачає безпосереднє переживання радості похідного життя у тісній взаємодії із своїми однокласниками, активне формування дитини на основі міжособистісної взаємодії в естетичному, фізичному, розумовому, емоційному та трудовому відношеннях;

третій – діяльнісно-мотиваційний, який передбачає переживання “вчорашньої радості” у процесі спільної обробки матеріалів та підготовки звіту, налаштування на “завтрашні”, ще більш заманливі та романтичні подорожі у складі колективу своїх товаришів [8].

Завдання педагога з формування усвідомленого ставлення учнів до товаришів полягає у можливості переключення їх наявних симпатій та первинних інтересів на соціально-значеннєві з допомогою бесід, вікторин, конкурсів, співбесід, обговорення конкретних проблем та ситуацій. При цьому, на нашу думку, основними напрямками зазначених заходів повинні бути такі: 1) опора на народну педагогіку, традиції, що є дуже важливим фактором на сьогоднішній час у справі відродження українського менталітету нації; 2) формувати в учнів культуру як невід’ємну складову частину сучасного громадянина; 3) головною формою вияву виховного впливу у туристсько-краєзнавчій роботі повинні бути етичні бесіди та співбесіди, вікторини, конкурси, кросворди (як на стоянках, так і при проходженні самого маршруту).

Висновок. Формування культури міжособистісної взаємодії учнів є актуальною проблемою в системі їх загальноосвітньої підготовки. Туристсько-краєзнавча діяльність як ефективна педагогічна форма повинна зайняти належне місце у сучасній системі освіти. Це дозволить сформувати у підростаючого покоління: 1) нові ціннісні суспільні орієнтації, 2) усвідомлення необхідності вирішення проблемних соціальних питань (налагодження міжособистісної взаємодії), їх вивчення, підготовки й виховання учнів для розв’язання цієї важливої проблеми; 3) потребу внесення особистого суспільно-корисного вкладу у справу розвитку класного (шкільного) колективу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 1996. – 16 с.
2. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Молодь і закон: Збірник нормативних актів і документів з проблем виховання студентської молоді / За ред. Н.І.Косаревої. – К.: ІЗМН, 1997. – С.241.
3. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформаційний збірник Міносвіти України. – 1997. – №7. – С.22-32.
4. Про освіту: Закон України від 23 березня 1996 року №100а/96 –ВР (із змінами та доповненнями) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 09.06.2009: <<http://www.mon.gov.ua/>>. – Загол. з екрану.
5. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 року №1841. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 09.06.2009: <<http://www.mon.gov.ua/>>. – Загол. з екрану.
6. Берг А.А. Развитие идей А.С. Макаренко в туристско-краеведческой деятельности современной школы (к 100-летию со дня рождения): Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. – М.: ЦДТЭС. – 1988. – Ч.1-2.
7. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник / Лутай Владлен. – К.: Центр “Магістр–S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
8. Практикум по методике туристско-краеведческой работе в школе и профессионально-техническом училище / [Сост. Ю.А.Грабовский, В.И.Таточенко, А.Л. Шипко, С.В. Щербина]. – Херсон: ХГПИ, 1989. – 48 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ

Процес формування життєвих і професійних ціннісних орієнтацій є базовою проблемою соціалізації. У статті розглядаються результати дослідження з вивчення ціннісних орієнтацій підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору.

The process of life and professional values is the basic problem of socialization. This article discusses the results of a study on the values of adolescents in terms of child health camp.

Актуальність. Ціннісні орієнтації молоді є одним із головних показників розвитку суспільства. Серед них є традиційні – кохання, дружба, пошуки сенсу життя, створення сім'ї тощо та не менш актуальними є здоров'я, освіта, спілкування з дорослими й однолітками.

Ціннісні орієнтації особистості є однією з найважливіших проблем, досліджуваних філософією, психологією, педагогікою, соціологією й ін. У сучасних умовах переосмислення й перегляду цінностей проблема ціннісних орієнтацій особистості здобуває особливу значимість, тому що саме вони визначають функціонування й розвиток особистості. Ця значимість визначається тим, що ціннісні орієнтації, займаючи місце на перетинанні областей мотивації й світоглядних структур свідомості, виконують функції регуляторів поведінки й всіх видів людської діяльності.

Актуальність звертання до проблеми вивчення ціннісних орієнтацій учнів 6 – 8 класів в умовах оздоровчого табору, обумовлена соціальною значимістю ціннісного досвіду й необхідністю формування системи цінностей, що відповідала б сучасним педагогічним вимогам й базувалася б на методичних принципах розвитку особистості.

Методологічною основою нашого дослідження стали теоретичні праці про ціннісні орієнтації особистості (Б.І.Фельдштейн, В.А. Ядов, А.М. Леонт'єв, Б.Г. Анан'єв, В.П. Тугарінов та ін.).

Мета дослідження полягала у виявленні ціннісних орієнтацій у структурі якостей особистості учнів 6 – 8 класів.

Поставлена мета передбачала виконання таких *завдань*:

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та виховній практиці.
2. Визначити ступінь сформованості ціннісних орієнтацій учнів 6-8 класів.

Результати дослідження.

Цінності людини завжди були одним із найбільш важливих об'єктів дослідження філософії, етики, соціології й психології на всіх етапах становлення й розвитку людства.

У філософському значенні поняття “цінність” визначається як те, до чого потрібно прагнути, споглядати, ставитися з повагою, визнанням [1].

Поняття “цінність” також використовується для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали й виступають завдяки цьому як еталон належного.

Отже, цінності – це узагальнені уявлення людей про цілі і норми своєї поведінки, що втілюють у концентрованому виді історичний досвід і зміст культури окремого етносу й усього людства.

Загальнолюдські цінності різноманітні як саме людське життя. Вони представлені не тільки духовними цінностями, цінностями – ідеалами, але й цінностями повсякденного життя.

У контексті цього, В.П. Тугарінов у своїх працях відзначає, що окрема людина може користуватися лише тими цінностями, які є в суспільстві. Тому цінності життя окремої людини в основі своєї суть цінностей навколишнього громадського життя [2].

Для нашого дослідження основоположним поняттям серед усіх ціннісних категорій є поняття “ціннісні орієнтації”.

Б.Г. Анан'єв вказував, що поняття “ціннісні орієнтації” нерозривно пов'язане з поняттям особистість, оскільки тісно стикається з вивченням людської поведінки й спонукань. З огляду на це, він розглядає ціннісні орієнтації як одне із центральних ланок у комплексному вивченні особистості [3].

На думку Фромма, у кожної людини є потреба в цінностях, які направляють його вчинки й почуття. Фромм ділить їх на дві категорії:

- 1) офіційно визнані, усвідомлювані (релігійні й гуманістичні) цінності;
- 2) дійсні, несвідомі (породжені соціальною системою) [4].

Отже, цінність є визначальним компонентом психологічної структури особистості, що містить у собі з одного боку, найцінніший, значимий для суб'єкта зміст, з іншого боку – особливості його уявлень про себе, усвідомлення себе.

У контексті зазначеного, відмітимо думку Шпрангера, який вважав, що основою особистості є ціннісна орієнтація, за допомогою якої вона пізнає світ. Включення суб'єкта в пізнання й означає цю ціннісну орієнтацію. По Шпрангеру, ціннісна орієнтація особистості – продукт загальної ціннісної орієнтації людства.

Виходячи із цього, Шпрангер виділяє шість типів особистості:

- 1) теоретична людина – основна ціннісна орієнтація якої це пошук істини;
- 2) економічна людина – основний акцент робиться на корисних і практичних цінностях;
- 3) естетична людина – найвищою цінністю вважаються оточуючі стиль і гармонія, дійсність оцінюється й сприймається з погляду добірності або відповідності ситуації;
- 4) соціальна людина – головна ціннісна орієнтація – це любов, прагнення до загальної любові, любові до всього людства;
- 5) політична людина – основна ціннісна спрямованість – це особиста влада, вплив, популярність, не обмежені сферою політики;
- 6) релігійна людина – ціннісна орієнтація складається в пошуку сенсу життя, вищої духовної сили [5].

В.А. Ядов розглядає диспозиції особистості (усвідомлення готовності до оцінки ситуацій і поведінки, обумовленої її попереднім досвідом), як ієрархічно організовану систему, вершину якої утворить загальна спрямованість інтересів і система ціннісних орієнтацій [6].

У своїй науковій роботі Птушкіна О.С. [1] вказує на неоднозначне трактування поняття “ціннісні орієнтації” (табл.1).

Таблиця 1.

Трактування поняття “ціннісні орієнтації” залежно від акцентів на аспектах його змісту

Ціннісні орієнтації			
у філософії	у соціології	у психології	у педагогіці
Найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань що обмежують значуще, істотно для даної людини від незначімого, несуттєвого	Спрямованість особистості на ті чи інші види соціальних цінностей	Складний соціально-психологічний феномен, що характеризує загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенс і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам	Детерміновані прагнення, бажання, потреби людини, що виступають для нього в якості найважливіших особистих цінностей і цілей життєдіяльності

М.Г. Казакіна визначала поняття “ціннісні орієнтації”, як інтегративну освіту, що характеризує цілісну особистість, її спрямованість, це ціннісні ставлення до об’єктивних цінностей суспільства, що виражаються в їх усвідомленні та переживанні як до потреб, які мотивують поведінку і програмуєть майбутнє [1].

Неможливо не відмітити, особливе значення формування ціннісних орієнтацій підлітків. Особистісний розвиток школярів 6-8 класів характеризується особливостями перехідного підліткового періоду, сфера діяльності дитини значно розширюється, ускладнюються її види й форми. Діти підліткового віку включаються в якісно нову систему відносин з товаришами та з дорослими в школі та сім’ї.

Д.І. Фельдштейн зазначає, що провідною діяльністю в підлітковому віці стає “просоціальна діяльність”, спрямована на засвоєння норм взаємин у суспільстві. Інакше кажучи, відбувається активне розгортання процесу соціалізації особистості, у ході якого підліток прилучається до норм і цінностей суспільства [7].

Для визначення ціннісних орієнтацій особистості учнів 6-8 класів в умовах дитячих оздоровчих таборів “Прибережний” (п.г.т.Лазурне) та “Зміна” (п.Понізовка, АР Крим) ми використовували методику М. Рокича, яка передбачає дворівневу класифікацію цінностей:

- 1) цінності – цілі або термінальні цінності, здатні детермінувати поведінку й діяльність людини протягом досить тривалого часу, нерідко все життя;
- 2) цінності – засоби або інструментальні цінності – способи реалізації термінальних цінностей індивіда.

У тестуванні приймали участь 233 дитини віком 12-15 років. Тестування проводилося на початку зміни. Його результати викладались у вигляді рейтингу цінностей, який викладено на рисунках 1 та 2.

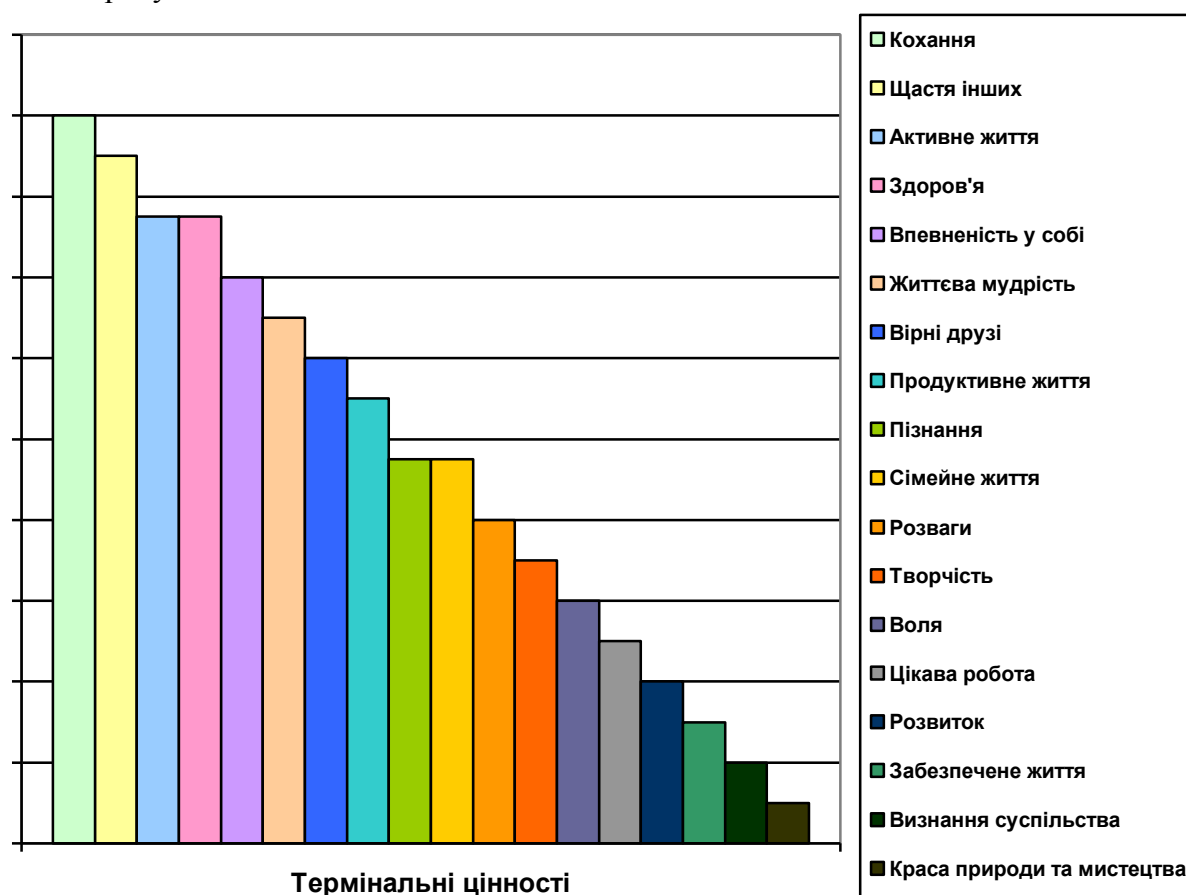


Рис. 1. Рейтинг термінальних ціннісних орієнтацій учнів 6-8 класів.

Аналіз результатів дослідження показав, що основу ціннісних орієнтацій учнів 6-8 класів складають абстрактні цінності (кохання, щастя, здоров'я, мудрість та ін.). За

характером переважають особистісні цінності (кохання, здоров'я, впевненість у собі та ін.). Відзначимо, що досить високу позицію в рейтингу займає цінність пов'язана з діяльністю, а саме активне дієве життя (повне та емоційно насичене життя).

Серед цінностей, що отримали найменшу кількість балів знаходяться визнання суспільства (повага оточуючих, колективу) та краса природи та мистецтва (розуміння прекрасного в природі та мистецтві).

Згідно результатів тестування, нами був складений рейтинг інструментальних цінностей (рис. 2).

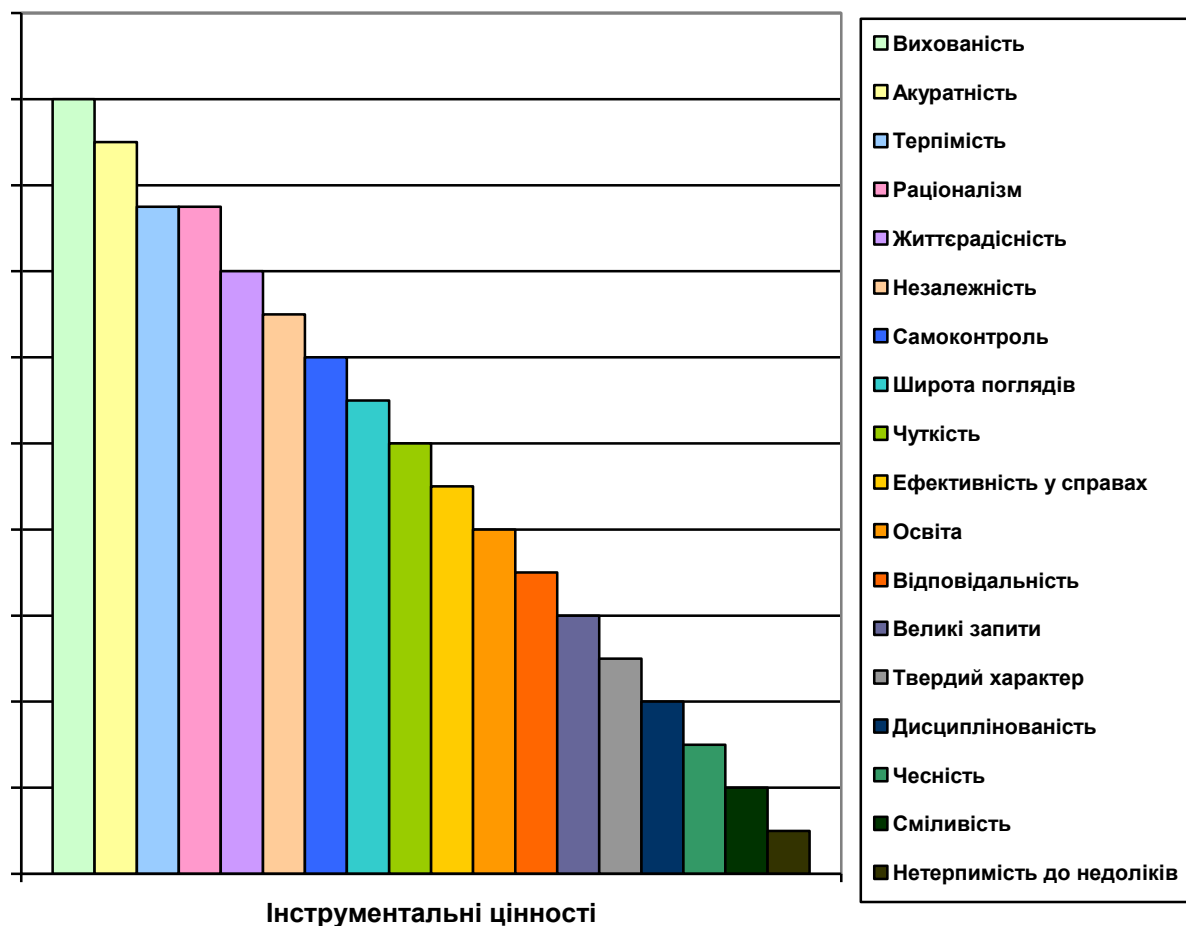


Рис. 2. Рейтинг інструментальних ціннісних орієнтацій учнів 6-8 класів.

Аналіз результатів показав, що у підлітків переважають соціально орієнтовані цінності особистісного характеру (вихованість, акуратність, терпимість до інших, раціоналізм).

Серед цінностей, що отримали найменшу кількість балів знаходяться такі моральні цінності, як чесність, сміливість та нетирпимість до недоліків.

У нашому дослідженні також був проведений порівняльний аналіз оцінки особистісно-значущих цінностей у відсотковому показнику. Згідно отриманих результатів, ми визначили три найбільш переважаючі серед учнів 6-8 класів термінальні цінності:

- “Кохання” (духовна та фізична близькість з коханою людиною) та “Активне дієве життя” (повне та емоційно насичене життя) – 28,5%;
- “Здоров'я” (фізичне та психічне) – 14,3%;
- “Наявність хороших та вірних друзів” – 9,5%.

Також у дослідженні було визначено три найбільш переважаючі серед учнів 6-8 класів інструментальні цінності:

- “Вихованість” (гарні манери) – 23,8%;

- “Акуратність” (уміння утримувати в порядку речі, порядок у справах) – 19,1%;
- “Раціоналізм” (уміння логічно мислити, приймати обдумані раціональні рішення) та “Терпимість” (до поглядів та думок інших, уміння прощати помилки) – 14,3%.

Висновки.

Емоційний і особистісний розвиток підлітка досить чуттєвий до характеру відносин оточуючого суспільства. Він є сформованою й самодостатньою особистістю зі своїми переживаннями, потребами й невичерпним внутрішнім потенціалом. Прийняття оточуючих, прихильна увага й повага до його індивідуальності, повнота задоволення потреб формують ціннісні орієнтації, створюють відчуття безпеки й довіри до навколишнього світу.

Отримані дані варто враховувати при складанні програми та формуванні необхідних умов (специфічного емоційно-етичного клімату) дитячого оздоровчого табору для задоволення потреб особистості в активній діяльності, отримання необхідних знань, формування ціннісних орієнтацій, необхідних для становлення соціально активної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Птушкина Е.С. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в условиях профильного лагеря: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. С. Птушкина. – Смоленск, 2007. – 17 с.
2. Ельмеев В.Я. Тугариновские чтения // Материалы научной сессии. Серия “Мыслители”. Вып. 1. – С-Пб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 23-25.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. – 380 с.
4. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм // Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 108 с.
5. <http://psylib.org.ua/books/psiteol/txt22.htm>.
6. Ядов В. А. Отношение к труду: концептуальная модель и реальные тенденции // Социологические исследования. 1983. – № 3. – С. 50 – 62.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 62.

УДК 37.013.74

О.Б. Мартинович

СВЯТКУВАННЯ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ ЄНСЬКОГО ПЛАНУ ПЕТЕРА ПЕТЕРСЕНА

У статті автор досліджує вплив, сутність та перебіг святкування в школах Єнського плану. На всіх етапах навчання в школі Єнського плану тісно переплітаються між собою такі основні форми навчання як бесіда, робота, гра та святкування. Вони створюють єдність шкільної дійсності, вміщують в собі необхідні результати навчальної роботи, вільну роботу, задоволення дітей від задіяності у них, радість від пережитого успіху.

In the article the author researches the influence, essentiality and course of the celebrations in the Jenaplanschools. On the all levels of study in the Jenaplanschools interweave narrowly such main forms of study as discussion, work, play and celebration. They make the unity of the school reality, contain all necessary results of the schoolwork, free work, the children's enjoying of the teamwork, joy of the experienced success.

Гуманітаризація освітнього процесу як пріоритетна суспільна проблема вимагає стрімкого підвищення статусу мистецтва в навчанні дітей у початковій школі. Сформована здатність до художнього пізнання світу значною мірою сприяє розумовому вихованню дітей. Основоположник педагогіки Єнського плану Петер Петерсен стверджував, що є основною

формою людської поведінки, головною потребою людини є **святкування**, воно звертає нашу увагу на суть буття, дозволяє нам через повсякденну роботу в громаді знайти шлях до самого себе та до інших. У наших культурних кругах домінують християнські свята та святкування, які супроводжуються певними звичаями та традиціями. Діти ще у дошкільному віці добровільно багато чому навчаються з притаманною їм природною цікавістю через зустріч із навколишнім середовищем. Тому в педагогіці Єнського плану в період навчання в школі, зокрема у початковій школі, допускаються форми природного, дошкільного навчання.

Поряд із традиційними формами навчання, такими як бесіда, робота та гра, які займають чільне місце і в інших педагогічних технологіях («Будинок вільної дитини» М.Монтессорі, «Школа успіху і радості» С. Френе, Вальдорфська педагогіка, «Школа для життя, через життя» Ж.-О.Декролі, «Школа діалогу культур» В.Біблера, технологія розвивального навчання Л.Занкова, технології раннього навчання М.Зайцева, технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера, технологія фізичного виховання М.Єфименка) **святкування**, будучи однією з природних форм навчання, інтенсивно використовується на заняттях в педагогіці Єнського плану.

У вітчизняній педагогіці незамінним засобом культуротворчої роботи вчителя початкових класів є музика. Виховна роль музичного мистецтва високо оцінюється філософською (А.Азархін, О.Лосєв, Л. Мазель, В.Мазєпа, О.Мигунов, Л.Печко, В.Рахніков, О.Семашко, А.Сохор, Г.Ципін, В. Цукерман та ін.), психологічною (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Є.Крупник, В.Медушевський, О.Мелік-Пашаєв, Є.Назайкинський, В.Петрушин, В.Роменець, П.Якобсон та ін.) і педагогічною (Б.Брилін, В.Бутенко, В.Дряпіка, Л.Коваль, Т.Колишева, Г.Локарева, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.) думками.

Проблемами дослідження святкування як однієї з основних форм навчання у педагогіці Єнського плану Петера Петерсена в зарубіжній педагогіці займаються (О.Зайтц, Г.Гауптманн, Й.Менне, Р.Шуберт, М.Бойтельмаєр, К.Роттнер, К.Крьонер, Т.Клясен, Г.Шіфлер); питаннями впливу музично-естетичного виховання в школі Єнського плану (Т. де Боєр, Я.Майле, П.Квелле, К.Шрайбер, Б.Біттерліх, К.Дрехсель, К.Гоєрбургер, М.Емундс, А.Тгум, Р.М.Нойманн).

Оскільки питання дослідження впливу, сутності та перебігу святкування в школах Єнського плану ще не були предметом детального вивчення в педагогічній думці на Україні, ми ставимо перед собою мету висвітлити у нашій статті основні положення цієї четвертої основної форми навчання у педагогіці Єнського плану.

Петер Петерсен розглядав святкування як одну з прадавніх форм навчання. Він вважав, що саме через святкування діти знайомляться із культурним фоном свого близького та далекого оточення. На сьогоднішній день святкування втрачає своє значення як природна форма навчання. Через постійну зайнятість в батьків залишається дуже мало часу для спільних розмов із дітьми, святкових обідів, різних святкувань. У своєму "Der kleine Jernplan" ("Малий Єнський план") Петер Петерсен описав, як на занятті слід правильно проводити ефективні святкування для дітей. «Святкування треба проводити на початку навчального тижня та в кінці; святкувати усі без винятку дні народження однокласників, найбільші релігійні свята, карнавал, урочистий прийом першокласників у шкільну громаду, День школи; організувати святкування під час роботи над різними навчальними темами» [6: 10].

У школі Петера Петерсена в м. Франкфурт-на-Майні святкування, четверта основна форма навчання за педагогікою Єнського плану, проявляється на «Святі Літа». «Свято Літа» проводиться наприкінці навчального року, його організацією і проведенням займаються не тільки вчителі та діти, а й батьки. Поряд із такими заходами як проведення гри, хору, музичного концерту, спортивних змагань у святково прибраному приміщенні проходить виставка учнівських робіт за весь навчальний рік. Тут виставлені різнобарвні папки, малюнки, роботи з пластиліну, вироби з дерева, з картону, ручні роботи, ляльки, робочий

одяг, виготовлений на заняттях з праці. Наприкінці свята на всіх чекає святковий стіл, приготовлений дітьми. Залежно від функцій вчителя Петер Петерсен виділяє чотири **види святкування**:

1. Запропоноване вчителем святкування (наприклад, ранкове святкування).
2. Проведене вчителем святкування (наприклад, свято Різдва Христового).
3. Оформлене вчителем святкування (наприклад, святкування з приводу прийому нових учнів у шкільну громаду).
4. Святкування, самостійно організовані учнями (наприклад, святкування з приводу завершення робочого тижня, святкування Дня народження).

Педагогічній організації початку та завершення навчального тижня надається велике виховне значення. В плані роботи на тиждень Петера Петерсена точно передбачене святкування саме у цей період часу. Вихідні дні можуть для одних дітей означати переважанню діяльністю, що перетворюються на стрес, для інших самотність, яка має негативний вплив на розвиток особистості, і лише в окремих випадках вони можуть бути справжнім відпочинком для дитини в значенні ритмізації робочого тижня. Вчитель, який працює із групою, повинен перед початком навчального тижня “відвести” дитину у те місце, де вона буде звільнена від батьківського дому і знову обережно привести її до класної громади, пояснивши їй основні завдання роботи та необхідні правила поведінки. **Святкування на початку навчального тижня** планує вчитель. Самостійна організація планування святкування дітьми на початку навчального тижня себе не виправдала, оскільки багато дітей не бачать одне одного на вихідні і не можуть організувати щось разом [4: 36].

Поряд із цими великими святкуваннями є ще повсякденні **ранкові святкування** та **святкування наприкінці робочого тижня**, які вимагають менших затрат часу. Вони залишаються для дітей надійними незмінними пунктами впродовж навчального дня. Їхньою метою є надання дитині можливості відчувати себе повноправним членом громади. Такі святкування є місцем для обміну досвідом, в них діти можуть себе повністю проявити. Діти радіють з приводу спільних спілкувань; музичної діяльності; тренувань, які привчають їх до порядку; засвоєння необхідних правил поведінки. Дані фази (етапи) навчання є повною протилежністю як до захоплюючого, шумного світу сьогодення, так і до вимогливого, зорієнтованого на успішність навчання, яке досить часто визначається конкуренцією. Важливу роль тут відіграє музика, яка відповідає емоційному стану дітей і яка допомагає їм розвиватися в спільноті.

Підготовка до святкування в школі має тривалий характер. Цікавим є той факт, що для Петера Петерсена «святкування» є одночасно «спільним перебуванням дітей в колі», і це означає, що святкування підкреслюється як природна форма спільноти, як природне взаємне спілкування. Адже в громаді розглядаються не лише позитивні події, які трапилися із дітьми на вихідних, вони спокійно можуть розповісти також про проблеми, які їх турбують. Можливо, що саме вчитель є тою одною людиною, якій вони можуть довіритися. Вчитель повинен вислухати їх, втішити, підтримати та налаштувати на роботу. Після спільного обговорення плану роботи на день чи на тиждень діти йдуть на заняття, які проводяться в спеціальних приміщеннях для групи [9: 100].

Святкування наприкінці робочого тижня діти планують та організують самостійно. Кожного разу обирається окрема група, яка є відповідальною за проведення святкування в п'ятницю. Підчас вільної роботи діти мають час для проведення святкового дійства. Однією з форм святкування наприкінці робочого тижня може бути також бесіда у колі, підчас якої ще раз переглядаються конфлікти між дітьми, обговорюються важливі події, а також результати роботи за минулий тиждень. Залежно від того, хто відповідає за організацію та проведення святкування, Петер Петерсен поділяє його на такі **види**:

- святкування на початку навчального тижня (робота на тиждень починається з планування та обговорення);
- «навчальні святкування» (перебування в колі, опанування нового матеріалу, вивчення закономірностей навчання, ознайомлення із технікою навчання);

- завершальні святкування (діти залюбки святкують завершення навчального тижня чи роботи над проектом); дані святкування роблять процес навчання учнів осмисленим, вони досягають кращих результатів; діти вголос зачитують свої твори, узагальнюють у формі спонтанного театру важливі теми, готують виставки, інколи проводять вікторини; разом готують їжу, яку потім з'їдають за святковим столом;
- святкування з приводу дня народження: іменинник має право сам підшукати пісні, які будуть згодом виконувати діти та відкрити скриню з подарунками; окрім цього, іменинник отримує талон домашніх завдань з німецької мови та математики, який є самоклеючою етикеткою, яку дитина, замість того, щоб робити завдання, може наклеїти на підручники чи робочі зошити;
- святкування напередодні Різдва; оскільки в класі є багато дітей різних віросповідань, передріздвяні свята та Різдво святкують як один з видів новорічних свят; в грудні кожен день навчання починається з запалювання свічок, діти виконують разом із вчителями пісні різних народів та слухають оповідання на соціально-етичні теми, знайомляться із різдвяними звичаями та традиціями різних країн світу [5: 48].

«Поетапна робота» (Stufenarbeit) – це одна з форм навчального святкування, під час якої діти опрацьовують свої робочі програми та беруть зі столу інші матеріали для навчання, гри чи тренування. Така поетапна робота підготовлена студентами-практикантами або вчителями та проводиться в школі тоді, коли є достатня кількість наставників, наприклад, батьків, які охоче відвідують своїх дітей у школі, і які хочуть швидше поспілкуватися, аніж попрацювати школі. На кожному етапі роботи дітей закликають до діяльності: щось повідомити, виготовити, розробити, в чомусь потренуватися. Діти можуть завершити поетапну роботу в заданій послідовності самостійно чи з партнерами, вони також можуть самі вибрати собі партнера та послідовність виконання дії. Однак святкування може бути спільно організованим лише тоді, коли вибрані ігри та дії добре відомі дітям. Діти поділені на невеликі групи, які відповідають за організацію святкування (прикраса залу, вибір ігор, доставка матеріалів, підготовка театральної сценки та питань для вікторини, вибір музики) та за проведення святкування (слідкувати за перебігом усіх пунктів програми) [10].

У школах Єнського плану надають перевагу малій формі святкування. Її мета полягає в цінності індивідуума для спільноти та вагомій ролі спільноти для індивідуума. Вона відображає таку педагогічну ситуацію, яка у специфічний спосіб надає особистості школяра можливість зріднитися в громаді. Святкування самостійно виходить зі шкільного життя. Воно проходить природнім, імпровізованим, дидактичним та моральним чином, тобто не через заняття. Той, хто святкує, подає себе як гідний член громади. Результатом такого роду діяльності є досвід оцінювання інших, незалежно від статусу, релігії, національності, навчальної успішності. Навчити таким цінностям як визнання, повага, розуміння, толерантність не легко, що і робить їхнє впровадження в навчальний процес таким складним. Їх можна лише пережити. Під час святкування проходить безпосереднє пережиття цінностей [2: 93].

Незважаючи на значне виховне значення святкування, слід визнати також його вагоме значення для навчання. Тут мова йде, перш за все, про сприяння розвитку вмінь та навичок дитини в рамках її підготовки до навчання, які вона згодом зможе передати іншим. Дитина розвиває музичні навички, володіє засобами вираження думки, читає та розуміє тексти, робить кращим естетичне сприйняття. При цьому вона звекає до навантаження через публічну ситуацію, вона стає впевненішою, втрачає страх та вчиться себе контролювати, здобуває соціальні навички. Таким чином, у святкуванні ми знову знаходимо ті виховні моменти, які доповнюють та підсилюють загальний педагогічний ефект святкування. Святкування не повинні бути для дітей поверхневими, вони повинні виходити з власного досвіду дітей, вчителів та батьків. Кожна школа, кожен клас має власний спосіб святкування. В багатьох школах святкування – це конкретна подія, визначена за календарем, або яка

виникає безпосередньо з навчальних умов (шкільні свята). Сімейні свята утворюють позитивно визначені рамкові дії для бесіди (планування, самоаналіз, комунікація), для роботи (підготовка) та гри (драматизація, суспільні ігри), з метою проведення взаємного спілкування. Через зайнятість батьків на виробництві залишається мало часу для святкувань, досить часто сім'ї не мають часу навіть для спільних обідів та розмов в затишній атмосфері. Спільні святкування могли б бути корисними у спілкуванні дітей із батьками, вони могли б допомогти їм знайти правильні рішення. Завдяки святкуванню діти можуть вільно почувати себе в товаристві, бути повноправним членом громади. З цієї причини така форма навчання, як святкування відіграє в школах Єнського плану велику роль і спрямована на виконання таких цілей:

- цілеспрямована змістовна робота;
- вміння добре почувати себе у школі;
- отримання задоволення від взаємного спілкування;
- забезпечення спокійної атмосфери на занятті;
- правильне виховання дітей;
- заохочення дітей до навчання та праці [7].

Через цілеспрямоване використання усіх чотирьох основних форм навчання комплексне навчання ритмізоване Єнським планом. Розробці основної теми (коротка навчальна бесіда) слідує її опрацювання (через роботу, гру, а також і через бесіду) та її змістовна розробка. Розробка матиме для дітей смисл лише тоді, коли вони зможуть розпізнати мету, яка зможе задовольнити їхню цікавість та принести радість від проведеної роботи. В школах Єнського плану розробка має, окрім цього, ще й мотивуючу мету – показати іншим учням на святкуванні наприкінці робочого тижня результати роботи за минулий період. У своєму «Малому Єнському плані» (“Der kleine Jenaplan“) Петер Петерсен зазначив, що усе те, що є в шкільному оточенні з форм святкування, за допомогою яких діти за період перебування в школі багато чого вивчили про культуру та традиції свого народу, повинно й надалі займати чинне місце в навчальному процесі [8: 40].

Учителі, які працюють у школі, Єнського плану, стверджують, що усе описане вище повинне бути пропозицією, імпульсом, але не готовою моделлю для проведення святкування, тому що при проведенні святкування неодмінно повинні бути враховані індивідуальні особливості класу, оточення дітей, їхні смаки та вподобання. Завданням вчителя є надання дітям допомоги при проведенні святкування, ініціаторами створення та відповідальними за перебіг якого є лише вони [3]. В педагогіці Єнського плану створене заняття підтримується та доповнюється певним чином прадавніми формами навчання, які визначені специфічним навколишнім оточенням та здобутим досвідом дітей.

Отже, на усіх етапах навчання в школі Єнського плану тісно переплітаються між собою такі основні форми навчання як бесіда, робота, гра та святкування. Вони створюють єдність шкільної дійсності, вміщують в собі необхідні результати навчальної роботи, вільну роботу, задоволення дітей від задіяності у них, радість від пережитого успіху. Фізкультура, спорт, гімнастика впродовж року турбуються про фізичне навантаження та розслаблення дітей, тому що фізичне та духовне здоров'я є завданням школи, яке має бути правильно виконаним для усіх дітей та молоді.

У вітчизняній педагогіці святкування теж займає чинне місце в організації навчального процесу. Як правило, святкування проводяться на позашкільних заходах, не підчас навчальної роботи. У школах Єнського плану воно є включеним у навчальну діяльність учнів і проводиться щотижня в п'ятницю на останньому уроці. Однак у наших школах воно не проводиться так часто, як у школах Єнського плану. На нашу думку, варто було б застосувати такий метод навчання у вітчизняних школах, зокрема в молодших класах. Саме в цей період починає формуватися новий дитячий колектив, в якому створюються певні традиції, звичаї, встановлюються закони та правила поведінки. Основою згуртування колективу є сумісна колективна діяльність, в якій відбувається спілкування школярів, розвиток усіх сфер їхньої життєдіяльності: інтелектуальної, емоційної, вольової.

Згуртуванню колективу сприяють: постановка перспективи, традиції, робота з організаторами, пред'явлення вимог, педагогічно доцільна позиція дорослих, колективна творча діяльність [1: 193]. У колективі кожна дитина повинна відчувати власну гідність, захищеність, усвідомити себе як особистість, розвинути свої здібності, вміння та навички, що повністю відповідає основним принципам педагогіки Єнського плану. Багатство ролей, які виконують учні в шкільному колективі, залежить від функціонування первинних і загальних, постійних і тимчасових, одновікових і різновікових колективів, членом яких виступає учень, їх гармонійної взаємодії, достатньо різнобічної діяльності. Такі основні форми навчання, як бесіда, гра, робота та святкування, які використовуються на заняттях у школах Єнського плану, відповідають основним вимогам щодо створення правильного дитячого колективу, забезпечують умови для гармонійного, повноцінного розвитку дитини, збагачують її духовний світ, допомагають дитині адаптуватися до життя у суспільстві.

Порушена у статті проблема досить важлива, а тому подальші дослідження мають бути спрямовані на висвітлення питань формування шкільної громади у школах Єнського плану Петера Петерсена.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В.Лозова, Г.Троцько. – Харків: «ОБС», 2002. – 400 с.
2. Drechsel K. Zaubermärchen für Jugendliche als Hilfe und Verbindung zur Erwachsenenwelt / K. Drechsel, B. Bitterlich // Kinderleben. – 1998. – Heft 10. – S. 18-20.
3. Klaffen T.F. Fest und Feier in der Schule / T. Klaffen. – Heinsberg, 1987.
4. Menne J. Fest und Feier in Jena (früher) und Maarstricht (heute) / J.Menne // Kinderleben. – 1995. – Heft 3. – S. 34-39.
5. Rottner C. Feiern in der Jenaplan-Schule und in der Regelschule – ein Vergleich / C. Rottner, O. Seitz // Kinderleben. – 1995. – Heft 3. – S. 45-51.
6. Seitz O. Die Feier – ein vergessenes Bedürfnis des Kindes? / O. Seitz // Kinderleben. – 1995. – Heft 3. – S. 5-14.
7. Schiffler H. Feste feiern in der Schule / H. Schiffler. – Freiburg, 1980.
8. Schreiber K. “Helfen“ im Kunstunterricht / K. Schreiber // Kinderleben. – 1998. – Heft 19. – S. 37-42.
9. Petersen P. Der kleine Jenaplan / P. Petersen. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001. – S. 137.
10. Petersen P. Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan. Der “Große Jenaplan“ Bd. 3 / P. Petersen. – Weinheim, 1934.

УДК 378:165.742

А.В. Міняйлова

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття “гуманістичне виховання” у сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці, наведено авторське визначення та розкрито сутність даного поняття.

Different approaches to the problem of definition of “humanistic upbringing” conception in modern psychological-pedagogical science are analyzed in the article. Also definition of the author is given and the conception is discovered.

Постановка проблеми. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», концепція гуманітаризації вищої освіти та інші офіційні нормативно-правові документи держави визначають формування гуманістично спрямованої особистості одним із найважливіших завдань

сучасної національної системи освіти. Це завдання передбачає створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного до самоосвіти протягом всього життя, яке б дотримувалось та розвивало загальнолюдські та національні гуманістичні цінності. Розв'язання означеної проблеми вимагає від сучасної педагогічної науки, перш за все, глибокого осмислення та розуміння поняття “гуманістичне виховання”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній науці ціла низка вітчизняних учених (О. Андрійчук, Г. Балл, І. Бех, Л. Бобко, К. Бондаренко, А. Вірковський, Й. Гайда, С. Гончаренко, Т. Данилова, К. Дорошенко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, М. Касьяненко, І. Кирєєв, С. Максименко, С. Мельничук, Н. Ничкало, Д. Пащенко, П. Перепелиця, О. Пехота, Т. Поніманська, В. Рибалка, І. Шевчук, О. Савченко, О. Сухомлинська, С. Сисоєва, С. Стефанюк, О. Тепла, І. Тимощук, О. Ціхоцька, В. Яковлева, В. Ярошенко та ін.) присвятили свою наукову діяльність дослідженню проблем гуманістичного виховання особистості.

Метою даного дослідження є визначення поняття “гуманістичне виховання”.

Відповідно до мети нами поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати різні підходи до визначення поняття “гуманістичне виховання” у сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці.

2. Розкрити сутність поняття “гуманістичне виховання”.

Результати дослідження. Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що формально-логічне визначення терміну “гуманістичне виховання” у психолого-педагогічних словниках та енциклопедіях фактично відсутнє, але наявність визначення інших базових понять дає підстави стверджувати, що означена проблема посідає важливого місця у наукових дослідженнях сучасних учених.

Досить широко у сучасній науці розкриті поняття “гуманізм”, “гуманність”, “гуманізація освіти” та “гуманітаризація освіти”. Їх визначення наведені у багатьох енциклопедичних виданнях і словниках. Крім того, у педагогічному енциклопедичному словнику [8: 64] розкривається сутність поняття “гуманістична педагогіка”, яка визначається як напрям в сучасній теорії і практиці виховання, спрямований на втілення ідей гуманістичної психології, яка, в свою чергу, визначається як напрям у сучасній психології, предметом дослідження якого є цілісна людина та її розвиток.

Автори словника-довідника з педагогіки [12: 48] визначають поняття “гуманістичний ідеал людини” як уявлення про досконалу людину у її всебічній освіченості та розумінні своєї індивідуальності, права на вільний розвиток своїх здібностей тощо.

У стислому педагогічному словнику [6: 23] наведено визначення поняття “гуманістична концепція” як теоретико-методологічної основи сучасної педагогіки, що відбиває систему поглядів, згідно з якими особистість є найвищою цінністю та має право на існування, щастя, гідне життя тощо.

Деякі вчені, досліджуючи проблеми гуманістичного виховання, вживають інші терміни, які є або синонімами терміну “гуманістичне виховання”, або близькими за семантичним значенням поняттями. Так, Г. Балл вживає синонім терміну “гуманістичне виховання” – “виховання у гуманістичному дусі” [1: 56]. Й. Гайда у своєму дослідженні “Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка”, в якості синоніму терміну “гуманістичне виховання особистості” вживає термін “гуманістичне формування особистості” [4: 32]. Вчені С. Стефанюк, О. Андрійчук у своїх наукових дослідженнях оперують поняттями “виховання гуманності”, а О. Тепла, І. Тимощук, О. Ціхоцька розглядають проблеми “виховання гуманістичних цінностей”. Останні два терміни деякі вчені ототожнюють з терміном “гуманістичне виховання”, але ми вважаємо їх лише спорідненими за значенням поняттями. На нашу думку, “виховання гуманності” передбачає формування особистісної якості людини, “виховання гуманістичних цінностей” (до речі, ми не згодні з таким формулюванням – гуманістичні цінності не можна виховати, вони існують об’єктивно і до них можна лише залучити) – формування системи певних психологічних установок, в той час, коли

“гуманістичне виховання” – це формування стосунків між усіма суб’єктами виховного процесу, в результаті якого здійснюється в тому числі й виховання гуманності та гуманістичних цінностей. Отже, “гуманістичне виховання” є поняттям більш широким за своїм значенням.

У сучасній психолого-педагогічній науці гуманістичне виховання особистості є об’єктом досліджень багатьох вітчизняних учених (О. Андрійчук, Г. Балл, І. Бех, Л. Бобко, К. Бондаренко, А. Вірковський, Й. Гайда, С. Гончаренко, Т. Данилова, К. Дорошенко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, М. Касьяненко, І. Кирєєв, С. Максименко, С. Мельничук, Н. Ничкало, Д. Пащенко, П. Перепелиця, О. Пехота, Т. Поніманська, В. Рибалка, І. Шевчук, О. Савченко, О. Сухомлинська, С. Сисоєва, С. Стефанюк, О. Тепла, І. Тимошук, О. Ціхоцька, В. Яковлева, В. Ярошенко та ін), які висловлюють різні точки зору щодо розкриття сутності даного поняття, але всі вони одностайні думки, що гуманістичне виховання слід розглядати в контексті особистісно орієнтованого підходу. Його основа полягає у забезпеченні більш глибокого цілісного розуміння, пізнання особистості й на цій основі її гармонійного розвитку в умовах існуючої системи освіти й виховання. Особистість, як стверджують вчені-психологи (Б. Ананьєв, А. Асмолов, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Мясіщев, А. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), являє собою єдність онтологічного, соціального й історичного досвіду людини, яка у процесі свого розвитку рухається до найбільшого розкриття своїх природних здібностей, вбирає досвід людства, відтворює особливості соціуму, в якому живе [9: 8]. Тому головне завдання педагогічної науки в цьому напрямі – створити оптимальні умови для діяльності особистості, які б стимулювали її до самореалізації.

А. Вірковський, спираючись на теорію самоактуалізації особистості А. Маслоу, вважає, що гуманістичне виховання повинно бути спрямоване на досягнення особистістю максимальної реалізації своїх можливостей (тобто на самоактуалізацію) і визначає його як “виховання, яке тлумачиться як повага до гідності і прав дитини, її цінності як особистості, прагнення до максимальної реалізації можливостей та здібностей” [3: 76]. Схожої думки дотримується й П. Підласий та ін. [10: 328].

Інший підхід здійснюють вчені М. Касьяненко, І. Шевчук, акцентуючи на співпраці і співтворчості вихователя і вихованців як необхідної умови гуманістичного виховання особистості. І. Шевчук пише: “Гуманістичне виховання – це цілісний процес навчання і виховання, спрямований на формування гуманних якостей, пробудження особистісних сил, засвоєння гуманістичних вимог, формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості в співпраці вчителя і учнів” [14: 31].

М. Касьяненко визначає гуманістичне виховання як “цілісний процес виховання і освіти, спрямований на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості в умовах індивідуального підходу, співтворчості вихователя і вихованця, гуманних демократичних відносин” [5: 25].

Учені О. Савченко, О. Сухомлинська визначають загальнолюдські і національно-духовні ідеали і цінності підґрунтям для концепції гуманістичного виховання і, таким чином, сполучають особистісно орієнтований підхід з культурологічним і аксіологічним [11; 13].

Узагальнюючи і синтезуючи вище означені ідеї сучасних науковців щодо визначення сутності поняття “гуманістичне виховання”, Л. Бобко пропонує таке формулювання даної дефініції: “Гуманістичне виховання – це процес особистісно орієнтованої взаємодії педагога та вихованця, заснованої на діалектичній єдності загальнолюдських і національно-духовних цінностей, що своєю метою ставить формування людини як неповторної особистості, готової до самоактуалізації та самореалізації” [2: 52].

Учений Д. Пащенко термін “гуманістичне виховання” пропонує трактувати як “спеціально організований процес цілеспрямованого управління розвитком дитини шляхом створення сприятливих умов позитивної самореалізації вихованця в процесі його співпраці з педагогами, батьками, членами дитячого колективу та спілкування з природою, навколишнім соціумом і культурою” [7: 24].

Отже, у сучасній педагогічній науці існує певна низка тлумачень поняття “гуманістичне виховання”, які висвітлюють різні підходи щодо розв’язання даної проблеми, але й мають спільні риси. Л. Бобко висловлює слушну, на наш погляд, думку про те, що ці визначення потрібно не протиставляти одне одному, а синтезувати та інтегративно поєднувати. Таким чином, з оглядом на проведений нами аналіз науково-педагогічних джерел, *гуманістичне виховання* можна охарактеризувати як спеціально організований процес особистісно орієнтованої взаємодії педагога та вихованця, заснованої на діалектичній єдності загальнолюдських і національно-духовних цінностей, який своєю метою ставить створення сприятливих умов для максимальної самореалізації особистості вихованця. Це можливо лише за умов цілеспрямованого формування гуманістичних стосунків між усіма суб’єктами виховного процесу.

Висновки. Таким чином, незважаючи на відсутність єдиного загально прийнятого формально-логічного визначення поняття “гуманістичне виховання”, у сучасній вітчизняній педагогічній науці існує певна низка тлумачень поняття “гуманістичне виховання”, які висвітлюють різні підходи щодо розв’язання даної проблеми. Різні вчені дотримуються різних точок зору, акцентуючи увагу на самоактуалізації особистості, співробітництві вихователя і вихованця, загальнолюдських і національно-духовних ідеалах з винятковою увагою до внутрішнього світу особистості тощо, але найголовнішим і єдиним для всіх підходів залишається визнання особистості найвищою цінністю в світі, а створення сприятливих умов для її самореалізації – найголовнішим завданням сучасної вітчизняної системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
2. Бобко Л. О. Гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів фінансово-економічного профілю у позанавчальній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 250 с.
3. Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у поза навчальній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2002. – 193 с.
4. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2004. – 195 с.
5. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
6. Краткий педагогический словарь. – М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2005. – 180 с.
7. Пашенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 2006. – 425 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 2003. – 527 с.
9. Пехота О., Старева А. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя. – Миколаїв: Видавництво “Гліон”, 2005. – 272 с.
10. Подласый И. П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических заведений. – М.: Гуман. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 632 с.
11. Савченко О. Я. Цілі і цінності реформування сучасної школи // Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні / Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 238 – 240.
12. Словарь-справочник по педагогике. – М.: Твор. центр «Сфера», 2004. – 439 с.
13. Сухомлинська О. В. Проблеми виховання // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 – С. 119 – 122.
14. Шевчук І. Гуманістичне виховання підлітків у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1998. – 191 с.

ЦІННІСНІ ІДЕЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТВОРЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемам трансляції ціннісних ідей та створенню полікультурного простору особистості в контексті громадянського виховання; розкриває сутність таких понять, як етнічна культура, міжкультурні моделі; містить практичний виховний досвід формування полікультурних компетентностей учнівської молоді.

The article is devoted the problems of translation of the valued ideas and creation much of cultural space of personality in the context of civil education; exposes essence of such concepts, as an ethnic culture, between cultural models; a lot of cultural capabilities of student's young people contain a practical educate experience of forming.

Актуальність теми. Демократична громадянська освіта є важливою складовою становлення громадянського суспільства в Україні, що передбачає істотну трансформацію ціннісних ідей, світоглядних орієнтацій та самосвідомості людей. Це складний і багатоаспектний процес, що вимагає системного залучення політичних, наукових та практичних освітніх і виховних зусиль. Першочергового осмислення потребує цілепокладання питання громадянської освіти, яке має на меті підготовку молоді до активної участі у житті демократичного суспільства й розвитку демократичної культури [10]. Слід зазначити, що громадянська освіта ґрунтується на процесуальному та багатовимірному підході до громадянства, серед яких культурний вимір – повага до історії і культури інших народів, внесок у розбудову мирних міжнаціональних відносин – мотивує створення такого складного особистісного утворення, як полікультурний простір.

В Україні накопичено певний досвід у галузі громадянської освіти і виховання щодо формування полікультурності (О.Безкоровайна, П.Вербицька, Є.Голобородько, О.Євсюков, Г.Пустовіт, В.Пікельна, О.Сухомлинська). Проте, на наш погляд, означена проблема потребує ґрунтовного аналізу, осмислення, напрацювання сучасних виховних моделей. Зокрема є актуальним питання щодо взаємозалежності характеру культурного середовища людини та ціннісних ідей, які нею сповідаються. *Метою даної статті* є також розглянути основні форми вияву етнічної культури в учнівському середовищі та шляхи її інтеграції в полікультурному суспільному просторі.

Час, прожитий Україною в умовах незалежності, докорінно змінив суспільство, уявлення про нього і сам багатоетнічний український народ. У державі склалися зовсім нові соціально-економічні, політичні і культурно-етнічні реалії. Відродження національно-духовного життя національних меншин, створення належних умов для задоволення їхніх етнокультурних потреб є важливим чинником поступового соціального розвитку, запорукою цивілізованого спілкування людей в багатоманітному суспільстві. Наразі сформована законодавча політико-правова база забезпечення прав національних меншин, підґрунтям якої, у першу чергу, є такі основні документи, як Конституція України, Декларація прав національностей України, Закони України «Про освіту», «Про національні меншини в Україні». Україна приєдналася до Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин, Європейської Хартії регіональних мов, що стало гарантом забезпечення в нашій державі представникам будь-якої національності рівних прав на вільний культурний розвиток.

З огляду на концепцію громадянської освіти навчитися жити разом у міжкультурному суспільстві – означає, насамперед, виховуючи в собі толерантність, здійснювати загальні проекти й бути готовим до врегулювання конфліктів в умовах поваги цінностей різних поглядів, взаєморозуміння, миру, усвідомлювати потреби інших людей, знати й цінувати інші культури, вміти володіти культурою спілкування навіть у тих ситуаціях, коли

виникають принципові розбіжності. Розглядаючи культуру як засіб особистісної самореалізації, можна виявити нові невичерпні можливості, здатні впливати не лише на історичний процес, але й на ціннісну сферу самої людини. Ось чому в сучасній філософії проявилась особлива зацікавленість у культурі як факторі соціального розвитку особистості. Дослідники дедалі частіше доходять висновку, що саме духовні риси, соціокультурні ознаки конкретного суспільства або цілого регіону накладають свій відбиток на соціально-історичну динаміку.

Поняття «культура» належить до ряду фундаментальних у сучасному суспільствознавстві [11]. Її якісним виміром вважається своєрідність історичних, національних форм, а також форм суспільної свідомості та діяльності індивідів, соціальних та етнічних груп у їхньому предметно-практичному та духовному опануванні об'єктивної дійсності. Над проблематикою структури та характеристик складових етнічної культури, її впливу на соціальне становлення особистості працювали в різні часи такі відомі теоретики етносу та культурології, як Ю. Бромлей, С. Арутюнов, С. Алексєєв, Л. Гумільов, В. Козлов, С. Маркарян [2], із західних дослідників одна з перших фундаментальних праць з цієї проблеми належить Е. Тайлору [3]. Для сучасної західної філософії характерний погляд на етнічну культуру як особливу сферу суспільного та особистого життя, її визначальними чинниками вважають цінності (М. Вебер) [7], сталі структури мови та мислення (структуралізм), символічні форми, первісні ідеї різного типу (О. Шпенглер, А. Тойнбі [7]). Таким чином, розуміння культури як способу буття певного етносу продукує важливий висновок: носіями етнічності можуть бути або широкі маси народу (звичаї, обряди, фольклор, стереотипи поведінки тощо), або етнічна еліта (символи цього буття), або й ті й інші. Тобто, певна «частина» культури народу, як його життєвий досвід, існує у вигляді ustalених норм поведінки, традицій, звичаїв. Передаючись із покоління в покоління, вони часто трансформуються, зазнають культурного впливу інших епох і етносів, подекуди втрачаючи свій первісний вигляд і значення.

Дебати про відносини між ціннісною сферою та культурою особистості тривають, починаючи з XVIII століття, коли термін «культура» почали асоціювати з мистецтвом і гуманітарними науками – філософією та історією. В епоху Просвітництва під впливом німецького філософа Й. Гердера у суспільстві продукувалася ідея окремих і різноманітних культур – погляд, що отримав свій глибший розвиток у період романтизму [6]. Узагальнена чи «сутнісна» культура вважалася колективною спадщиною національної групи і ототожнювалася з певною етнічною групою, культура якої, як складний комплекс різнопланових явищ, об'єднувала в систему інформативні зв'язки та забезпечувала діахронність її передачі. Прийнятою була теза, що процеси, котрі відбуваються в етнічній культурі на різних етапах існування етносу, виступають стержневими для розуміння етнічної історії, а ключовою в останньому випадку є система зв'язків та стереотипів, з яких і вибудовується етнічний культурний простір. Протилежними були постмодерні реконструкції «культури», коли будь-яка ідея тривалої традиції вважалася «мета-нормативною», спотвореним описом культури людей при владі, придуманим у їх власних інтересах [17]. З цієї точки зору, спосіб життя, який обирає людина, є її особистим, індивідуальним вибором. Учений Кліффорд-Гіртц розглядав культури як внутрішньо різноманітні, що підтримуються за допомогою успадкованих ідей та виражаються через певні символи. Д. Кліффорд і Е. Сед зосереджували увагу на внутрішньому конфлікті, часто між поколіннями, а також підкреслювали необхідність введення культурних змін з плином часу [24].

Сучасні наукові дослідження з приводу створення моделей культурного середовища наголошують більше на процесі, а не на змісті поняття, розглядаючи культуру не як «об'єкт», а як активний процес [12]. За такої умови особистість не визначає свою чітку та незмінну культурну ідентичність, ототожнює себе лише з елементами сталої культури та виявляє здатність створювати нову культурну модель, основними засобами якої є діалог і спілкування з іншими людьми. Відтак мова йдеться про міжкультурне середовище людини. Окрім того, останнім часом у суспільстві все частіше вживається термін «полікультурний», у

межах тлумачення якого іноді стверджується, що культури – це певні традиції окремого народу, існування яких залежить від цінностей домінантної культури. На наш погляд така позиція є неправильною, тому що вживання вищезазначеного терміну в контексті суспільства вимагає визнання і «домінантної» і «народної» форми дискурсу. А тому модель полікультурного простору людини має бути гнучкою, оскільки не лише межі між етнічними групами є нечіткими, а й культури, релігії та етнічності меншин самі є внутрішньо плюралістичними. Проведені дослідження вказують на те, що символи та цінності різноманітних груп є відкритими до переговорів, змагань між собою і змін. Більше того, представники будь-якого походження можуть ототожнювати себе з цінностями, що асоціюються з різними культурними джерелами, активно використовувати ресурси культур іншого народу для створення нової культури. Водночас, у групі завжди трапляються люди, що вимагають дотримання більш обмеженої культурної ідентичності. Отже, полікультурний простір – це не стала модель, що утворилася з декількох незмінних культурних ідентичностей, а мобільна система перехресних і завжди взаємно ситуативних ідентифікацій [17].

Запровадження освітніх стратегій, що підвищують усвідомлення особистістю цінності створення полікультурного середовища та сприяють культурному діалогу і міжособистісному спілкуванню, є надзвичайно важливим етапом розвитку вітчизняної освіти з огляду на європейську інтеграцію. За наявності сприятливих факторів цей процес є адаптованим до етнічної сутності кожної людини. Передумовою його здійснення, на наш погляд, слід уважати формування ціннісної сфери особистості, зокрема гуманістичних ціннісних ідей. Розглянемо сутність окремих ціннісних ідей, які бажано транслювати в суспільстві з метою підготовки учнівської молоді до життя в глобалізованому просторі, де відбувається незчисленна кількість динамічних і часто суперечливих комунікативних впливів на людину [11]. Загалом, ідея в суспільно-історичній практиці людства впродовж багатьох століть тлумачилася як форма духовно-пізнавального відображення певних закономірних зв'язків та відношень зовнішнього світу, спрямована на його перетворення (13). Цінність ідеї вбачається нам у її здатності створювати цілісний взірцевий образ предмета або поняття з урахуванням потреб практичної діяльності людини і пізнання, а також найповніше виявляти активно-творчу, формуючу роль людської свідомості в перетворенні світу. Набуваючи виразу картини духовного життя суспільства, наявні в ньому ідеологію та світогляд, ідеї неодмінно набувають з часом нового змісту та спрямованості. Наразі ми спостерігаємо як на зміну революційним ідеям у наше життя транслюються еволюційні, основою котрих є сповідування цінностей, що відображають найсуттєвіші моменти практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми.

У сучасних наукових дослідженнях важливість сфери ціннісних ідей і самооцінних відносин у громадянському суспільстві визнається В. Горбатенко [9], І. Бехом [5], П. Вербицькою [8], В. Кременем [16], В. Межжеріним [18], О. Сухомлинською [22], М. Ворон [20]. У контексті висловленого особливої значущості набувають ціннісні ідеї, пов'язані з формуванням в учнів таких полікультурних компетентностей, як: здатність до збереження та відтворення народних і родинних традицій, взаємодія з людьми інших культур, мов, релігій; вміння бути толерантним до відмінностей ровесників. Так, ідея корпоративності мислення та дії втілюється в здатності людини налагоджувати з іншими паритетний діалог, тобто сприймати партнера як рівного собі співрозмовника, дозволяти йому оцінювати свої судження. Найбільш значущими для налагодження такого діалогу, як вважає Є. Ільїн, є такі якості, як: а) товариствськість (міра прагнення до спілкування), б) контактність, в) ініціативність (активність особистості у взаємодії, готовність взяти на себе відповідальність за встановлення контакту та весь процес взаємодії) [15]. Відтак корпоративне навчання базується на тій передумові, що ніхто не може виконати завдання сам, і лише працюючи разом, учні можуть досягти спільної мети. Цей тип навчання передбачає, що критеріями інтеграції школярів у групу мають стати їх особистий досвід і знання, а не етнічна чи релігійна приналежність. Така ідентичність об'єднуватиме індивідів

там, де зазвичай вони були б роз'єднаними. На думку Е. Коен для того, «щоб прийняти різноманітність, треба бути здатним бачити членів інших соціальних категорій членами того самого суспільства, в якому ми разом живемо» [25: 71]. Ідея толерантного співіснування знаходить своє відображення в роботах О. Безкоровайної: «Навчитися жити разом – означає, виховуючи толерантність, розуміння іншого й відчуття взаємозалежності, здійснювати загальні проекти й бути готовим до врегулювання конфліктів в умовах поваги цінностей плюралізму, взаєморозуміння, миру, усвідомлювати потреби й погляди інших людей, знати й цінувати інші культури, вміти володіти культурою спілкування навіть у тих ситуаціях, коли виникають принципові розбіжності» [4: 39]. Американський вчений Д. Бенкс теж вважає, що людина може осмислити й зрозуміти своє минуле, свою культуру, лише поглянувши на себе очима представників інших культур [13]. За останні десятиліття в світовій спільноті активно стверджується ідея миротворчої дії молоді, прикладом чого постає акція «Стрічка миру», яка стартувала в Сполучених Штатах Америки ще в 1982 році та щороку в День ООН 24 жовтня залучає до свого проведення представників різних континентів і країн. Заслугує на увагу міжнародна Програма «Грінпіс», представництво якої є в столицях 28 країн, у тому числі Києві. Члени молодіжних клубів миру, що підтримують цю миротворчу ідею, здійснюють акції протесту проти ядерних випробувань, проводять заходи з формування планетарного світогляду молоді, сприяють об'єднанню зусиль, спрямованих на утвердження толерантності та порозуміння між народами.

Найбільш впливовим соціальним інститутом на формування полікультурного простору людей, зокрема учнівської молоді, є зазвичай навчальний заклад, що повсякчас виступає центром багатоманітної місцевої громади. Практика освітньої діяльності шкіл різного типу, у тому числі й з мовами навчання національних меншин, накопичила достатньо досвіду щодо організації виховних заходів із залученням школярів різних вікових груп, представників національних общин, керівників місцевої влади. Проте, на наш погляд, всі вони є зовнішнім антуражем, який, у кращому випадку, дозволяє привернути увагу молоді до творчої спадщини народу, що передається від покоління до покоління в усній та матеріально-образотворчій формі й носієм культури якого є конкретний учень: традиції, обряди, звичаї стереотип поведінки. Звісно, у певному розумінні етнос становить просторово обмежені згустки специфічної культурної інформації, а міжетнічні контакти є обміном такою інформацією, що і відбувається під час проведення Днів культури, відзначення національних свят, створення музеїв народних ремесел і побуту. Та, на наш погляд, процес формування полікультурних норм і цінностей передбачає не лише відповідальність індивідуума перед «своїм» родом, родиною, етнічною групою, але й перед самим собою. Тому нагальною потребою виступає розробка та впровадження нетрадиційних інтерактивних форм виховання, які б впливали не стільки на розум, скільки на почуття молодої людини, породжували потрібні мотиви, ціннісні установки, виробляли ціннісне ставлення як до культури, мови, вірувань рідного народу, так і до культурного надбання інших народів [23]. Ми пропонуємо залучати учнів до реалізації соціальних проектів, як, наприклад: «Хто твої сусіди», «Вихідний день в іншій родині», «Святкуємо разом», упродовж яких школярі отримують можливість практичного засвоєння побутово-ціннісної сфери життя сім'ї представників тієї чи іншої національності або народності, а головне – набувають досвіду міжособистісного полікультурного спілкування, що саме по собі є цінністю. Дискусійні питання було б доречним обговорити на засіданнях шкільних клубів «Дебати», «Діалог». Цікавим є виховний досвід, який поширюється освітянами останніми роками, – це організація партнерського обміну групою учнів з різних регіонів протягом шкільних канікул, облаштування літніх таборів толерантності, створення шкільних клубів миру, проведення миротворчих акцій, тижнів злагоди та різноманіття культур. На нашу думку, діти із сімей національних меншин не повинні залишатися поза увагою практичних психологів, соціальних педагогів, класних керівників, завданням котрих є і налаштування учнів на співпрацю з іншими, і з'ясування етнічних звичаїв, і спонукування до громадської дії задля попередження розвитку стереотипу меншовартості в учнівському колективі чи в референтній

групі [19]. Педагогам слід також актуалізувати розробку аксіологічного підходу до організації та змісту виховання учнівської молоді, сутність якого полягає в поступовому утвердженні у громадянській свідомості особистості нової (переосмисленої) системи ціннісних ідей, орієнтацій, установок і ставлень та, як результат, виховання ідеалу громадянина як людини демократичного світогляду і культури [21]. Відтак зміст виховної роботи навчального закладу має зосереджуватися на формуванні в молоді поруч з загальнолюдськими цінностями і демократичні: рівність, справедливість, усвідомлення прав і свобод особистості, повага до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, культура миру і міжособистісних відносин, активність, соціальний оптимізм; і національні: гордість за державу, повага до держави та державної символіки, культурно-історичної спадщини, рідної та державної мов, народних традицій тощо.

Зрозуміло, що ми зупинилися лише на основних проблемних питаннях щодо створення полікультурного простору особистості, однак це не означає вичерпність розгляду означеної проблеми. Не менш важливим є залучення до формування полікультурних компетентностей учнівської молоді сім'ї та громадських організацій, благодійних фондів, міжнародних освітніх проектів, зміст діяльності котрих включає інтеграцію зусиль етнокультурних осередків. Окрім того, нагальною потребою є розробка та впровадження моделі організації громадянського виховання, яка б містила декілька ціннісних компонентів: емоційно-ціннісний, діяльнісно-ціннісний, когнітивно-ціннісний, адже громадянин-демократ – це не тільки толерантна, але й самостійно мисляча людина. Тільки за такої умови полікультурний простір буде здатен мотивувати в учнів усвідомлене несприйняття таких ціннісних орієнтацій-антиподів, як: зверхність, расизм, ксенофобія, національна й релігійна ворожнеча, тероризм, репресії, дискримінація.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксіологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) / Под ред. З.И.Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – 370 с.
2. Арутюнов С. А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. – М.: Наука, 1989. – 246 с.
3. Арутюнов С. А. Инновации в культуре этноса и их социально-экономическая обусловленность // Этнографические исследования развития культуры. – М.: Наука, 1986. – С. 31-49.
4. Безкоровайна О. Роль активних форм соціально-ціннісної діяльності у вихованні особистості сучасного підлітка // Рідна школа. – 2005. – № 42. – С. 38-41.
5. Бех І. Життя як цінність у культурно-виховній інтерпретації В.О. Сухомлинського // Рідна школа. – 2007. – №1. – С. 7-8.
6. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
7. Бромлей Ю. В. Современные проблемы этнографии. – М.: Наука, 1981. – 390 с.
8. Вербицька П.В., Мисан В., Войтенко О. Вчимося бути громадянами: Навч. посібник з громадянської освіти для 7(8) кл. серед. загальноосвіт. навч. заклад. – Л.: НВФ «Українські технології», 2005. – 62 с.
9. Горбатенко В. Громадянська освіта як чинник гуманізації суспільства // Доба. – 2002. – №1. – С. 2-5.
10. Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя. – К.: Вид. Етна-1, 2008. – 194 с.
11. Гуревич П. С. Культурология / Учебное пособие. – М.: Знание, 1996. – С. 9.
12. Загальна середня освіта: Збірник нормативно-правових документів. Частина І. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2003. – 436 с.
13. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1(14). – С. 118-123.
14. Іздебська В. Ціннісні орієнтації особистості в контексті духовного світу студентства // Рідна школа. – 2002. – №4. – С. 17-19.
15. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1982. – 189 с.
16. Кремень В.Г. Спілкування як цінність // Урядовий кур'єр. – 2006. – №81. – С. 7.
17. Ліквідація культурних відмінностей // Доповідь Ронди Коуст: Інтернешнл Девелопмент Ресорсез, матеріали Програми «Відкритий світ» / Пер. з англ. – Пітсбург, Пеннсильванія, 2007. – 18 с.

18. Межжерин В.А. Книга для разумения. – К.: Логос, 2004 – 282 с.
19. Назаренко Л.М. Референтна група та її місце в житті підлітка // Педагогічні науки. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – Вип. 38. – С. 197 – 201.
20. Підручник для директора: журнал управлінської компетентності. – Тов. «Видавництво «Плеяди», липень, 2006 р. – С. 66-69.
21. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / За ред. Джона Кіста/Пер. з англ. – Львів: ЗУКЦ, 2008. – 160 с.
22. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24-27.
23. Ціннісні парадигми освіти. – Х.: Видав. Гр. «Основа», 2004. – 128 с.
24. Clifford, J., The predicament of culture, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1988.
25. Cohen E. G. Understanding status problems: sources and consequences Sociology of Education Series, Teachers College Press, Columbia University, New York and Lndon, 1977b, pp. 61-76.
26. Lagden Andrew. Citizenship in the Community. Challenges and opportunities for specialist schools. Specialist Schools Trust, 2005.

УДК 37.011.32

А.Є. Рехліцька

РОЗВИТОК ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧАСНИКІВ ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

Стаття присвячена проблемі розвитку духовних цінностей учнів дитячих хореографічних колективів. Розглядаються певні педагогічні умови, які сприяють формуванню та вдосконаленню цих цінностей.

The article is devoted to the developing of the spiritual values of the participants engaged in choreography. Definite pedagogical methods which contribute to the formation and development of these values are being investigated.

Однією з головних цілей сучасного суспільства є формування особистості, що має розвинену духовність, основи якої закладаються ще в дитячому віці. Важливу роль у цьому процесі відіграє хореографічне мистецтво, яке торкається емоційно-чуттєвої сфери школярів і через це уводить їх у світ цінностей життя: краса людських відносин, що є добро, щастя та інші. Виховуючи дітей-учасників хореографічних колективів через образи мистецтва, керівник-вихователь розкриває їх духовну чуткість до піднесеного, комічного, трагічного, бридкого, що у подальшому дає можливість ціннісно відноситись до різних сторін життя, вибирати у власному житті аспекти духовного існування, які відповідають естетично-моральному ідеалу.

Мета статті полягає у визначенні умов розвитку духовних цінностей учасників дитячих хореографічних колективів.

Проблема духовних цінностей, їх розвитку є актуальною у сучасному освітньому просторі (І.Д.Бех, М.С.Каган, В.О.Сухомлинський, О.В.Сухомлинська та інші).

Духовність як фундаментальне надбання людини акумульовано в людській культурі в якій створюються цінності, які привласнює у своєму розвитку особистість [1: 4]

Як відзначає А. Дироф, усе цілісне передбачає творця цінностей. Тому цінності є духовними речами і усе ціннісне може бути тільки духовним [6: 13].

На розвиток цінностей має вплив система знань та життєвий досвід людини. Усі будь-які важливі види людської діяльності постійно впливають на процес формування цінностей та ціннісне сприймання. З особистого поєднання цих факторів формується особистісний характер цінностей людини. Отже, заняття дітей в хореографічних колективах є також процесом розвитку цінностей сфери особистості. Інтенсивність цього процесу залежить від цілі яку ставить і яку має керівник колективу, балетмейстер.

Проблема цінності обов'язково включає в себе проблему пояснення значення того чи іншого явища і потім його оцінка. Виходячи з цього відмітимо, що ціннісно – суттєве наповнення змісту знань в дитячих хореографічних колективах сприяє розвитку духовних цінностей його учасників.

Основними складовими духовної культури особистості є світові ідеали, духовні потреби та інтереси, духовні почуття й переживання. В.Дашко вважає, що наявність цих складових є показником духовності, а їх відсутність – бездуховності [2: 17 – 19].

Принципово важливою для нашого дослідження є позиція М.С.Кагана, щодо особливостей розвитку ціннісної сфери особистості. За думкою вченого характерна риса процесу розвитку цінностей полягає в тому, що особистісний сенс системи цінностей індивіда не можна сформулювати ні передачею повідомлення, ні прямою матеріальною взаємодією. Саме тому, що вони особистісні, вони повинні бути відпрацьовані самотійно, а не прийняті готовими, вони формуються на основі переживання, а не тільки раціональним шляхом [4: 300]. Засновуючись на цьому положенні можна зробити висновок, що мистецтво танцю в основі якого знаходиться переживання, чуттєво – емоційна сфера як виконавця, так і глядача є сприятливим простором розвитку духовних цінностей дітей – учасників дитячих хореографічних колективів. При цьому слід зазначити, що важливу роль у цьому процесі грає позиція керівника художнього колективу. Розуміючи зазначені вище особливості розвитку духовних цінностей, керівник повинен розуміти, що “ціннісна свідомість ” вихованця, про яку говорив М.С.Каган, формується тільки тоді, коли керівник сприймає вихованця як рівного собі, вільного у виборі цінностей. Саме ця позиція спонукає його (керівника-вихователя) ділитися власними цінностями для того, щоб вони «стали спільними, тобто зібрати в собі і особливості духовної позиції вихованця» [3:32].

Наступна позиція нашого дослідження полягає у визначенні конструкта: розвиваючий потенціал духовної діяльності учасників дитячих хореографічних колективів пов'язаний з психологічними особливостями впливу мистецтва на кожну дитину. Результатом впливу творів мистецтва на особистість дитини є розвиток художньої свідомості, яка виявляє себе у відповідному художньому відношенні не тільки в мистецтві, а і в цілому в житті. Саме художнє відношення, що є «активним, діяльним процесом, здійснює перевод цінностей духовної культури суспільства особистісну систему цінностей, цінностей «для мене», тобто цінностей, які мають особистісний сенс» [5: 157].

Отже, розвиток духовних цінностей учасників дитячих хореографічних колективів має у своїй основі модель взаємодії трьох факторів: саме мистецтва, впливу його духовних цінностей на особистість дитини, керівника-вихователя, як інтерпретатора власних духовних цінностей і цінностей твору мистецтва на духовний світ дитини і саме дитини, яка має власні уявлення, щодо духовних цінностей і є активним інтерпретатором духовних цінностей, що мають твори мистецтва танцю, так і, в цілому, життя. Виходячи з цього зазначимо особливу роль керівника-вихователя, який через розуміння складності процесу розвитку духовних цінностей спонукає до аналізу мистецтва, надає можливість самовиявлення, щодо розуміння духовних цінностей того чи іншого хореографічного твору, співвідношення власного розуміння з розумінням інших. Саме через такий шлях розвивається ціннісно-суттєвий контекст свідомості дитини, який надає змогу дитині поглибитись у світ художнього твору та співпереживати у художню дійсність, яку через власні духовні цінності створив балетмейстер.

Загальновідомо, що будь-який педагог може передати своїм учням тільки ті знання і вміння, якими він сам володіє. Керівник-балетмейстер танцю крім високої професійної кваліфікації повинен ґрунтовно озброїтись знаннями естетики, етики, педагогіки, музики, історії і теорії балетного театру, акторської майстерності, анатомії, фізіології і психології. Словом специфіка хореографічного мистецтва потребує від учителя ерудиції і культури.

Велику кількість якостей повинна мати людина, яка присвятила себе педагогічній, виховній діяльності. Методичний самоаналіз – обов'язкова умова в роботі педагога. І чим

глибше проникає починаючий педагог у суть своєї спеціальності, тим більш творчим і продуктивним буде його праця.

Від загальної культури залежать і знання педагога, багато в чому залежать світогляд, моральні та естетичні принципи його учнів: усе гарне, як і все погане, що є у вчителя, переходить до них.

Педагог танцю, як і інший вихователь, зобов'язаний бути прикладом для своїх учнів. Він повинен розуміти, що одна з головних задач у роботі з молоддю складається у вихованні громадян нашої країни. Насамперед педагог повинен бути вольовою, витриманою і вимогливою людиною. Йому потрібно мати різке око, яке здатне помічати всі помилки і недоліки учнів на уроках і репетиціях. Адже в педагогіці немає «несуттєвих» дрібниць: з багатьох, часом майже непомітних часток складаються характер, напрям думок, весь вигляд майбутнього артиста. Помилки необхідно відразу аналізувати, вчасно роблячи потрібне, вичерпне, чітке зауваження.

Деякі педагоги будують заняття за таким принципом: придумавши ряд ефектних комбінацій, посилено тренують на них своїх учнів, домагаючись ретельної обробки. Урок чи іспит тоді виглядає блискуче: усі танцюють рівно, рухи виконують охайно. І раптом, в процесі створення танцю, з'ясовується, що деякі артисти виявляються погано підготовленими. Виходить, педагог у цьому випадку не думав про справжнє творче зростання кожного зі своїх учнів, не перевантажував себе турботою про всебічне навчання, розвивав техніку односторонньо і тим самим штучно гальмував їхнє артистичне формування.

Творче формування танцівника, поповнення професійних якостей поєднує в собі різноманітні складові частини, які органічно доповнюють одна одну, тому виділити яку-небудь з них не є можливим.

Результатом виховної діяльності керівника дитячих хореографічних колективів стає такий стан дітей, при якому виступ перед глядачами сприймається як катарсис, бажання передати власний духовний світ оточуючим людям. Ми вважаємо, що розвинута емпатія, яка є результатом цілеспрямованої діяльності керівника хореографічного колективу, надає змогу учасникам сприймати власний виступ як духовну цінність духовного взаємозв'язку з іншими. Зазначений аналіз дає підстави для висновку, що процес розвитку духовних цінностей учасників дитячих хореографічних колективів є комунікативним процесом в якому, за визначенням Є.П.Крупник, мають місце три етапи: предкомунікативна, комунікативна і посткомунікативна. Всі комунікативні етапи знаходяться у взаємозв'язку «нібито витікаючи один з одного». Художньо-психологічні установки визначають змістовні характеристики процесу сприймання художнього твору, процес сприймання має вплив на рівень і орієнтацію оціночної діяльності, а оцінка художнього твору (танцю чи танцювальної композиції), закріплюючись у художній свідомості особистості дитини, формує її духовні цінності.

Висновки. Ефективним здійсненням процесу формування духовних цінностей учасників дитячих хореографічних колективів засобами мистецтва танцю можливо в контексті загальної системи виховання духовності за умов:

- використання педагогами комплексу виховних засобів, що сприяють впровадженню засвоєних духовних цінностей у життєдіяльність дітей (обговорення змістовної спрямованості танцю, засобів її втілення, варіантів тлумачення глядачами епізодів постанови танцю та інше);
- створення у дитячому колективі атмосфери відкритості, толерантності, небайдужості до проблем кожного, що стимулює інтерес учасників до духовних цінностей з якими вони зустрічаються не тільки у мистецтві, а і, в цілому, у житті;
- створення ситуацій, що вимагають самовизначення на основі сформованих духовних цінностей;
- позиція керівника дитячих хореографічних колективів має базуватись на суб'єкт – суб'єктній взаємодії, яка дає змогу вивчати, аналізувати духовні цінності

учасників хореографічних колективів та ефективно взаємодіяти, передаючи власні духовні цінності;

- розвитку комунікативних якостей учасників дитячих хореографічних колективів (толерантності, відкритості, товариськості, доброзичливості), що сприяє обміну духовними цінностями і збагаченню духовного світу особистості.

Пропозиція. Подальшої розробки потребує проблема розвитку духовних цінностей у різних за віком дитячих хореографічних колективах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук.видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с. – С. 4.
2. Дашко В. Структура і зміст духовної культури особистості // Рідна школа. – 2003. №5. – С.17-19.
3. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 32 с.
4. Каган М.С. Философия культуры. – С-Пб., 1996. – 387. – С. 300.
5. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – 240 с. – С. 157.
6. Миронов А.В. Понятие ценности, виды и иерхии ценностей // Социально-гуманитарные знания, 2007. – № 1. – С. 13.

УДК 37.02

І.В.Стражнікова

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Статтю присвячено удосконаленню системи професійного самовизначення старшокласників сучасної загальноосвітньої школи, розкрито компоненти свідомого вибору професії та основні аспекти профорієнтаційної роботи зі школярами.

The article is devoted the improvement of the system of professional self-determination of senior pupils of modern general school, the components of conscious choice of profession and basic aspects of proforientacyonny work are exposed with schoolboys.

Удосконалення змісту, форм та методів навчання й виховання молодого покоління в умовах переходу до ринкових відносин вимагає активізації роботи школи у напрямі підготовки своїх випускників до свідомого вибору майбутньої професії. Вирішення цього завдання передбачає створення системи відповідної навчально-виховної роботи з учнями, адекватної тенденціям демократизації та гуманізації школи, впровадженню особистісно орієнтованих виховних технологій, визнанню пріоритетів особистості при прийнятті рішення щодо свого професійного майбутнього. Разом із цим, за такого підходу суттєво підвищується відповідальність особистості за прийняття відповідного рішення, яке є можливим лише за умови наявності в учня системи знань щодо свого “Я”, світу сучасних професій та узгодженні особливостей особистості з вимогами, які ставить до людини обрана професійна діяльність. Розв’язання цих завдань передбачає здійснення специфічної педагогічної діяльності, а саме – профорієнтаційної роботи з учнями.

Свідомий вибір професії – це психологічне структурне утворення, що включає такі компоненти: 1) загальне позитивне ставлення до праці на користь суспільства, працьовитість, усвідомлення того, що праця є обов’язком для кожної людини; 2) знання певних професій, їх змісту, вимог, перспектив їх розвитку, шляхів здобуття професійної кваліфікації; 3) наявність

певних професійних інтересів; 4) правильна самооцінка, знання своїх здібностей, інших властивостей [10: 97].

Сучасне профорієнтування – це, перш за все, виховання молодшої людини як суб'єкта вибору професії і суб'єкта праці, який володіє активністю і самостійністю в поведінці і діяльності, здатністю до ініціативного цілеполюганню та планування свого майбутнього, а також створення умов, які сприятимуть розвитку внутрішніх засобів активного професійного самовизначення: самопізнання, самооцінювання і саморозвитку. Деякі психологи (С.Я.Карпіловська, О.О.Яцишин та ін.) у своїх дослідженнях акцентують увагу на тому, що ефект профорієнтаційної роботи зі старшокласниками підвищується за певних умов, до яких належать: побудова профорієнтаційної роботи на основі врахування вікових особливостей учнів; конструювання пізнавального профорієнтаційного матеріалу на основі принципів системності, послідовності й наступності; застосування активних методів навчання та виховання в профорієнтаційній роботі; реалізація творчих зв'язків класного керівника з батьками і вчителями-предметниками.

Процес прийняття учнем рішення щодо вибору майбутньої професії можна розглядати як взаємодію двох систем – з одного боку це учень, який являє собою складну систему, притаманній як саморегулювання так і реакція на зовнішній вплив, з іншого – це суспільство, яке має об'єктивну потребу у відтворенні робочої сили. При цьому пріоритетність на даному етапі розвитку суспільства істотно впливає на розвиток професійного самовизначення та професійної орієнтації старшокласників.

Для першого підходу характерна пріоритетність суспільних інтересів, а професійне самовизначення розглядається як серія специфічних завдань, що ставляться суспільством перед особистістю у необхідній для суспільства професії та місця роботи. Для другого підходу характерні пріоритети особистості при вирішенні питання щодо вибору майбутньої професії, а професійне самовизначення розглядається як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є трудова діяльність. Проте беззаперечно прийняття цього підходу може привести до повної розбалансованості між об'єктивними потребами економіки та професійними намірами школярів. На нашу думку, в основу системи профорієнтації повинен бути покладений підхід, за якого вибір професії передбачає знаходження певного балансу між професійними планами школяра та потребами суспільства у кваліфікованих кадрах.

Важливим для нашого дослідження є досвід інших країн з організації професійної орієнтації молоді. Спільним для кожної із них є те, що структурні зміни в економіці потребують від робочої сили нових якостей – підвищеної професійної і географічної мобільності, які повинні розвиватися на всіх рівнях професійної і загальноосвітньої підготовки, ґрунтуючись на адекватних профорієнтаційних заходах.

Так, наприклад, у США основними складовими частинами організаційної структури професійної орієнтації молоді є державні і приватні агентства зайнятості, котрі надають послуги з профконсультації та тестування, застосовують інші форми профорієнтаційної роботи як окремим особам, так і цілим підприємствам, підбираючи кандидатури на вакантні місця, а також центри профорієнтації при загальноосвітніх школах і коледжах. Для центру подібного типу характерне сучасне комплексне обладнання з профдіагностичною апаратурою, широкий спектр надання профорієнтаційних послуг, широке використання різноманітних тестових методик тощо. В основу переважно покладено самостійну роботу, спрямовану на самопізнання та ознайомлення зі світом професій [4: 77].

У Великобританії організаційна структура професійної орієнтації школярів у цілому аналогічна США. Спільним для них є те, що поради щодо вибору профілю навчальної спеціалізації або вибору професії, які надаються людині, носять виключно рекомендаційний характер [3: 42].

Вищим органом управління профорієнтацією і працевлаштуванням населення у ФРН є Федеральний інститут зайнятості, що знаходиться у підпорядкуванні Міністерства праці і

соціальних питань. У ФРН законодавчо заборонені приватні агентства зайнятості. Школам заборонено займатись працевлаштуванням випускників самостійно [12].

Система профорієнтаційної роботи у Франції відрізняється тим, що там діє паралельна структура трьох національних агентств, які займаються профорієнтаційними питаннями; це Національне бюро з освітньої і професійної інформації, центри професійної інформації і орієнтації, Національне агентство зайнятості. Профорієнтаційною роботою в школах займаються центри професійної інформації і орієнтації, що підпорядковані Міністерству національної освіти Франції [9].

Національна система освіти Японії передбачає підготовку вихованців до вибору певної професії і подальшої професійної кар'єри. Крім того, існує неформальна традиція, коли конкретний викладач несе відповідальність за професійне майбутнє своїх учнів. В основу профорієнтаційної роботи в школах країни покладено методика, розроблену С. Фукуямою. Згідно з нею основним завданням профорієнтаційної роботи є формування в учнів здатності до вибору професії [14].

Порівняно з радянським аналогом, система профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх школах України за час їх реформування зазнала значних, на жаль, негативних змін. Так, на відміну від системи профорієнтаційної роботи, яка протягом 80-х рр. ХХ ст. склалася у радянській школі, не було передбачено створення організаційних структур (кабінети профорієнтації, методисти з профорієнтації, методичні кабінети при міжшкільних комбінатах тощо), які б координували відповідну роботу у школі. Більш того, Міністерством освіти України було передбачено ліквідацію шкільних навчально-методичних кабінетів професійної орієнтації [11].

Ми розглядаємо систему профорієнтаційної роботи зі школярами в таких основних аспектах:

соціальний аспект профорієнтації полягає в зорієнтованості особистості на певну систему знань, норм і цінностей, які дають їй змогу в майбутньому здійснювати професійну діяльність як повноправному і повноцінному члену суспільства; *економічний аспект профорієнтації* полягає в необхідності покращення якісного складу трудових ресурсів, підвищення їх професійної активності, продуктивності й якості праці; *психолого-педагогічний аспект* професійної орієнтації спрямований на виявлення і всебічний розвиток професійних інтересів і нахилів, професійно важливих якостей особистості, проектування індивідуальних програм професійного самовизначення, їх розвиток, корекцію і переорієнтацію; *медико-психофізіологічний аспект* профорієнтації спрямований на пролонговане спостереження і контроль за рівнем розвитку здоров'я особистості, її психофізіологічного розвитку, встановлення протипоказань до праці за обраною професією, а також на проведення корекції вибору або створення сприятливих умов формування індивідуального стилю діяльності [2: 726].

У психолого-педагогічній літературі можна знайти декілька підходів до визначення професійної орієнтації (Є. Клімов, Є. Павлютенков, М. Тименко та ін.). Ми вважаємо, що з позицій гуманістичних тенденцій, найбільше прийнятним може бути таке визначення: *професійна орієнтація – це науково-практична система підготовки особистості до вільного і свідомого вибору професії*. При цьому допомога учням з боку школи у правильному виборі професії передбачає спеціальну організацію їхньої діяльності, яка включає одержання знань про себе (формування образу “Я”), про світ професійної праці (аналіз професійної діяльності), співвідношення знань про себе і знань про професійну діяльність (професійна проба) [7].

Не існує однозначних підходів і до визначення складових профорієнтаційної роботи. Так, наприклад, Б. Федоришин вважає, що її компонентами є профінформація, профконсультація та початковий профвідбір [13]. Такі компоненти профорієнтації як професійна інформація, аналіз психофізіологічних якостей учнів, професійне спрямування та вибір професії виділив А. Киверялг [8]. К. Платонов вважав, що головними підсистемами профорієнтації є: професіографія, професійна освіта та пропаганда, професійна консультація

та професійна адаптація [6]. С. Чистякова виділила такі основні напрями профорієнтаційної роботи: формування образу “Я”, аналіз професій, професійні проби. Засобами їх реалізації вона визначає профінформацію та професійну освіту, профконсультацію, розвиток інтересів, схильностей і здібностей тощо [15].

Найбільш популярними серед старшокласників є економічні, гуманітарні та юридичні сфери навчання. Серед технічних спеціальностей найбільш привабливими вважаються такі, що пов'язані з сучасними та перспективними технологіями (інформатика, обчислювальна та лазерна техніка, телекомунікаційні системи, аерокосмічна галузь тощо).

Таким чином, реалії сьогодення змушують школярів зупиняти свій вибір на професіях, які мають не стільки соціальну значущість і відповідають нахилам та уподобанням учнів, скільки відображають уявлення молоді щодо трудових ціннісних орієнтацій, які панують у суспільстві [1]. Відсутність у більшості середніх загальноосвітніх шкіл систематизованої роботи з професійної інформації та професійної консультації обумовлюють незадовільний рівень інформованості старшокласників як щодо особливостей власної особистості, так і світу сучасних професій.

Відсутність систематизованих знань щодо якостей особистості та складних психічних утворень, професійно важливих знань та умінь негативно впливає на самооцінку учнів щодо можливостей оволодіння певною професією. Як правило вона є завищеною або заниженою. Адекватна самооцінка учнів щодо перспектив оволодіння обраною професією є притаманною менш, ніж для 10 % старшокласників, задіяних у педагогічному експерименті.

У цілому можна зауважити, що професійне самовизначення сучасних старшокласників не є адекватним об'єктивним потребам та перспективам економічного розвитку суспільства і не відповідає навчальним можливостям та здібностям певної частки учнівської молоді. Однією з причин такого становища можна вважати поступове згортання трудової підготовки школярів, частиною якого була профорієнтаційна робота з ними. Особливо актуальною є потреба в активізації процесу професійного самовизначення старшокласників, цілеспрямований педагогічний вплив на особистість учня, який актуалізує перед ним проблему вибору майбутньої професії і пов'язану з ним діяльність, в тому числі – самостійну, спрямовану на самопізнання та ознайомлення зі світом професій, співставлення власних якостей особистості та вимог, які ставить професія до людини. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми вбачаємо у впровадженні до навчально-виховного процесу школи адекватних соціально-педагогічних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильков В.В. Соціально-психологічні питання професійного самовизначення старшокласників в сучасних умовах // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 59-66.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Захаров Н.Н., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
4. Капустіна О.В. Методика професійного самовизначення Д. Голанда // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 25. – 2003. – С. 74-79.
5. Концепция профессионального самоопределения молодежи: Проект (В.А.Поляков, С.Н.Чистякова и др.) // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 33-37.
6. Краткий психологический словарь-хрестоматия / Под ред. К.К. Платонова. – М.: Высшая школа, 1974. – 134 с.
7. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. – М.: Филология, 1997. – 80 с.
8. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
9. Михайлов И.В. О профориентационной работе во Франции // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 158-163.
10. Павлютенков Е.М. Профорієнтація учнів. – К., 1983. – 152 с.

11. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді: Колективна монографія / За ред. М.П. Тименка. – К.: Інститут педагогіки України, 1996. – 268 с.
12. Рыжов В.А. Организация профориентационной работы в развитых капиталистических странах. – М.: Высшая школа, 1987. – 96 с.
13. Федоришин Б.А. Психологические и методические основы профориентационной работы с учащимися. – К.: КГИУУ, 1979. – 23 с.
14. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.
15. Чистякова С.Н., Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

УДК 37.036:793.33

Н.В.Терешенко

КУЛЬТУРА РУХУ – ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ КРИТЕРІЙ ЕСТЕТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ ЗАСОБАМИ БАЛЬНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розкриваються основні складові культури руху як інтегрованого критерію оцінювання естетичної вихованості засобами бальної хореографії.

In the article the basic component cultures of motion open up as criteria of evaluation of the aesthetics breeding by facilities of ball choreography.

Постановка проблеми. Одним із чинників всебічного гармонійного розвитку особистості є її естетичне виховання. В естетичному вихованні використовуються різні види мистецтва. Результати естетичної вихованості оцінюються певними загальними критеріями, але кожний вид, жанр мистецтва має і свої спеціальні критерії, зокрема й бальна хореографія.

Бальний танець – досить молодий, проте швидкопрогресуючий напрям хореографічного мистецтва. Його багатогранність сприяє музичному, пластичному, спортивно-фізичному, етичному та естетичному розвитку танцюючих. Систематичне заняття бальним танцем дозволяє виробити пропорційну фігуру, усуває цілий ряд фізичних недоліків, сприяє виробленню правильної постави корпусу, надає зовнішньому вигляду людини зібраності та елегантності. Окрім фізичних якостей бальний танець відкриває творчий потенціал людини, сприяє розумінню чарівного мистецтва танцю, розвиває відчуття прекрасного, надає вміння легко і невимушено рухатися в будь-якому ритмі, сприймати образну мову музики, духовно збагачує особистість.

Аналіз літературних джерел. Бальний танець привертав і привертає увагу фахівців у сфері бальної хореографії. М.Василева-Рождественська, О.Касьянова – досліджували історію бального танцю; А.Тараканова, А.Белікова, Л.Степанова, В.Кудряков, Л.Школьніков, Гі Дені, Люк Дассвіль писали про особливості методики виконання рухів латиноамериканських та європейських бальних танців. З критеріями оцінювання конкурсного танцювання можна ознайомитись у положеннях Всеукраїнських танцювальних організацій, які займаються розвитком спортивного бального танцю. Але як свідчить аналіз теоретичних джерел недостатньо висвітленим залишається питання критеріїв оцінювання естетичного виховання засобами бальної хореографії. Культура руху – як поняття в бальній хореографії майже не розглядається.

Мета статті. Розкрити поняття «культура руху», та розглянути його як один із критеріїв оцінювання естетичної вихованості засобами бальної хореографії.

Виклад основного матеріалу. Для визначення критеріїв оцінювання практичної діяльності на заняттях з бальної хореографії ми спирались на рекомендації Міжнародної федерації спортивного танцю, щодо оцінювання танцювальних пар:

1. Ритмічна відповідність та основний ритм;
2. Лінії тіла;
3. Рух;
4. Техніка.

1. Танцювати в «ритм» означає, що крок виконується ні до, ні після, а точно в удар музики. Термін «танцювати в основний ритм» означає, що виконання кроків правильно розподіляється по основному ритму (наприклад, повільні та швидкі кроки) та виконується правильне ритмічне співвідношення кроків.

Ритміка (ритмічність) – це вміння слухати та «проспівувати» музику в русі.

Ритмічне виконання танцю відбувається за умови наявності у виконавця:

- розвинутої музикальності, музично-естетичної свідомості через виникнення здібності відчувати, вміння естетично-переживати музику в русі, музичний смак, музично-культурного кругозору особистості;
- художньо-творчих здібностей, розвинутої пластику руху, їх ритмічність, виразність в тісному взаємозв'язку з музикою.

2. Термін лінії тіла має відношення як до окремого танцюриста, так і до танцювальної пари в цілому. Лінії тіла включають: лінії рук, лінії спини, лінії плечей, лінії стегон, лінії ніг, лінії шиї та голови.

3. Рух повинен відповідати характеру танцю, виконуватись необхідні підйом, зниження, свінг та баланс як окремого виконавця, так і в парі.

4. Техніка виконання – це правильність роботи стоп, виконання кроків з носка або підбори (каблука), положення стоп, рух та підставка стоп, а також виразність та контроль руху ніг [14].

Усі ці критерії характеризують, на нашу думку, культуру руху.

Значний внесок у розвиток культури рухів зробив В. Мейерхольд своєю теорією “Біомеханіка”, яка спрямована на формування координації моторної поведінки, рухової культури, уміння володіти своїм тілом – “уміння досягнути потрібного результату”, відчувати своє тіло – “знати добрий чи поганий мій намір”.

Біомеханіка (від грецького *bios* – життя і *mechanic* – побудова машини) – термін, уведений В. Мейерхольдом у 1921 р. Головні принципи біомеханіки для просторово-часової організації дії, а в нашому випадку – це принципи виконання рухів бальної хореографії:

- контраст (контраст руху й статичності, контраст швидкості руху і його напрямків – ексцентричного й концентричного);
- повтор і варіації;
- великий план жесту (локальні рухи на фоні загальної статичності);
- пластичний акомпанемент (участь усього тіла в рухах однієї з його частин), гальмо (фіксація моменту дії в позі), відмова (повернення рухів, що передували основним), посилення (акцент на головному моменті докладання сили в русі) тощо.

В. Мейерхольд так визначив суть біомеханіки: відсутність зайвих, довільних рухів; ритмічність; правильне відчуття центру ваги свого тіла; стійкість [1: 112].

Кожному рухові в танці притаманні напрямки, темп виконання, амплітуда, ступінь м'язового напруження та кількість повторень. Багатозначну, складну функцію рухів виконує руховий апарат.

Розвиток краси рухів, пластичності дорівнює естетичному смаку, складає уяву про красу самої людини, її рухи, дії й учинки, підкреслює В. Клименко. У тім, що наше тіло природно-гармонійне, не потрібно нікого переконувати. Гармонія тіла повинна породжувати гармонію різноманітних рухів, які породжені емоціями [6].

Таким чином, культура рухів, з одного боку, – це естетична характеристика фізичних дій, а з іншого – культура поведінки особистості, що включає досконалість засобів невербальної комунікації.

Багато дослідників звертали увагу на технічну сторону культури рухів. О. Іванова тлумачить поняття “культура рухів” як наявність гнучкості, виразної постави, красивої ходи, уміння володіти своїм тілом, вільно, легко й граційно рухатися [5: 91], що є дуже важливим у хореографічному мистецтві, зокрема й для бальної хореографії.

У Л. Уткіна культура рухів ототожнюється з оптимізацією. Оптимізацією він називає вибір найбільш доцільного варіанта рухів з числа можливих.

Критеріями оптимальності В.Л. Уткін вважає швидкість, економічність, точність, естетичність, комфортабельність, безпечність [11: 179].

І. Кох зауважує, що пластика – це ілюстрація до психологічного портрета людини. Усі рухи, у кінцевому рахунку, починаються рухами нашого тіла, а їх краса залежить від культури нашої пластики [7: 27].

У науковій літературі використовується також термін “пластичність”, який розповсюджений не тільки в мистецтві, але і в багатьох сферах життя. Пластичність – це гнучкість, м’якість, схильність при обробці набувати певної форми (у промисловості). В образотворчому мистецтві пластичністю визначають виразність форм безпосередньо до кольору. У театрі пластичність – податливість акторського апарату [9: 56]. На думку І. Коха, пластичність – це особливість зовнішнього прояву, який характеризується мімікою – виразними м’язовими рухами обличчя, пантомімікою – виразними рухами всього тіла [7: 34].

Однією з складових культури руху можна вважати й поставу. Постава в танці – один з основних виразних засобів.

Постава – це звичне положення тіла, коли людина стоїть, ходить, сидить. Формується постава в процесі росту й розвитку людини; тому вона має індивідуальні особливості, пов’язані з умовами життя, професією, віком, станом здоров’я [8: 49]. В бальній хореографії для кожного танцю є своя постава, яка залежить від характеру танцю та від положення тіла партнера (партнерки). Тому на заняттях з бальної хореографії учитель-хореограф з перших занять звертає багато уваги на розвиток постави.

Постава – це манера тримати своє тіло, це звичка, котра зовні фіксує запас тілесних і душевних сил людини [13: 16]. Гарна постава, гарна манера тримати своє тіло створюється вихованням, навчанням і тренуванням. Струнка постава – це вміння тримати й нести своє тіло так прямо й легко, начебто витягаєтеся нагору, а не осідаєте, не розгойдуєтеся й не закручуєтеся при кожному кроці. Правильна постава це не тільки естетична норма особистої культури й здоров’я, це риса високого професіоналізму в багатьох видах діяльності,

На думку А. Вербицької: “Правильна постава – це така організація тіла, коли голова тримається прямо, плечі дещо опущені, відведені назад і знаходяться на одному рівні, живіт підтягнутий, коліна виправлені, груди трохи виступають, руки вільно спущені донизу” [2: 45].

Довершена постава створює сприятливі умови для роботи рухового апарату. М’язи, що тримають тіло в рівновазі, знаходяться в найменшій напрузі, тонус їх рівномірний, що забезпечує готовність м’язів до рухової діяльності. Правильне положення тіла визначається в основному напруженням м’язів і зв’язок, що оточують хребет.

Бездоганна постава залежить від злагодженої роботи м’язів, здорового хребта, голови, плечового поясу, тазу й ніг. Тому для виправлення постави підбираються такі загальнорозвиваючі вправи, які сприяють закріпленню, підвищенню тонуусу одних м’язів і розтягненню інших. Для виховання постави має значення не тільки сила м’язів, але й рівномірний їх розвиток, розподіл м’язової напруги й гармонійна робота всіх м’язів, що дозволяють зберігати зразкову поставу тіла.

У бальній хореографії під час виконання європейських танців особлива увага приділяється розтягненню м’язів грудного відділу хребта, а під час виконання латиноамериканських танців особлива увага приділяється укріпленню м’язів плечового поясу та рухливості хребта в області тазу (стегон).

Складовою постави є поза (від лат. *Positio* – розміщення, розташування) – положення тіла в момент статичності, тобто стану спокою. Це довільна або випадкова постава тіла,

типова для даної культури. Вона є знаком, що має комунікативний сенс і виявляє не тільки душевний стан людини, її здоров'я, манери тощо, але й її ставлення, налаштованість, наміри щодо співрозмовника (аудиторії). Позу треба вміти тримати під контролем свідомості. Вона має бути “узгоджена” з характером комунікативної ситуації [10: 65].

За Б. Голубовським: “Поза – пластично закінчене положення тіла, що визначає стан людини без усних коментарів. Кожен рух має свій початок, свій відправний пункт. Поза – м'язова координація, що дозволяє людині через тіло виявити свій внутрішній стан, “висловитись” у фізичній формі. За позою можна прочитати сутність образу людини, спрямованість її дій, відносини з навколишнім середовищем. Поза може стати життєвою філософією” [4: 39]. В бальних танцях велика кількість поз як в європейських, так і в латиноамериканських танцях. Поза в бальній хореографії додатково розкриває характер танцю та дає можливість показати узгодженість роботи партнерів. Вдало виконані пози показують, що пара володіє технікою виконання конкретного танцю, і особливо вміє правильно тримати та розподіляти вагу корпусу танцюристів.

До загального поняття культури руху ми відносимо і таке виявлення як положення рук.

У хореографії положення рук має велике естетичне значення. За допомогою положень рук, амплітуди рухів руками в танці можна виразити характер героїв танцю, руки є допоміжним засобом створення хореографічного образу.

Рука – найбільш дієвий орган, що розвивався разом із психікою людини й у свою чергу сприяв її розвитку. Вона – після очей – найвиразніший людський інструмент. “Лікоть наближається до тіла у зв'язку з покійністю й у зв'язку з гордістю віддаляється”, – говорив Дельсарт [3: 222]. Руки можуть виразити інколи те, що не можливо виразити словами. Вони – образне втілення душі людини. По рукам можна визначити характер людини, її обдарованість. Руки повинні бути обдуманими, готовими до перевтілення, кожен раз змінювати пластичний малюнок залежно від характеру персонажа, якому належать [4: 60].

В естетиці поведінки гармонійно зливаються зміст і форма, виявляються внутрішня й зовнішня краса людини. Доповненням до цього є відомі слова А. Чехова: “У людині все повинне бути прекрасним: і обличчя, і одяг, і душа, і думки”.

Критерієм краси рухів є їхня раціональність, доцільність – забезпечення високого кінцевого результату: швидкості, дальності, висоти і т.п.

П. Лесгафт пояснював, що досконалі рухи дозволяють з найменшими зусиллями і за можливо менший проміжок часу свідомо виконувати найбільшу фізичну роботу або діяти вишукано й енергійно, пластично.

Красива пластика вважається результатом досконалості рухів, які насичені виразним емоційно-вольовим змістом. Вони звертають на себе увагу багатством відтінків сили й характеру, створюють гаму то вільних і плавних, “ліричних”, то енергійних, досить напружених, “пристрасних” рухів. Володіння динамічними відтінками, точністю напрямків, ритмом є основою виразності рухів і пластичної культури в цілому [12: 54].

Висновки. Вище зазначене дає нам підстави стверджувати, що рівні естетичної вихованості особистості засобами бальної хореографії доцільно визначити критеріями: ритмічність, лінії тіла, положення рук, постава, поза. Також ми можемо стверджувати, що поняття культура руху є основним інтегрованим критерієм оцінювання саме естетичної вихованості особистості.

Визначена проблема потребує подальшого дослідження для визначення рівнів естетичної вихованості засобами бальної хореографії на основі даних критеріїв, що розкривають стан культури рухів у бальній хореографії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 240 с.
2. Вербицкая А.В. Основы сценического движения. – М.: Искусство, 1982. – Ч.1. – 71 с.; 1983. – Ч.2. – 52 с.

3. Вопросы профессиональной педагогики: Сб. ст. / Под ред. Ю.С. Калашникова. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.
4. Голубовский Б.Г. Пластика в искусстве актёра. – М.: Искусство, 1986. – 188 с.
5. Иванова О.А. Формула красоты. – М.: Сов. спорт, 1990. – 257 с.
6. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань: Изд-во КГУ, 1969. – 278 с.
7. Кох И.Э. Основы сценического движения. – Л.: Искусство, 1970. – 559 с.
8. Морозова Г.В. Пластическое воспитание актёра в театральном вузе. – Л.: Искусство, 1987. – 117 с.
9. Морозова Г.В. Пластическая культура актёра. – М.: ГИТИС, 1999. – 313 с.
10. Радевич-Винницький Я.Г. Етикет і культура спілкування. – Л.: Вежа, 2001. – 213 с.
11. Уткин В.Л. Культура движений. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
12. Щербо А.Б., Джола Д.Н. Красота воспитывает человека. – К.: Рад. шк., 1977. – 104 с.
13. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Программа экспериментального курса. – М.: Новая шк., 1989. – 32 с.
14. Положення УФСТ. /www.udsf.com.ua

УДК 37.0:172.3

К.В. Фатєєва

РОЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті визначено роль сімейного виховання у формуванні особистості за допомогою педагогіки сімейного виховання (підструктури народної педагогіки) як молоді педагогічної дисципліни.

The article opens the role of family education in person forming with the help of family education pedagogics (substructure of national pedagogics) as new pedagogical discipline.

Останнім часом спостерігається не лише стрімкий, технічний розвиток суспільства, сучасні динамічні перетворення у соціальній і політичній сфері держави, процеси глобалізації та інтеграції України в світове співтовариство, а й зрушення в середині інституту сім'ї, починаючи з подолання кризи патріархальності сімейних стосунків та посилення уваги до особистості дитини, захисту її прав та інтересів. Але разом з тим можна зазначити і девальвацію сімейних цінностей, втрату сім'єю необхідних і традиційно притаманних саме їй функцій, що призводить до складної проблеми внутрішньо-сімейних взаємин та впливу сімейного виховання, на формування особистості. На жаль, сьогодні суспільство, знаходячись в тяжкому політичному, економічному та морально-духовному становищі, не приділяє належну увагу ролі сімейного виховання на становлення та формування особистості.

Актуальність нашого дослідження пов'язана з вимогами сучасності у створенні високо моральної, демократичної, правової держави, що можливе завдяки належному вихованню підростаючого покоління.

Мета запропонованої статті – визначення ролі сімейного виховання у формуванні особистості за допомогою педагогіки сімейного виховання (підструктури народної педагогіки), як молоді педагогічної дисципліни. Хоча і ідеї сімейного виховання, ролі батьків й інших родичів у цьому процесі філософсько-педагогічна думка накопичувала з давніх часів, однак виділення цієї дисципліни в окрему науку почалося лише з другої половини XIX століття.

Педагогіка сімейного виховання визначає закономірності і особливості виховного процесу в окремій соціальній підсистемі суспільства – сім'ї.

Історичне підґрунтя педагогіки сімейного виховання становлять праці видатних філософів, педагогів, психологів, серед яких Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо,

Й.Г. Песталоцці, О.В. Духнович, К.Д. Ушинський, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін.

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства, його природним і найбільш стійким елементом. Ця істина підтверджується усім ходом розвитку людської цивілізації. В сім'ї найповніше зберігаються першоознаки давніх етносів та відображаються усі етапи історичного розвитку кожного народу. Разом з тим вона не є чимось абсолютно сталим, незмінним в плеканні суті та значення сімейного виховання у розвитку кожної держави [15].

В останні десятиліття ХХ ст. у суспільстві зростає популярність сім'ї як виховного інституту, тому педагогічна література з проблем сімейного виховання цього періоду містить глибокий аналіз народної системи українського родинного виховання, що складалась віками (М.Г. Стельмахович, П.М. Щербань).

Сучасне розуміння сімейного виховання в розрізі становлення педагогіки сімейного виховання як наукової галузі супроводжується появою численних навчальних посібників, досить різноманітних за змістом і структурою (О. Зверева, А. Ганічева, Б. Ковбас, В.Костів, Т. Кулікова А. Кузьмінський, В. Омеляненко, А. Марушкевич, П. Щербань та ін.).

Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління.

«Діти – живі квіти землі» – так поетично виразив глибоку думку А. М. Горький. А вирощують ці квіти насамперед у родині: батьки самою природою призначені і суспільством уповноважені бути першими вихователями своїх дітей. Саме вони разом зі школою допомагають дітям набратися сил і розуму, освоїти основи людської культури, підготуватися до самостійного життя і праці.

Діти – це майбутні громадяни країни і світу в цілому, це майбутні батьки і матері, майбутні творці історії. Вони – це наше майбутнє, і яке воно буде, залежить від дорослих, в першу чергу, від найближчого оточення дитини, родини, що є основним інститутом соціалізації та формування особистості.

Традиції родинного виховання склалися упродовж багатьох століть і зміцнювалися в ході історичного розвитку людства. З давніх-давен українці розглядали сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків: завдяки вихованню в родині народ продовжував себе в своїх дітях, генезував свій національний дух, характер, менталітет, традиційну родинно-побутову культуру, усвідомлювали, що передумовою успішного виховання є духовний зв'язок між поколіннями. (М.Стельмахович). За багатовікову історію наш народ створив високий рівень статусу родини з її непорушним авторитетом, любов'ю до дітей і відданістю обов'язку їх виховання. В родинному середовищі завжди формувалися такі якості як повага до старших, милосердя, доброта, щирість.

Кожна дитина це є особистість, а, як відомо, особистість – це соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного [15]. Тобто особистість – істота соціальна, яка з перших днів появи на світ потребує спілкування з оточуючими, тобто родиною, за наслідком якого виховується, наслідуючи манеру поведінки, мови та ставлення до навколишнього середовища найближчих дитині людей, сім'ї. Людське життя, як говорив психолог О.М.Леонтьєв, – це розділене існування, головною ознакою якого є потреба зближення з іншою людською істотою.

З народження дитини на світ сім'я покликана готувати її до практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності.

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від її непорушного авторитету, подружньої вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подальшого життя та надзвичайно важливу роль у вихованні дітей відіграє особистий приклад батьків, їх

авторитет; вплив на дитину є більш індивідуалізованим і здебільшого ґрунтується на її конкретних вчинках.

Але ж все це марно, якщо слова дорослих не співпадають з їх вчинками. Ще В.О. Сухомлинський казав, що любов виховується любов'ю, гідність – гідністю, доброта – добротою [12].

Сім'я може бути як позитивним, так і негативним фактором виховання. Позитивний вплив полягає в тому, що ніхто, крім матері, батька, бабусі й дідуса, сестри чи брата, не ставиться до дитини з такою любов'ю і турботою. Однак жоден інший соціальний інститут не може завдати стільки шкоди вихованню дитини, скільки це може зробити сім'я. Тому передусім у сім'ї має панувати атмосфера доброзичливості, довіри, любові, взаємодопомоги і взаєморозуміння.

Успіх сімейного виховання залежить від того, наскільки батьки готові до усвідомленого батьківства і материнства, ширі й чесні у своїй любові до дітей.

Великі педагоги минулого такі, як А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, наполягали на необхідності введення в зміст загальноосвітньої школи необхідний мінімум педагогічних знань для виховування майбутніх батьків, моральної підготовки їх до великої відповідальної батьківської місії, бо безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться передусім суспільству, чиїм великим нещастям є морально не підготовлені до виховування дітей батьки.

«Ваша власна поведінка, – писав А. Макаренко, звертаючись до батьків, – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, виховує дитину кожний момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає дома. Як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поведетесь з друзями і ворогами, як ви смієтесь, читаєте газету, – в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, ви їх не помічаєте. А якщо вдома ви грубі або хвастливі, або ви пиячите, а ще гірше, якщо ви ображаєте матір, вам уже не треба думати про виховання: ви вже виховуєте своїх дітей і виховуєте погано, і ніякі найкращі поради й методи вам не допоможуть» [8].

Сім'я – це перше джерело, з якого починається велика ріка почуттів і переконань [3]. Метою сімейного виховання є формування якостей і властивостей особистості, які допомагають гідно долати труднощі й перепони, що трапляються на життєвому шляху.

Досвід численних поколінь засвідчує, що до таких якостей й властивостей належить фізичне здоров'я, розвинутий інтелект, працьовитість, моральність, духовність, готовність до сімейного життя [15]. Саме вони і складають головну мету сімейного виховання.

Сім'я, в свою чергу, є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. У процесі розвитку людської цивілізації вона набула функцій, які в єдності забезпечують повноцінність її існування, саморозвиток та життєдіяльність як соціального інституту. Основними функціями сучасної сім'ї є економічна, репродуктивна, виховна, комунікативна.

Життєво-важливою задачею батьків є створення в дитини впевненості в тому, що її люблять і про неї піклуються. Ніколи, ні при яких умовах у дитини не повинні виникати сумніви у батьківській любові. Сама природна і сама необхідна з усіх обов'язків батьків – це ставлення до дитини в будь-якому віці любовно й уважно.

Багато батьків вважають, що ні в якому разі не можна показувати дітям любов до них, думаючи що, коли дитина добре знає, що її люблять, це приводить до розпещеності, егоїзму. Потрібно категорично відкинути це твердження. Усі ці несприятливі особистісні риси виникають саме при недоліку любові, коли створюється деякий емоційний дефіцит, коли дитина позбавлена міцного фундаменту незмінної батьківської прихильності. Вселяння дитині почуття, що його люблять і про нього піклуються, не залежить ні від часу, що приділяють дітям батьки, ні від того, виховується дитина вдома чи з раннього віку знаходиться в яслах і дитячому саду. Тобто усе життя людина відчуває за плечима любов і

турботу найрідніших їй людей, батьків, що так необхідно як для становлення, формування особистості, так і для подальшого життя і розвитку.

Вивчаючи ситуацію, що склалася в сфері сімейного виховання, І.П.Підласий виділив такі недоліки у сімейному вихованні: невисокий економічний рівень більшості сімей; низька культура суспільного життя, подвійна мораль; перевантаженість жінки в сім'ї та на роботі; високий процент розлучень; загострення конфліктів між поколіннями; збільшення розриву між сім'єю і школою. Сукупність цих та інших змін привели до фундаментальних зрушень у системі взаємодії особистість – сім'я – суспільство.

Оскільки мета виховання підростаючого покоління – формування всебічно розвинутої особистості, сім'я, як і школа, повинна співпрацювати та тримати зв'язок із дошкільним чи шкільним закладом хоча б тому, що більшості батькам часто не вистачає професійної педагогічної обізнаності чи педагогічної освіти для виховання своїх дітей.

Крім того у багатьох сучасних сім'ях спостерігається значна плутанина з цінностями. На перше місце вони висувають ідею збагачення, прагнуть виховати в дітей прагматизм, раціональність, волю до успіху. Детермінантами поведінки старших щодо дітей стали комерція, маніпулювання, бездушність, постійне бажання займати переважно рольову чи особистісну позицію. Такі крайнощі призводять до відчуження дітей від батьків, встановлення між ними формально-ділових стосунків (зроби, прибери, принеси, мовчи) з відповідними реакціями – санкціями за порушення вимоги. Це сприяє ще більшому загостренню одвічної проблеми батьків і дітей та озлобленості дитини спочатку на батьків, а з роками на оточуючих.

“Педагогічні знання батьків особливо важливі в той період, коли батько і мати є єдиними вихователями своєї дитини... У віці до 6-ти років розумовий розвиток, духовне життя дітей в вирішальній мірі залежить від ... елементарної педагогічної культури матері і батька, яка виражається в мудрому розумінні надзвичайно складних душевних рухів людини, яка розвивається”, – писав В.О.Сухомлинський [12]. Ще треба зазначити, що роль дідусів і бабусь у сімейному вихованні є важливим впливом на розвиток підростаючого покоління. Однак це не означає, що батьки повинні перекладати на них свої батьківські обов'язки. Дитині потрібні ті й ті. Сімейне виховання повноцінне лише за розумного поєднання виховного впливу першовихователів – батьків та багатих на життєвий досвід помічників і порадників – дідусів і бабусь. Цікаве й те, що родина є поєднанням суспільного життя людей різного віку, що надає можливості розуміння важливості єдності різних поколінь

Говорячи про сімейне виховання, як важливу складову становлення держави, слід звертатись до гуманістичних основ особистості: любові, поваги, співпереживання, милосердя, доброти, совісті, чесності, порядності, справедливості, гідності, обов'язку, що плекається моральним вихованням в сім'ї. Можна відзначити, що спільна робота школи і родини ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки: пріоритетності сімейного виховання, громадянськості, демократизму, гуманізації взаємин педагогів і батьків, педагогізації батьків.

Діяльність закладів освіти і батьків у вихованні учнів безсумнівно повинна проводитися паралельно. Школа не може замінити дитині батьків у прив'язанні основ морального виховання. Та як показує практика, украй рідко діти ідуть за прикладом педагогів, частіше це приклад близьких, родини. Тому основи морального виховання закладаються тільки в родині. Школа може тільки допомогти дитині навчитися орієнтуватися в цьому світі, дати їй необхідний набір знань і навичок, допомогти сформуватися як особистості. З найпершими яскравими враженнями дитина одержує уявлення про «правила життя» притаманні кожній конкретній родині.

Вище зазначена робота дає змогу дістатись висновків про важливість сімейного виховання на формування особистості. Сьогодні провідні науковці приділяють все більш детальну увагу до сімейного виховання, спираючись на спадщини великих педагогів-гуманістів минулого, як А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського.

Сім'я, безумовно, посідає важливе місце в процесі формування особистості. Сімейне виховання – це одна з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту [15]. Педагогіка визначає такі головні напрями виховання дітей у сім'ї: національне, розумове, фізичне, трудове, естетичне, моральне.

Завдання сімейного виховання дитини – це щасливе, повноцінне, творче, корисне людям життя цієї дитини. На творення такого життя і повинне бути направлене сімейне виховання. Таким чином, сутність сімейного виховання – виростити хороших дітей. Прекрасні діти виростають у тих родинах, де мати і батько люблять один одного і разом з тим люблять і поважають людей. Виховання дітей – це віддача особливих сил, сил духовних. Людину ми створюємо любов'ю – любов'ю батька до матері і матері до батька, любов'ю батька і матері до людей, глибокою вірою в гідність і красу людини.

Важливим надбанням сучасності є спільна робота заходів дошкільної і шкільної освіти з родинами школярів у вирішенні питань виховання з метою створення високоморальної духовної особистості, що безпосередньо веде до створення високоморального суспільства та демократичної держави.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний збірник. – К., 1998, – 204 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
4. Закон України “Про загальну середню освіту.
5. Законодавство України про загальну середню освіту.
6. Кравець В.П. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя. – Тернопіль, 1997. – 180 с.
7. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990.
8. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.8.
9. Поніманська Т. Люди і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини. – ДВ, 1999. – № 8. – С. 14-15.
10. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. –К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
11. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання. – Івано-Франківськ, 1996. – 179 с.
12. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / Вибр. твори в 5-ти томах. – Т-5. – К., 1977.
13. Сухомлинський В.А. Сто советов учителю. – К.: Радянська школа, 1984. – 254 с.
14. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / Збір. творів. – М., 1950. – Т. 8.
15. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник. Вид. 2-ге, доп.-К.: Академвидав, 2006. – 560с.

УДК 371.14: 37.015.6: 373.5

З.В. Філончук

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА”

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення поняття “економічна культура”, здійснено класифікацію типів економічної культури за певними критеріями.

The article analyzes contemporary approaches to the definition of sense of notion “economic culture”, realizes the classification of types of economic culture according to the definite criteria.

Постановка проблеми. На етапі переходу до культурологічної парадигми в освіті особливої актуальності набуває вивчення та усвідомлення понятійного апарату

культурології. Адже культура це дуже широке поняття. Проте, досить часто, навіть в учительському середовищі культуру розуміють лише як різні види мистецтва, певні морально-етичні норми поведінки тощо. Це неправомірне звуження. Відсутність чіткої уяви про сутність та структуру культури спричиняє певні труднощі при визначенні цілей та задач формування певних видів культури в педагогічній діяльності.

На даний час проблема розгляду визначення поняття “економічна культура” залишається актуальною, проте єдиної точки зору на визначення її суті не існує.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні проблеми формування економічної культури особистості розглянуті в роботах Лукашевича М., Ложкіна Г., Спасеннікова В., Палехі Ю., Пилипенка В. та ін.

Зокрема, економічній культурі учнівської молоді присвячені роботи Нісімчука А., Падалки О., Дзундзи А., Надточієвої О., Разуменка Д. та ін.

Метою статті є аналіз сучасних підходів щодо суті поняття “економічна культура”, визначення змісту та типів економічної культури як виду загальної культури.

Основні результати дослідження. Виклад основного матеріалу статті розпочинаємо з того, що в сучасному світі поняття “культура” належить до числа фундаментальних. Можна без перебільшення констатувати, що цей термін вживається в усіх формах і на всіх рівнях індивідуальної та суспільної свідомості, у всіх сферах людської життєдіяльності [8]. Важко назвати якесь інше слово, яке б мало таку множину смислових відтінків.

За підрахунками американських учених-культурологів А.Кребера та К.Клахкона, якщо з 1871 р. по 1919 р. було дано 7 визначень культури, то з 1920 по 1950 р. їх кількість зросла до 150. Перше визначення культури, за думкою американських культурологів, дав англійський етнограф Е.Тейлор (1832 – 1917 рр.).

У наш час число визначень вимірюється вже чотиризначними цифрами, тому подібні підрахунки вже ніхто не робить, оскільки гострий інтерес до культури спричинив цілу лавину пропозицій її визначень. Тому причиною є те, що кожен дослідник звертає увагу на одну із сторін культури, до того ж, підходи до культури неоднакові у різних учених [1].

Тим часом всі досягнення людства закріплюються і передаються у формі явищ матеріальної і духовної культури. Культуру можна визначити як результат всієї людської діяльності – творчої та доцільної. Існує навіть формула: культура – це цілісність відтворення людської особистості [1]. Отже, загальна культура виступає фундаментом, з якого виростають всі інші її види. Економічна культура є одним з них.

Лукашевич М. вважає, що “можливо, більш евристичним, є структурування культури не за “компонентним” (матеріальним чи духовним) принципом, а за належністю компонентів до тієї чи іншої сфери життєдіяльності людини й суспільства. Приймаючи за основу усталений в літературі поділ суспільства на чотири основні сфери – матеріального виробництва, суспільно-політичних відносин, духовного життя й побуту, умовно виділяють такі основні види культури:

- виробнича (економічна) культура суспільства (культура праці, матеріального виробництва);
- політична культура;
- духовна культура (художньо-естетична культура і мистецтво, моральна і релігійна культура, інтелектуальна й інформаційна культура тощо);
- культура спілкування та побуту (культура споживання, відпочинку, дозвілля тощо)” [5: 241].

Оскільки, головним у сфері матеріальній є виробництво, яке має дві сторони: воно одночасно є взаємодією людини з природою і сукупністю відносин між людьми, то відповідно можна говорити про екологічну культуру (людина-природа) та виробничу культуру, яка виникає в результаті виробничих відносин (людина – людина).

Взаємодія людини з природою в процесі виробництва породила низку екологічних проблем, від розв’язання яких залежить виживання людства.

У процесі виробництва люди також вступають у відносини між собою з приводу привласнення ресурсів, організації виробничого процесу, управління [3]. На думку Пономарьова Л., саме ці відносини визначають економічну культуру суспільства [10].

У сучасній науковій літературі пропонуються різні підходи до трактування поняття “економічна культура”.

Так, Разуменко Д. розглядає економічну культуру як соціальне явище, яке включає в себе не тільки синтез минулого і теперішнього досвіду поколінь, але й перспективні потреби й цілі майбутнього розвитку. Сформованість економічної культури вчителя у проведеному ним дослідженні розглядається як якісна характеристика рівня його економічних, гуманітарних і педагогічних знань, умінь та навичок, які сприяють реалізації здібностей, можливостей людини в економічній сфері суспільства та є базисом економічного виховання школярів, як органічне поєднання розвиненої економічної свідомості і практичної педагогічної діяльності [11].

Надточієва О. визначає економічну культуру як сукупність економічних знань, свідомості, поведінки та цілеспрямованої творчої діяльності особистості в різних сферах економічного життя суспільства, що базується на гармонійному сполученні загальнолюдських цінностей, норм, традицій економічної діяльності, що виявляється у стосунках людини з навколишнім соціально-економічним середовищем. Новизна такого трактування економічної культури, на думку вченого, базується саме на пріоритеті загальнолюдських цінностей, орієнтації на подолання глобальних загальнолюдських проблем [6].

Дзундза А., досліджуючи особливості формування соціоекономічної культури майбутнього фахівця, визначає ключові компетенції соціоекономічної культури як узагальнені соціально-економічні знання, уміння і навички, а також інтелектуальні здібності і духовні якості [2].

Слід зазначити, що економічна культура – інтегроване поняття, яке знаходиться на межі соціології, культурології, економіки, психології. Тому кожен вчений вносить свій зміст в поняття, залежно від того з якої сторони підходить до його вивчення.

З метою визначення суті економічної культури суспільства, Пономарьов Л. пропонує виділити компоненти економічного життя на основі загальноприйнятого розуміння сутності культури як сукупності творчої діяльності людини, цінностей та досвіду. Це економічна наука, якій відповідають такі цінності, як економічні теорії, ідеї, погляди, знання, економічна політика – рівень розвитку виробництва, ступінь поділу праці, форми та методи господарювання, економічне виховання – економічні якості та норми поведінки [10].

Нами економічна культура розглядається як економічна характеристика особи, соціальної спільноти, що інтегрує економічну освіченість, економічну свідомість і економічну діяльність. Розкрити суть економічної культури неможливо без виявлення зв'язку з ще одним, загальним відносно до неї поняттям “економіка”. В нашому випадку, економіка – це суспільна наука, яка аналізує та пояснює вибір, який здійснюють окремі особи, підприємства та суспільство в цілому для задоволення своїх потреб в умовах обмеженості ресурсів. Саме таке тлумачення поняття дозволить нам визначити всю багатогранність економічної культури.

Економічна культура передбачає наявність усталеного послідовного зв'язку між основними її структурними компонентами – знаннями, вміннями і діями. Вихідними серед них є знання. Це мають бути не окремі відомості зі сфери економіки, а та система власне економічних і суміжних з ними знань, що в кінцевому підсумку дає цілісний науковий світогляд.

Як складова культури взагалі, економічна культура відображає рівень розвитку економічного мислення. Практично будь-яка економічна дія людини породжується її уявленнями про систему існуючих економічних відносин [8].

Палеха Ю. зазначає, що економічна культура охоплює широкий спектр економічної діяльності людини: від вихідного пункту, який пов'язується з оволодінням необхідними

знаннями, до формування суспільно необхідних норм економічної поведінки, залучення до економічних цінностей.

Отже, складовими економічної культури мають бути економічні знання, які разом з іншими чинниками формують економічну свідомість людини, яка проявляється через дії та вчинки (в кінцевому підсумку), тобто в економічній поведінці людини.

До інших чинників належать: по-перше, цінності та соціальні норми, що характеризують інститути, які функціонують усередині економіки (виробництво, споживання, розподіл тощо), по-друге – цінності та норми, що належать іншим соціальним інститутам суспільства (право, мораль, політика, сім'я, освіта, релігія тощо). Вони формують інституціональний аспект економічної культури.

Структурно оформлені у вигляді соціальних інститутів комплекси цінностей і соціальних норм утворюють формуюче поле щодо особистісного аспекту економічної культури [5].

Особистісний аспект економічної культури фіксує цінності, норми, інтереси та інші риси свідомості суб'єктів економіки: 1) цінності для працівників їхнього статусу у суспільстві (вид роботи, посада, зарплата тощо), 2) цінності самореалізації суб'єктів у економічній сфері (можливості кар'єри, професійне удосконалення, економічна самостійність тощо) [5].

Російський соціолог Соколова Г.Н. інституціональну складову культури покладає на економічну свідомість, а особистісну складову – на економічне мислення.

На нашу думку, визначальну роль у формуванні особистісного аспекту економічної культури мають економічні знання. Це головна цінність людини. Саме економічна теорія дозволяє нам збагнути те, що відбувається в економічному просторі, саме вона є підґрунтям грамотних економічних дій в сфері економічної діяльності та управлінні цією сферою.

З іншого боку, життя в певній економічній системі з характерними для неї економічними відносинами та економічною культурою впливає на економічну свідомість людини. Матеріальне впливає на свідомість, в той же час економічна наука формує економічну свідомість тієї людини, яка до цього прагне. Економічна культура повинна базуватися на знанні економічної теорії як методологічної основи всіх інших економічних дисциплін.

Проте, слід зауважити, що певні економічні категорії не мають безпосереднього ціннісного значення для окремої людини та певних соціальних груп. Вони набувають такого значення тільки за допомогою впливу на інші процеси (наприклад, ріст цін, регулярність виплати зарплати), які безпосередньо присутні у повсякденній практиці людей [9].

Тому одним із головних завдань економічної освіти та просвіти є допомогти молодій людині збагнути та оцінити необхідність володіння економічними знаннями, пропустити їх крізь себе, усвідомити їх практичну значущість. Адже, складова частина свідомості – це особистісні переконання та принципи, що визначають ставлення до економічних явищ та закономірностей, мотиви та потреби участі у виробництві.

Економічна освіта і виховання спрямовані насамперед на формування у кожної молодшої людини економічної свідомості та економічного мислення.

Основою економічної культури є економічна свідомість, тобто здатність пізнавати, відображати і узагальнювати економічну дійсність, передбачати і прогнозувати розвиток економічних процесів. Економічна свідомість може формуватися як емпіричним шляхом (виходячи з особистого досвіду, буденних уявлень), так і на науковій основі (теоретичний базис), шляхом вивчення і наукового пізнання економічних процесів і явищ [9].

Економічна свідомість містить також в собі соціально-економічні норми суспільного життя, правила, що регламентують діяльність різних організацій. Саме економічна свідомість визначає економічну культуру людини.

Економічна культура – це особлива характеристика економічного життя суспільства. Її своєрідність в тому, що будучи синтезом матеріального та духовного, вона формує

цілісність економічної системи та образу життя сучасного суспільства, дозволяє усвідомити місце і роль кожної людини в економічному житті країни.

Пономарьов Л. зазначає, що економічна культура суспільства залежить від економічних відносин, які в суспільному бутті займають головне місце. Вони об'єктивні і являються базисом культури взагалі, в тому числі економічної, вони визначають всі види суспільної свідомості, в тому числі і економічної. Слід вказати на те, що вчений бачить сутність економічних відносин не у виробничому процесі, як такому, не у виробничих відносинах людей – учасників цього процесу, а в проблемах, пов'язаних з відносинами з приводу власності, розподілу, обміну та споживання. За його думкою, саме ці відносини визначають характер економічної культури суспільства [10].

Оскільки, вирішальним критерієм класифікації економічних систем є тип економічної власності, то в певній економічній системі формується певна економічна культура суспільства, що становить інституціональний аспект загальної економічної культури конкретної людини.

У сучасній соціології виділяють три типи економічної культури за класифікацією С.Матвеева та Л.Лясоти. Це економічна культура країн з розвинутою економікою, головними рисами якої є: економічний раціоналізм, інноваційність, різноманітність моделей економічної поведінки, висока суб'єктивність, висока культура партнерських трудових відносин, висока трудова мораль, законслухняність, політична нейтральність [12].

Оскільки ринок об'єктивно формує раціональний світогляд і раціональне світосприйняття, раціональний підхід до вирішення головної економічної проблеми – проблеми вибору, то ринковий тип економічної культури відрізняється доцільністю та цілеспрямованістю економічних вчинків, вмінням аналізувати та свідомо обирати той варіант, який має забезпечити бажану ефективність.

Ціннісно раціональний характер, консерватизм, зрівняльна психологія, мінімалістська трудова стратегія та економічна детренованість характеризують патерналістську культуру.

Для пострадянської економічної культури характерним є: фрагментарність (поєднання цінностей різних типів культур), конфліктність (відсутність базового консенсусу суспільних економічних цінностей), гетерогенність (існування великої кількості різноманітних субкультур), амбівалентність (одночасна підтримка різних економічних цінностей) [7].

О. Падалка вважає, що виховання в душі нової економічної культури необхідно підпорядкувати концепції “економічної людини”, яка отримала свій розвиток у працях класиків економіки, починаючи з А.Сміта. Вона ґрунтується на визначальній ролі особистого інтересу як мотиву економічної діяльності, компетентності, раціоналізмі, ощадливості, підприємливості, організованості, готовності ризикувати і нести персональну відповідальність за свої дії [7].

Слід зауважити, що ця концепція властива епосі вільної конкуренції і нині підтримується неокласиками. На нашу думку, друга модель “економічної людини”, розроблена представниками кейнсіанського та інституційного напрямів економічної теорії, більше відповідає сучасним реаліям. Економічна модель поведінки людини доповнюється такими психологічними чинниками, як милосердя, служіння колективу, суспільству тощо. В ній передбачається вплив на економічну поведінку звичаїв, традицій, культурних цінностей, релігійних переконань тощо. Людина економічна за цих умов доповнюється рисами людини соціальної [4].

Отже, формування економічної культури в таких умовах визначається тим, що переважають колективні інтереси, а між індивідуальними, колективними та суспільними інтересами існують суперечності. Безумовно впливає те, що водночас частково долається відчуженість праці від власності.

Соціологічні дослідження, проведені в Україні, виявили різне відношення до ринку в людей зрілого віку та молоді, що дало можливість розмежувати національну економічну культуру за віковою ознакою: молодіжну та дорослих людей, як зазначає Смолінська О. [12].

На нашу думку, оскільки економічна теорія – наука про проблему вибору, яка неминуче постає в силу невідповідності обмежених ресурсів постійно зростаючим людським потребам – становить основу економічних знань, то саме підходи до вирішення цієї проблеми повинні бути головними чинниками формування економічної культури.

Кожна людина повинна усвідомити сутність цієї проблеми, а для цього повинна мати хоча б елементарні економічні знання, які мають забезпечити свідоме ставлення до обмежених ресурсів та виважене до власних потреб. Саме відношенням та конкретними діями щодо використання цих ресурсів має визначатись економічна культура людини.

Виходячи з цього, структуру економічної культури можна представити у вигляді схеми, в якій прослідуються взаємозв'язок між видами економічних ресурсів та різновидами економічної культури.

	Економічна культура			
Екологічна	Виробнича	Інформаційна	Професійна	Підприємницька
	Р е с у р с и			
Природні	Капітальні	Інформація	Трудові	Здатність до підприємництва

Екологічна культура визначається раціональним ставленням до природних ресурсів, виробнича – культурою виробничих відносин, інформаційна – свідомим вибором необхідних інформаційних джерел, професійна – з одного боку, самооцінкою своїх розумових та фізичних здібностей, вмінням знайти їм застосування, здатністю до професійного самовдосконалення, з другого – здатністю працювати в колективі та виконувати управлінські функції, підприємницька – вмінням визначитись в конкурентному середовищі та досягти соціального та особистого успіху.

У повсякденних економічних діях кожної людини проявляється її економічна культура, бо вона виступає в різних економічних ролях, будь то споживач або продавець, найманий працівник або роботодавець тощо. Свідомі грамотні економічні дії, раціональна економічна поведінка, ефективний економічний вибір свідчать про те, що ми маємо справу з економічно грамотною та культурною людиною.

Таким чином, визначити різновиди економічної культури ми пропонуємо за такими критеріями:

а) за суб'єктами господарювання;

	Економічна культура	
Домашніх господарств	Підприємств	Держави (системи)
- споживча	- організаційна - корпоративна - управлінська - ділова	- ринкова - постсоціалістична - соціалістична н а ц і о н а л ь н а

б) за основними сферами економічної діяльності;

в) за видами економічних ресурсів;

г) за віковою ознакою.

Отже, головними структурними компонентами економічної культури, є:

- 1) економічна грамотність, яка забезпечується засвоєнням певної системи економічних та суміжних з ними знань. Вона надає правильний методологічний підхід до пізнавальної та практичної економічної діяльності в майбутньому. Слід зазначити, що економічна освіта повинна стати безперервною і слід продумати організацію економічної просвіти. Економічні знання є основою формування економічного мислення;
- 2) економічна свідомість, що формується під впливом соціальних інститутів суспільства та самої економічної системи, а також системи економічного виховання;

- 3) економічні вміння та дії, які є вже проявом економічної культури. Відсутність економічної грамотності та культури призводить до невірної суспільної громадянського вибору під час виборчих кампаній, паніки під час інфляції, що ще більше розкручує інфляційну спіраль, помилок при виборі професії тощо.

Висновки. Узагальнюючи, слід ще раз наголосити те, що економічна культура є складовою частиною загальної культури. Формування економічної свідомості та економічного мислення, заснованих на економічних знаннях є одним із актуальних завдань навчально-виховного процесу сучасної школи. Визначенню шляхів здійснення такої роботи можуть бути присвячені подальші наукові розвідки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич П.С. Культурологія: Учебник. – М.: УИЦ «Гардарики», 1999. – 288 с.
2. Дзундза А. До проблеми розвитку ціннісного компонента соціоекономічної культури майбутніх фахівців // Освіта та управління. – 2004. – №1. – С. 153 – 157.
3. Загальна економіка: Підручник для 10 (11) класів середніх загальноосвітніх закладів / За ред. І.Ф.Радіонової. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2005. – 368 с.
4. Економіка: Навч. посібник для 10-11 класів (З.Г.Ватаманюк, С.М.Панчишин та ін.). – К.: Либідь, 1999. – 384 с.
5. Лукашевич М.П. Соціологія економіки: Підручник. – К.: Каравела, 2005. – 288 с.
6. Надточієва О.О. Формування економічної культури особистості старшокласників з використанням засобів мистецтва. Автореферат дис. ... к.п.н. – Луганськ. – 2000.
7. Падалка О. Економічне виховання в школі // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – №3. – С.29 – 32.
8. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культура. Навч. посібник. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2002. – 337 с.
9. Пилипенко В.Є. Людина в ринковому суспільстві: орієнтації, поведінка, культура. – К.: ПЦ «Фоліант», 2005. – 224 с.
10. Пономарев Л.Н. и др. Экономическая культура: (сущность, направления развития). – М.: Мысль, 1987. – 269 с.
11. Разуменко Д.О. Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці. Автореф. дис. ... к.п.н. – Харків. – 2007.
12. Смолінська О.Є. Психодинамічний підхід до аналізу організаційної культури // Актуальні проблеми економіки. – 2007. – №3. – С.129 – 135.

УДК 37.04: 81'243

В.В. Хребтова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті з'ясовується питання про зародження й перспективи розвитку полікультурного виховання, виявляються та теоретично обґрунтовуються педагогічні умови здійснення полікультурного виховання засобами іноземних мов, аналізується стан названої проблеми в сучасній педагогіці, визначається специфіка та основні етапи розвитку полікультурного виховання засобами іноземних мов відповідно до нової освітньої парадигми. Автор статті теоретично обґрунтовує нові тенденції до подальшого розвитку полікультурного виховання засобами іноземних мов.

The problem of the origin and perspectives of the development of multicultural education is elucidated, the pedagogical conditions of the realization of multicultural education by means of foreign languages are revealed and theoretically substantiated, the position of the investigated issue in the modern pedagogics is analysed, the specificity and principal stages of the development of multicultural education by means of foreign languages in compliance with the new educational

paradigm are defined in the article. The author of the article theoretically substantiates the new tendencies of the subsequent development of multicultural education by means of foreign languages.

Характерною особливістю XXI століття є інтенсивне зростання глобальної взаємозалежності, що виразно простежується в поширенні мережі технологічної й політичної культури, екологічних і економічних зв'язків, що поєднали різноманітні культури, цивілізації і релігії. Саме зараз відчутна нагальна потреба в освічених, творчих та активних особистостях, здатних до самовдосконалення, взаєморозуміння та взаємодії з носіями різних мов та культур на благо людства.

Глибокі зміни в житті європейських і світових держав дедалі помітніше впливають на розвиток їх освітніх систем. Стійка тенденція гуманізації та деідеологізації комплексу навчальних дисциплін має сприяти тому, щоб готувати особистість до активного життя в мінливому світі, відмовлятися від ідей етноцентризму, оволодівати сучасними формами міжособистісних і міжнаціональних стосунків. Світова та регіональна інтеграція уже пододала блокову економічну та військово-політичну стратегію, привела до формування принципово нового багатомірного соціокультурного простору. У такій ситуації системи освіти багатьох країн світу ставлять за мету підготувати учнів та студентів до культурного, професійного та особистісного спілкування з представниками інших країн, ознайомити з їх традиціями, суспільним життям, мовною культурою [1].

Вивченню співвідношення національного, інтернаціонального, загальнолюдського в освіті, співвідношення національної культури з загальносвітовою присвячують свої праці багато російських і вітчизняних філософів, істориків і культурологів (Р.Г.Абдулатипов, В.С.Біблер, Л.П.Буєва, З.Т.Гасанов, Б.С.Гершунський, Л.М.Дробижева, С.І.Зміїв, Т.Г.Ісламішина, Н.С.Коган, Б.Т.Ліхачов, В.А.Михайлов, М.І.Мухін, Г.С.Помаранча, І.І.Серова, В.С.Соловйов, В.А.Тишкова). Ідеї народності виховання, міжнаціональної взаємодії знаходять відображення у фундаментальних працях етнопедagogіки, етнопсихології російських і вітчизняних учених (В.А.Афанасьєва, А.Л.Бугайової, Г.Н.Волкова, З.Т.Гасанова, М.Г.Тайчинова, Р.Р.Іматкулова, М.М.Кузьміна, І.Г.Кабардової, В.М.Коротова, І.І.Валєєва та ін.).

Змістовний аспект полікультурної освіти, виявлення оптимальних засобів її реалізації на сучасному етапі досліджують А.Джуринський, Г.Дмитрієв, В.Єршов, О.Араклян, В.Макаєв, Р.Агадуллін, Л.Голік, О.Ковальчук, С.Наушанбаєва, Л.Супрунова, В.Болгаріна, Т.Клінченко, М.Красовицький, О.Першукова, Г.Філіпчук, Л.Волик, Л.Горбунова, В.Ковтун, І.Лощенова, А.Солодка, Дж.Бенкс, С.Нієто, А.Перотті, П.Фрейре та ін.

Однак, незважаючи на фундаментальність зазначених праць, питання, що пов'язується з педагогічними умовами здійснення полікультурного виховання студентів засобами іноземних мов, залишається ще недостатньо вивченим. Мета нашої статті – визначити та проаналізувати, як історично формується думка щодо специфіки та основних етапів розвитку полікультурної освіти, виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови здійснення полікультурного виховання засобами іноземних мов, висвітлити стан названої проблеми в сучасній педагогіці.

Світова співдружність розробляє нову освітню стратегію полікультурної освіти. Суть її – підготовка молодого покоління до життя й ефективної діяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства. Проблема полікультурної освіти в Україні сьогодні особливо актуальна, оскільки Україна є багатонаціональною державою, що розташована на межі європейської й азійської цивілізацій, а українські регіони мають унікальні соціально-економічні й етнокультурні особливості. Формується порівняно молода наукова галузь – *полікультурна педагогіка*.

Починаючи з 60-х років минулого століття, американська педагогіка широко використовує поняття “полікультурна освіта” (multicultural education). Джеймс Бенкс – директор Центру мультикультурної освіти (університет Вашингтон), один із провідних

міжнародних експертів у цій галузі – розробив концепцію полікультурної освіти, в основі якої лежить розуміння культури й тієї ролі, яку етнічна належність відіграє в американському суспільстві. Висновок, до якого дійшов учений, має такі положення: американці діють у рамках кількох культур, включаючи основну й різноманітні етнічні. Головна мета полікультурної освіти – допомогти підростаючим поколінням усвідомити свою належність до певної культури, розвинути розуміння й сприйняття інших культур, підвищити рівень міжкультурної компетентності, допомогти якомога повніше реалізувати свій індивідуальний людський потенціал [2].

Вперше поняття полікультурної освіти подано в Міжнародному педагогічному словнику як освітню ситуацію, “коли носій однієї культурної системи вступає в контакт із цінностями іншої чи інших культур, представлених у даному навчальному закладі” [3]. Згодом це поняття зазнало еволюції. Найповніше, на наш погляд, поняття полікультурної освіти розкривається в Міжнародній енциклопедії освіти: “Полікультурне виховання – це виховання, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, у якому подається дві або більше культур, що різняться за мовою, етнічною, національною або расовою ознаками” [4].

Для характеристики полікультурної освіти використовувалися й такі поняття, як поліетнічна освіта, кроскультурна освіта, міжкультурна освіта, інтеркультурна освіта, мультикультурна освіта.

Сучасний контекст іншомовної освіти виражає новий погляд на взаємозв’язок освіти та культури, яка розглядається універсальним механізмом формування особистості, здатної взаємодіяти на рівноправних засадах із представниками своєї та іншої національності, а також критично мислити й оцінювати духовне та матеріальне багатство рідної та іншомовної культури. Інтерес до ролі культури зумовлюється політичними, ідеологічними та соціально-економічними чинниками. Володіння іноземною мовою виключно для комунікації вже не відповідає потребам сьогодення. Виникає необхідність доповнити традиційне оволодіння комунікативними вміннями інтеркультурно виправданим, гуманістично орієнтованим змістом. Важливість цієї проблеми зумовлена трансформаційними процесами, що відбуваються на міжнародній арені, і засвідчена відповідними документами, підготовленими за результатами діяльності двох комісій ЮНЕСКО (1997 р.) з питань полікультурної освіти “Культура і розвиток” та “Освіта в ХХ столітті”. Саме на цьому форумі вперше глобально було порушено питання, що пов’язується з розвитком і поширенням ідей полікультурної педагогіки. Наголошувалося на необхідності упровадження моделей полікультурного виховання на всіх рівнях освіти, усвідомлення культурного плюралізму та потреби в інтеркультурному діалозі. Йшлося і про створення середовища, в якому б подавалась і усвідомлювалась інформація про диверсифікацію мов, культур і релігій, про створення умов для взаємообмінів молодих людей у процесі їхнього навчання. У маніфесті, підготовленому цими комісіями, наголошувалося, що освіта й виховання мають сприяти усвідомленню відносності культурних інституцій і різноманітності культур, а також забезпечувати розвиток толерантності в сучасних громадян, які належать до різних націй і культур. А відтак нові часи та нові умови потребують переосмислення змісту іншомовної освіти з урахуванням зарубіжного досвіду в полікультурній освіті [5: 22].

Входження України до загальноєвропейського освітньо-культурного простору, модернізація змісту сучасної освіти потребують істотних змін у підходах до навчання іноземних мов. У наш час рівень наукових досягнень у психолінгвістиці, лінгвокультурології, лінгводидактиці орієнтує педагогів на подолання “закритості” щодо іншомовної культури. Мова невід’ємна від культури, а тому є рівноправним компонентом, разом із лінгвістичними у структурі “Іноземна мова”. У зв’язку з новою парадигмою іншомовної освіти (культура – мета, мова – засіб) постає завдання сформулювати “вторинну (іншомовну) картину світу” і відповідно “вторинну мовну особистість”, яка проявляє здатність до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні. Таке спрямування мовної освіти передбачає значне посилення лінгвокраїнознавчої підготовки студентів у контексті

формування соціокультурної компетенції як складової іншомовної комунікативної компетенції.

Фахівці з викладання російської мови як іноземної Є.М.Верещагін та В.Г.Костомаров зробили великий внесок у розвиток теорії лінгвокраїнознавства при оволодінні будь-якою іноземною мовою, ввели такі нові поняття, як “акультурація”, – процес засвоєння особистістю елементів чужої культури, що складається з трьох етапів. Для першого характерним є закріплення вже наявних позитивних відомостей про країну, мова якої вивчається, на другому етапі обсяг відомостей суттєво збільшується, а на третьому етапі відбувається ломка “стереотипів свідомості”, знищуються неадекватні упереджені знання та формується позитивне ставлення до країни та народу, мова якого вивчається.

Перехід на особово-орієнтовану парадигму освіти та виховання, у центрі уваги якої знаходиться конкретний вихованець з його потребами, інтересами та здібностями, дає імпульс розробці підходів до добору змісту соціокультурного компоненту навчання іноземної мови. Найбільшу популярність у наукових колах здобули наступні культурознавчі підходи: *лінгвокраїнознавчі* (Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров), *соціокультурний* (В.В.Сафонова) й *лінгвокультурологічний* (В.В.Воробйов, В.П.Фурманов). Моделі культурно-орієнтованої освіти засобами іноземної мови, які представлено в цих підходах, й утворюють дидактичні умови для взаємовивчення мови та культури, стали домінуючими моделями при розробці багатьох сучасних програм з іноземних мов. Інтерес до великого соціалізуючого та виховного потенціалу іноземної мови обумовлює появу та швидкий розвиток у теорії та методиці викладання іноземної мови такого напрямку, як “мовна полікультурна освіта”. Саме полікультурна освіта учнів та студентів засобами іноземної мови відіграє важливу роль у процесі розвитку, виховання та культурного самовизначення.

У сучасній іншомовній освіті вищого навчального закладу іноземна мова – це не тільки засіб спілкування, а й засіб прилучення до іншої культури. Долучити студентів до світу культури країни, мова якої вивчається в її співвідношенні з рідною культурою, – найважливіше завдання викладача іноземної мови. А тому вже на початковому етапі викладач має будувати навчальний процес як діалог культур: національної та іншомовної. Принципово важливим є те, що культура розглядається не тільки як певні об’єктивно існуючі продукти інтелектуальної діяльності (твори мистецтва, книги, історичні пам’ятники тощо), а й як реальна діяльність людей у системі стосунків, які їх об’єднують. Тобто пріоритетне завдання в навчанні іноземної мови з культурологічним спрямуванням – це прилучення студентів до “мікросередовища” культури, до фонових знань їхніх зарубіжних ровесників, до особливостей їхньої життєдіяльності, до національних традицій в їх зіставленні зі своїм національним і мовленнєвим досвідом. Цього можна досягти завдяки послідовному лінгвокраїнознавчому спрямуванню процесу навчання іноземної мови і завдяки засвоєнню студентами лексичних і фразеологічних одиниць з урахуванням національно-культурної особливості їх значень і функцій у спілкуванні, а також завдяки ознайомленню студентів із спеціально дібраним країнознавчим матеріалом щодо своєї країни та країни, мова якої вивчається. Навчання іноземних мов доцільно здійснювати у тісному, нерозривному зв’язку з навчанням культури країни, мова якої вивчається. Саме міжкультурні знання розвивають у молоді уміння оцінити взаємодію між різними культурами, націями і стилями життя. А відтак, навчаючи мови, потрібно будувати навчальний процес так, щоб він відчиняв студенту “вікно в інший світ”, сприяв розумінню власного буття [6].

Сучасний студент має широкий спектр можливостей іншомовного спілкування зі своїми ровесниками з країн, мова яких вивчається. Іноземна мова як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості, що навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб’єкта, який вивчає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, за майбутнє всієї людської цивілізації. Вивчення іноземної мови в навчальному закладі має бути спрямоване на розвиток самосвідомості студента як носія колективних та індивідуальних соціокультурних характеристик і його ролі як суб’єкта діалогу культур,

інтегративних загальнокультурних та полікультурних умінь застосовувати іноземну мову як засіб культурного спілкування [7: 27].

Культурний потенціал іноземної мови може бути успішно реалізований при включенні культурно-мовної особистості в контекст навчання мові і культурі, що припускає орієнтацію на конкретного адресата як суб'єкта полілогу культур. Одержавши професійну підготовку за фахом "іноземна мова", студент повинен пройти шлях розвитку культурно-мовної особистості і бути готовим виконувати функції посередника культур у процесі своєї майбутньої професійної діяльності. Принципова відмінність фахівця із знанням іноземних мов від інших полягає в тому, що для нього характерний ряд додаткових соціально-психологічних, особових і етичних якостей, орієнтованих на міжкультурне спілкування. Такий фахівець має володіти здатністю гнучко і мобільно орієнтуватися в різних ситуаціях міжкультурного спілкування, виступати повноправним партнером по комунікації і знати культурні традиції, норми і правила поведінки, прийняті в іншомовній культурі. Мета вищого навчального закладу – сформувати культурно-мовну особистість, готову до участі в міжкультурній комунікації. Спираючись на теоретичні основи міжкультурної комунікації, доцільно розробити таку систему навчання іноземним мовам, яка допомагає забезпечити систематизацію основних форм залежності мови від культурних чинників, синтез культурознавчих знань і їх цілісність у системі професійної підготовки фахівців із знанням двох-трьох іноземних мов, котрі володіють функціональною здатністю орієнтуватися в міжкультурному спілкуванні. Навчання іншомовному спілкуванню в контексті полілогу культур потребує створення дидактико-методичних умов для порівняльного гуманістично-орієнтованого співвивчення іншомовної та рідної культур при формуванні інтеграційних комунікативних умінь міжкультурного спілкування причому методичною домінантою має бути орієнтація на формування суб'єктів полілогу культур [8: 41].

Необхідно грамотно проводити політику полілінгвізму (багатомовлення) у мультикультурному просторі. Людина сприймає світ, вчиться налагоджувати його, жити в ньому й розуміти явища оточуючого середовища за допомогою моделі, яка створена шляхом рідної мови. Вивчення іноземних мов розширює цю модель за рахунок сприйняття та розуміння нового, "не мого". Кожна іноземна мова, що була освоєна, розширює кордони цього сприйняття, звеличує й стабілізує модель "присвоєння" світу.

Іноземна мова як навчальна дисципліна має великий освітній потенціал. У процесі навчання студенти мають змогу отримати загальні знання про країну мови якої вивчається, її культуру та історію, у них виховується повага до сьогодення та минулих часів, духовних та матеріальних цінностей даної країни, відбувається виховання емоційного переживання мовного матеріалу, сприйняття ідеалів суспільства, розуміння особливостей свідомості носіїв мови, що вивчається, толерантного ставлення до неї, розширення власного кругозору та збагачення палітри внутрішнього світу.

Велике виховне значення в навчанні іноземної мови має тематика та зміст текстів. Саме тому для процесу здійснення полікультурного виховання необхідно добирати тексти, що мають виховне та полікультурне спрямування. Однак усе це може зіграти позитивну роль лише за умови урахування рівня мовної підготовки студентів. Випереджувальне введення складних матеріалів, насичених граматичними та лексичними труднощами може призвести до того, що студенти не зрозуміють змісту, а будуть займатися лише розшифруванням тексту. Результатом цього буде низький ефект виховної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та сучасних досліджень у галузі виховання переконує нас у тому, що ефективне виховання засобами іноземних мов буде можливим при дотриманні наступних педагогічних умов. По-перше, у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу актуалізується аксіологічне, ціннісне ядро змісту курсу іноземної мови, що дозволяє забезпечити особистий вибір та надбання студентами цінностей та головних світоглядних ідей. Перехід до ціннісної парадигми є вимогою часу, а іноземна мова володіє особливим потенціалом у духовно-моральному вихованні особистості. Таким чином, викладач іноземної мови транслює не будь-яке, а значиме знання, яке висвітлює певну

цінність, котра направлена на формування свідомості, відношення та поведінки особистості. По-друге, проводиться дидактично правильний підбір навчального матеріалу з іноземної мови, який спрямований на виховання активної особистісної позиції. Основними принципами добору матеріалу доцільно вважати актуальність його змісту для реалізації запропонованих цілей, можливість засвоєння даного змісту при певних умовах навчання, врахування емоційно-оціночного досвіду студентів, врахування особливостей рецептивного та репродуктивного засвоєння іноземної мови. По-третє, використовуються технології виховання для розвитку у студентів громадянських та моральних переконань, що включають в себе когнітивний, емоційно-особистий та практико-дійовий складники. Технології, які застосовуються, мають являти собою сукупність способів та заходів спільної узгодженої діяльності педагога та студента, а також студентів один з одним. При цьому враховується, що способи та засоби навчання, стартовий рівень знань, цілі і перспективи навчання, можливості самоосвіти різні залежно від індивідуальності того, хто навчається. Тому навчальний процес планується перш за все з точки зору логіки розвитку особистості студента, його суб'єктивного внутрішнього стану. Нарешті, проводиться раціональне використання аудиторної та позааудиторної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Виховна роль іноземної мови вагома і у позааудиторний час. Розрізняються наступні види позааудиторної діяльності: суспільна (участь у роботі молодіжних клубів та центрів самоврядування), пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна. Пізнавальна діяльність організується в таких формах, як екскурсії, олімпіади, конкурси, декади іноземної мови, участь у спеціалізованих наукових конференціях. Ціннісно-орієнтаційна діяльність являє собою процес формування переконань, поглядів, засвоєння життєвих норм. Для цього багаті можливості мають при організації бесід, «круглих столів», тематичних та розважальних заходів.

Уміло й цікаво організована позааудиторна робота з іноземної мови, її зв'язок зі студентським життям конкретного вищого навчального закладу, високий моральний та інтелектуальний рівень зробляють роботу дійсно масовою та потрібною. Позааудиторна робота розвиває індивідуальні особливості тих, хто навчається, допомагає формуванню всебічно розвиненої особистості, покликаної оволодівати духовними багатствами людства.

При розробці виховних технологій на базі іноземної мови доцільно використовувати таке: 1) методи проблемно-творчого характеру (проектні методики, доповіді, твори та ін.); 2) методи інтенсивного навчання (рольові та драматичні ігри, групове обговорення предметного завдання, дискусії і т.п.); 3) методи дослідження (самостійне вивчення мовного матеріалу, порівняння, зіставлення мовних явищ); 4) метод контекстного навчання (моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності засобами іноземної мови).

У той же час у практиці досвідчених педагогів достатньо ефективним є застосування методів виховання психологічної групи, їх дія скерована на підсвідомість того, хто виховується. Як показує педагогічний досвід, найбільш ефективним з них є метод емоційного впливу (співпереживання, обурення, повчання), метод невербального впливу (міміка, жести, пози, рухи, вираз очей, інтонація голосу), а також метод раціонального впливу (основний засіб – навіювання), який посилює вплив педагога на раціональну сферу особистості людини.

Подані методи надають викладачам іноземної мови можливість створення того середовища, соціального клімату та оточення, у якому формується активно думаюча та діюча особистість студента. Прикладами технологій виховання можуть виступати: технологія розвитку критичного мислення, технологія креативності, технологія колективного взаємного навчання, технологія формування стратегій професійної комунікації та ін.

Таким чином, досвід роботи з розробки виховних технологій дозволяє зробити наступні висновки:

- процес навчання іноземної мови приймає виховне направлення, якщо він об'єднує цілі та завдання навчання з цілями та завданнями виховання, для чого

- використовуються форми та засоби, які сприяють розвитку різних сторін особистості, формуванню її пізнавальних інтересів, активності, самостійності;
- засвоєнню моральних цінностей, які входять до змісту навчального матеріалу, сприяє процес емоційно-оціночної мовленнєвої діяльності;
 - складовою частиною науково-педагогічної сутності виховної технології на базі іноземної мови є організація диференційованого підходу до виховання та здійснення комплексного підходу до розвитку вмінь та навичок на заняттях та позааудиторний час.

Полікультурна освіта співвідноситься з іншомовною, але привносить у зміст освіти знання особливостей міжкультурного спілкування і феномена культури. Засвоєння цих знань – запорука того, що вихованці зможуть знайти себе в культурі й сформувати свій власний культурний облік та образ.

Результатом такої освіти є виховання покоління, яке володіє загальнопланетарним мисленням, що характеризується здатністю людини розглядати себе не тільки як представника національної культури, який проживає в певній країні, але і у якості громадянина світу, який сприймає себе суб'єктом діалогу культур і усвідомлює свою роль та відповідальність у глобальних загальнолюдських процесах.

Поліпшення якості та практичного спрямування освіти є інструментом, що забезпечує всебічний розвиток кожної особистості, активну участь в професійному, соціальному, культурному житті суспільства, ефективне спілкування з представниками інших культур на основі поваги, усвідомлення цінностей та неповторності розмаїття народів, створює передумови для інтегрування в світове співтовариство.

Якісні зміни в характері міжнародних зв'язків нашої держави та їх розширення, інтерналізація усіх сфер суспільного життя роблять володіння іноземною мовою нагальною потребою практичної та інтелектуальної діяльності людини. Іноземна мова стає дійсним чинником соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу суспільства і вагомим засобом міжнародної інтеграції.

Отже, культурологічна домінанта – це той стрижень, навколо якого формується професійна компетентність педагога, котрого закликають здійснювати полікультурну освіту засобами іноземної мови, яка сприяє гуманізації освіти в цілому, її повороту до проблем культури, до індивідуального та особистого самовдосконалення людини на освітньому маршруті.

Проведене нами дослідження не претендує на повну завершеність. До подальших напрямів роботи ми відносимо розробку та апробацію спецкурсу, який би був практично орієнтований на підвищення рівня полікультурної вихованості студентів засобами іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989-1996). – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing, 1997. – 101 p.
2. Banks James A. Multicultural education characteristics and goals // Bancs J.A., Bancs A.M. Multicultural education: Issues and Perspectives. – Boston: Allyn and Bacon, 1989. – P. 15-20.
3. International Dictionary of Education. – London, Kogan Page, 1977. – P. 273.
4. International Encyclopedia of Education. – Vol. 7. Oxford, Pergamon Press, 1994. – P. 40-64.
5. Редько В. Відчинити вікно в іншій світ / В.Редько, Л.Мамонова, С.Полякова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1. – С. 22-26.
6. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука. – М.: Просвещение, 1977. – 174 с.
7. Калініна Л. Синтезуючи культурні багатства усього людства // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1. – С. 27-29.
8. Здорова М. Полілог культур як засіб виховання соціальної зрілості учнів // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 40-42.

СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються особливості статевого виховання молоді на сучасному етапі. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу щодо проблеми статевого виховання в цілому. Дана характеристика підліткового віку та юності.

The peculiarities of sexual education of young people are considered in the article. The psychological-pedagogical literature concerning the problem of sexual education on the whole has been analysed. The description of the juvenile age and youth has been given.

Україна, що стоїть на шляху входження в систему європейських держав, перебудовує сьогодні економіку, культуру, практику міжнародних стосунків, систему освіти і виховання сучасного громадянина демократичної держави і вбачає свою найвищу мету в служінні людині. З огляду на це, важливе місце посідає формування якісно нового світобачення і адекватного сприймання себе, як повноцінної і гармонійно розвиненої, психологічно врівноваженої особистості. Серед важливих завдань, що стоять перед сучасною освітою, є статеве виховання молоді людини. На жаль, сім'я, яка є місцем постійного проживання дитини, не завжди готова до правильного пояснення всіх статевоїх особливостей та вікових змін, які відбуваються з дитиною. Проблема статевого виховання – одна з найгостріших проблем сьогодні. Бажають батьки, чи ні, дитина отримує статеве виховання в звичайних життєвих умовах. Вступаючи в життя, вона буде постійно стикатися з проблемами статевоїх стосунків. Саме тому першими й головними вчителями з цих питань повинні бути батьки. Це не повинні бути моралізаторські бесіди, заборони, що здатні тільки відштовхнути. Важливо змалку, крок за кроком надавати дитині зрозумілу інформацію, беручи до уваги її вікові особливості. Але найголовніше – знання з анатомії та фізіології людини слід пов'язувати із соціальними ролями чоловіка та жінки. Молодь повинна знати не тільки біологію статі, а й мати чітке уявлення про психологічні, медичні і соціальні аспекти статевого життя, щоб запобігти негативних наслідків у подальшому. Сім'я та педагоги мають чітко усвідомлювати свою роль і значення у статевому вихованні підростаючого покоління. На цьому наполягають видатні педагоги, психологи та соціологи. Зокрема, П. Блонський підкреслював, що в жодному разі не можна таку важливу сферу, як інтимну, передавати до рук випадкових людей та вуличних “просвітителів”.

Метою статті є розкриття особливостей статевого виховання учнівської молоді на сучасному етапі.

Відповідно до поставленої мети визначили такі завдання:

- розкрити зміст поняття “статево виховання”;
- охарактеризувати підлітковий вік як сприятливий період для оволодіння моральною культурою у взаємостосунках зі статями.

Проблема статевого виховання знаходить відбиття в основних законодавчих документах (Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти”, концепції виховання, концепції національного виховання, концепції загальної середньої освіти). Сучасна наука має накопичений досвід розробок різних моделей виховання молоді, формування міжстатевих відносин, але в практиці освітніх закладів вони не застосовуються або процес виховання відбувається поверхово. Методи статевого виховання сьогодні не є достатньо ефективними, тому що не враховують впливу динамічних соціальних процесів, котрі відбуваються в суспільстві. Статево виховання – це частина загального виховання людини, але воно відрізняється більшою невизначеністю через закритість теми. Поняття “статево виховання” у різних дослідників має різне трактування. Статево виховання – “система заходів

педагогічного впливу на дітей та підлітків з метою створення в них правильного уявлення про суть взаємостосунків між статями та виховання норм поведінки в статевому житті” [4: 1]. В. Кравець дає таке визначення: “Статеве виховання – це організований і цілеспрямований процес формування фізичних, психічних і моральних якостей особистості, установок, що визначають корисне для суспільства ставлення людини протилежної статі та високоморальні стосунки між статями” [2: 25]. У А. Макаренка “статеве виховання – це виховання культури соціальної особистості” [3: 227]. На нашу думку, статеве виховання – це процес, який спрямований на вироблення якостей, рис, властивостей, а також настанов особистості, що визначають необхідні суспільству відносини людини з представниками іншої статі; формування поваги, дружби між статями, набуття ними відповідних норм та уявлень, виховання доброзичливих і позитивних взаємовідносин, диференційований підхід до організації життєдіяльності особистостей з урахуванням специфіки статі; особлива частина морального виховання.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що ідеї статевого виховання мають глибоке коріння в поглядах А. Варги, В. Сухомлинського, І. Кона, В. Лосевої, А. Адлера, С. Сельверової та ін. Дослідженнями психологічних проблем дитячої та юнацької сексуальності займалися Д. Ісаєв, В. Каган, С. Сельверова, Л. Верб, Л. Свядош, Т. Юферева, Т. Говорун, Л. Мороз, В. Васютинський та ін. Матеріали досліджень цих вчених свідчать про те, що найбільш кризовим з точки зору девіацій поведінки, і зокрема сексуальної, є підлітковий вік. А. Макаренко стверджував: “Наша молодь – це ні з чим незрівнянне світове явище, величі та значущості якого ми, мабуть, і зрозуміти не здатні” [3: 5]. Статеве дозрівання – процес, у результаті якого людина досягає найбільшої ступені вираження свого ставлення до чоловічої чи жіночої статі, не тільки в біологічному, а й у соціальному плані. В. Сухомлинський писав, що важко навчити будь-якої професії, бо їх багато, але всі хлопчики й дівчатка стануть дружинами та чоловіками, батьками та матерями, і навчити їх цьому необхідно. Разом з тим, в сексуальній ідентифікації особистості, в вирішенні напрямку чоловічої чи жіночої диференціації і, тим більше, в формуванні морально-етичної сексуальної позиції, головну роль займає виховання. Тільки об’єднані в рамках системного підходу, а не взяті окремо ці фактори приводять до розуміння розвитку статі у людини.

У схемі вікової періодизації онтогенезу чіткої межі між підлітковим віком та юністю немає. Підлітковий вік був визначений як 13-16 років для хлопчиків, 12-15 для дівчаток. Юність – 14,5 – 17 років. Німецький психолог К. Левін, наприклад, не встановлює вікових градацій підліткового періоду. Він акцентує увагу на проміжному характері підліткового віку між дитинством і дорослістю, і називає його періодом маргінальності. Підліток не належить цілком ні до дитячого світу, ні до дорослого. Американський психолог Е. Еріксон розподіляє весь життєвий цикл особистості на вісім фаз. П’яту фазу визначає як фазу юнацтва (від 12 до 18 років). Він наголошує, що це період, коли підліток-юнак починає дивитися на світ із різних боків, а тому поводить по-різному в різних ситуаціях. Ця фаза характеризується появою почуття ідентичності, індивідуальності, несхожості з іншими, а в негативному варіанті виникає протилежне – дифузне, розпливчате “Я”, ролева й особова невизначеність. Це період формування самовизначення, нового почуття часу, психосексуальних інтересів. До цього часу вікова термінологія також ніколи не була однозначною. Так, у тлумачному словнику В. Даля “підліток” – це дитя на підрослі – 14-15 років”. Л. Толстой межу між підлітковим віком і юнацтвом визначає в 15 років. А герою роману Ф. Достоєвського “Підліток” було 20 років. У давньоросійській мові слово “отрок” означало і “дитя”, і “підліток”, і “юнак”. У заркодонній психології межі підліткового та юнацького періодів дуже умовні. Так, американський психолог С. Холл період від 8 до 12 років називає передпідлітковим, а період від 12-13 років до 22-25 років – юнацтвом. Відомий американський психолог А. Гезель визначив період від 11 до 21 року як перехід від дитинства до дорослості. Нас цікавить період з 15 до 19 років, коли особистість отримує професійну направленість свого життя. За даними І.С. Кона, певні властивості поведінки та розвитку

підлітків свідчать про те, що у цьому віці міжстатеві відносини виходять на перший план у ієрархії цінностей. Статевий розвиток у підлітковому віці – це стрижень, навколо якого структурується самосвідомість юної особистості.

У психолого-педагогічній літературі в даний час недостатньо представлені дослідження, які аналізують і систематизують напрями, форми, методи роботи з питань статевого виховання, але чисельність проблем, пов'язаних з необізнаністю в питаннях статевого виховання свідчить про можливість і необхідність аналізу та узагальненню досвіду такого процесу.

Людина без культури – зло, суспільство без культури – жах. А. Макаренко в своєму творі “Книга для батьків” пише: “Статеве виховання повинно бути складовою у вихованні тієї інтимної поваги до питань статі, яке називається цнотливістю” [3: 254]. Як відомо, неосвіченість приводить не тільки до бездуховності. З огляду на поширення серед неповнолітніх венеричних захворювань, ВІЛ-інфекції, кількості абортів можна сказати, що відсутність елементарних знань загрожує здоров'ю, а іноді й життю молодої людини. Проте проблеми статевого виховання не можна зводити тільки до сфери сексуальних відносин. Необхідно усвідомлювати, що статеве виховання та статева освіта, незважаючи на тісний взаємозв'язок не тотожні поняття, і нечітка їх диференціація нерідко призводить до непорозумінь і труднощів у вихованні дітей різної статі.

Статеве виховання – це невід'ємна складова загального виховання, яке фактично розпочинається з перших років життя дитини і триває впродовж усіх вікових періодів її становлення як особистості. Діти засвоюють тип поведінки, діяльність своєї статі, особливості взаємин представників різних статей, виконують жіночу і чоловічу роль. Статева освіта полягає в повідомленні інформації з питань анатомії та фізіології статі людини, статевого розвитку, статевої взаємини, питань сексуального життя тощо. Зміст і методи інформування мають чітко відповідати віковим особливостям дитини. Спираючись на наукову літературу, зазначимо: формування психосексуальної культури людини не можливе без виховання адекватно-позитивного сприймання власного образу об'єктом, що нероздільно пов'язаний з прийняттям власної природної статевої, сексуальності, статево-рольової та сексуально-рольової поведінки, тому, що “культура статевого життя є не початок, а завершення” [3: 255]. Психосексуальна культура виділяється із загального прояву особистісного буття не тільки своїм узагальнено історичним досвідом у вигляді форм спілкування осіб певної статі, норм поведінки, традиційних цінностей та тенденцій до певних визначених форм діяльності, а й особливостями, пов'язаними з безпосереднім буттям людини як статевої істоти в повсякденній практиці та спілкуванні. Виходячи з потреби врахування особливостей статі в підготовці молоді до сімейного життя, найінтенсивнішу виховну роботу слід проводити в підлітковому віці, коли дівчата статево дозрівають швидше і спостерігається розрив у стосунках хлопців і дівчат, що може позначитися на ставленні до протилежної статі в майбутньому.

Таким чином, можна зробити такі висновки:

- Процес статевого виховання має включати в себе такі аспекти: просвітницький, фізіологічний, психофізіологічний, психологічний, медичний, соціальний, моральний (етичний) і носити комплексний характер;
- Процес статевого виховання необхідно зробити особистісно орієнтованим, враховуючи особливості розвитку молоді в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – 255 с.
2. Кравець В.П. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя. – Тернопіль, 1997. – 163 с.
3. Макаренко А.С. Собрание сочинений в 5-ти т. – М., 1971. – Т.4. – 574 с.
4. Психологические основы полового воспитания детей и подростков. Составитель Т.С. Олейник. – Н., 2006. – 24 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У даній статті обґрунтовані основні критерії, показники та рівні сформованості ціннісного ставлення до природи учнів підліткового віку загальноосвітньої школи.

This article focuses on the criteria, levels of forming the valuable attitude to the nature of teenagers.

Найважливішою науково-педагогічною проблемою сьогодення є орієнтація екологічної освіти на систему важливих суспільних цінностей, що визначає позицію людини до навколишнього середовища. Виховати цілісну особистість – це значить залучити підрастаючу людину до світу людських цінностей, виробити у неї ціннісні основи ставлення до дійсності. Однією із головних складових цього ставлення є ставлення до природи. Як першооснова всього живого і неживого на землі, як цінність, природа немає аналогів, бо виступає детермінантою всіх інших людських цінностей, їх умовою. Цінності природи мають доленосне значення для суспільства і всіх його членів. Між тим, зазначає О.В.Сухомлинська, у градації цінностей екологічні цінності, цінності природи, навколишнього середовища, у якому ми живемо, займають мало не останнє місце [10]. Тому проблема виховання ціннісного ставлення дітей і молоді до природи розглядається психолого-педагогічною наукою як одна із найбільш пріоритетних.

Аналіз домінантних орієнтацій школярів щодо природи свідчить про те, що кожен з них, як правило, орієнтується чи на споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий, чи на еклектичний тип взаємовідносин з природою. Перевага ціннісного ставлення до природи полягає у тому, що воно виступає фундаментальним, всеохоплюючим виміром особистості і охоплює властивості природи не лише з погляду корисності, а й з точки зору пізнавальної, естетичної моральної цінності.

Саме розуміння природи як цінності зумовлює необхідність включення ціннісного освоєння природи в орієнтири екологічного виховання.

У процесі аналізу стану дослідження проблеми виховання ціннісного ставлення до природи у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі, ураховуючи те, що якісно змістовою характеристикою суб'єктивного ставлення є модальність та інтенсивність, нами виокремлено основні підходи до визначення критеріїв, основних показників та рівнів сформованості ціннісного ставлення до природи учнів підліткового віку.

У сучасній психолого-педагогічній науці питаннями діагностики рівнів сформованості екологічної компетентності, екологічної культури, системи екологічної освіти займаються О.О.Колонькова [2], О.В.Крюкова [3], О.М.Лазебна [4], Л.В.Маршицька [5], О.Л.Пруцакова [7], Н.А.Пустовіт [9], Г.П.Пустовіт [8], С.В.Шмалей [12], В.А.Ясвін [13] та ін.

Мета статті – обґрунтувати основні критерії, показники та рівні сформованості ціннісного ставлення до природи.

Для визначення критеріїв та рівнів сформованості ціннісного ставлення учнівської молоді до навколишнього природного середовища було використано спеціальну анкету, в яку ввійшло два блоки питань. Перший блок містив питання, що стимулювали респондентів на визначення своєї емоційної позиції стосовно довкілля. Знайомство з нею дало змогу отримати певне уявлення про ступінь розвитку в підлітків афективної складової ціннісного ставлення до природи. Йшлося про те, щоб виявити, як склалося в підлітків особистісне ставлення до навколишнього середовища, наскільки значущими для них є природні вартості, чи виникає в них бажання брати участь у розв'язанні конкретних екологічних проблем, чи викликає в них захоплення перспектива спілкування з природою, можливість милуватися її

красою й довершеністю. Розвиток саме цих потреб і якостей є передумовою успішного формування афективної складової ставлення до природи.

Необхідні дані стосовно наявного стану розвитку означеної складової було отримано в результаті аналізу відповідей підлітків на такі основні запитання:

- Наскільки гостро ви відчуваєте потребу в спілкуванні з природою?
- У чому (чи як) виражається ваша любов до природи?
- Які почуття переполюють вас, коли ви стаєте свідком учинків людей, які завдають шкоди природі?
- Назвіть екологічні проблеми і негаразди, які вас хвилюють.
- За що ви любите природу? тощо.

Аналіз відповідей школярів засвідчив, що перспектива спілкування з природою вабить “можливістю милуватися її красою й довершеністю”, “бажанням утілити свій інтерес до неї в конкретні екологічні дії”, “відчуттям міцного зв’язку з довкіллям” тощо.

Значна кількість підлітків (майже 60,0%), передусім молодшого та середнього підліткового віку, виявили любов до домашніх улюбленців, у яких вони вбачали, швидше, партнерів по грі, вірних друзів, а іноді й співрозмовників, а не безсловесних тварин. Характерно, що кількість відповідей такого спрямування від молодшого підліткового віку до старшого поступово зменшувалася (від 38,9 до 20,3 %). Це засвідчує необхідність застосування спеціальних педагогічних зусиль, аби підвищити коефіцієнт дії афективної складової у процесі формування в підлітків ціннісного ставлення до природи.

Мета другого блоку питань полягала в тому, щоб установити питому вагу практично-діяльній складової ціннісного ставлення респондентів до природи. Ми керувалися тим, що в процесі аналізу змісту поняття “ціннісне ставлення до природи” виникає необхідність охарактеризувати питання організації діяльності, яка визначає характер цілей взаємодії учнівської молоді з природою, її мотивів, готовність обирати ті чи інші стратегії поведінки, інакше кажучи, стимулювали екологічно-доцільні вчинки.

Запитання були сформульовані таким чином:

- У яких заходах по поліпшенню екологічної ситуації ви брали участь?
- Чи тримаєте ви вдома тварин і кімнатні рослини, як піклуєтеся про них?
- Чим ви реально можете допомогти природним об’єктам та істотам, що вас оточують?
- Чи прагнете ви самостійно брати участь в екологічних заходах? тощо.

Унаслідок узагальненого аналізу відповідей респондентів щодо рівня розвитку практично-діяльній компонента ціннісного ставлення до природи відзначимо, що майже всі школярі висловили бажання брати активну участь у природоохоронних акціях.

А втім, як виявилось, реальну участь у відповідних діях, за власним визнанням, беруть тільки 22,4% тих підлітків, які, за їх визнанням, утілюють свою любов до природи в конкретні дії. Це, як правило, догляд за домашніми тваринами, рослинами, участь у таких природоохоронних акціях, як “Первоцвіти”, “Мій голос я віддаю на захист природи”, “Посади своє дерево”, “Свіжий вітер”, “Не рубай ялинку”, “Нове життя джерел”, допомога птахам і звірям узимку, охорона водоймищ, виявлення природних об’єктів, що потребують охорони тощо.

Відповіді на запропоновані підліткам запитання засвідчили, що учнів, які старанно дбають про своїх улюбленців – домашніх тварин і рослин, знайшлося не так багато: 28,3% із 222 молодших підлітків, 25,7% із 218 середніх підлітків і 18,5% із 220 старших підлітків (табл. 1).

Як засвідчують дані, наведені в таблиці, молодші підлітки на 2,6 і 9,8% відповідно випереджають середніх та старших підлітків в участі у природоохоронній роботі.

Так В.А.Ясвін, провівши з цього приводу ґрунтовне дослідження, довів, що в молодшому підлітковому віці ставлення дітей до природи знаходиться на максимальному рівні, потім у середньому підлітковому віці відбувається незначне зниження, а у старшому підлітковому віці спостерігається різке падіння інтенсивності ставлення до природи [13].

Рівень розвитку практично-діяльнісного компоненту ціннісного ставлення підлітків до природи

Вік	Участь підлітків у природоохоронних акціях		
	рівень прагнення участі в акціях	загальна кількість	%
Молодші підлітки	високий	222	28,3
Середні підлітки	середній	218	25,7
Старші підлітки	низький	220	18,5

Тому переважаючий тип ставлення до природи в молодшому і середньому підлітковому віці В.А.Ясвін трактує як “суб’єктно-етичний”, а у старших підлітків як “об’єктно-прагматичний” [13: 24].

Крім цього, висновки Г.П.Пустовіта, В.А.Ясвіна, а також результати нашого дослідження виявили негативну тенденцію прояву, особливо серед старших підлітків, “жорстокого ставлення значної частини учнів 7-8 класів до окремих об’єктів чи природи в цілому,” зафіксували низький рівень їхніх практичних навичок у вивченні й охороні природи [8; 13].

І це за умов, коли саме практична діяльність у галузі охорони природи є центральною складовою в процесі формування ціннісного ставлення особистості до довкілля і разом з тим невід’ємною від складових – когнітивної та емоційно-ціннісної. Отже, досліджуючи взаємозв’язок цих складових, ми керувалися принципом єдності свідомості та діяльності, тому що практична діяльність є першоджерелом відомостей про природне середовище.

У процесі проведеної перевірки було виявлено недостатній рівень обізнаності з доступними для учнів підліткового віку екологічними проблемами, поверховий характер сприйняття екологічних ідей, відсутність належного впливу цих ідей на емоційну сферу школярів, розгляд природи тільки у зв’язку з її корисністю, відсутність активної екологічної діяльності тощо.

Узагальнені дані, отримані в процесі діагностики сформованості в підлітків ціннісного ставлення до природи, дали змогу за допомогою наведених нижче критеріїв виокремити три групи підлітків, які вирізняються своїми ціннісними позиціями стосовно природи, рівнем орієнтації на екологічні цінності, ступенем сформованості умінь і навичок екологічної діяльності, поведінковими показниками.

В основу поділу було покладено такі критерії:

1. Екологічний тезаурус підлітків: повнота, глибина й осмисленість відповідних знань.
2. Емоційність сприйняття природних цінностей та вплив його на формування в підлітків ціннісного ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.
3. Активність в екологічній діяльності.
4. Здатність до екологічної рефлексії та самореалізації природоохоронних дій і поведінки в природі.

Відповідно до визначених критеріїв до першої групи було віднесено підлітків із високим рівнем ціннісного ставлення до природи (15,3 %). Їх відзначає чітко виражена спрямованість на екологічні цінності в планах життєдіяльності й поведінки. Особистісне ставлення до природи, міцні та усвідомлені судження цих підлітків характеризуються чітким розумінням сутності основних екологічних понять і норм, умінням спиратися на них в оцінці поведінки людей і власних учинків. Характерна наявність стійкого й позитивного досвіду екологічної поведінки морального ставлення до навколишнього природного середовища, позитивної домінанти з позитивним потенціалом, непрагматичним, суб’єктивним ставленням підлітків до світу природи. Поряд з етичним освоєнням об’єктів природи спостерігається

спрямованість до отримання екологічних знань. Етичні норми взаємодії між підлітками переносяться на взаємодію підлітків з об'єктами природи. Відбувається суб'єктивізація у сприйнятті світу природи. Підлітки цієї групи самостійно й активно беруть участь у заходах з охорони навколишнього середовища.

Група середнього рівня сформованості в підлітків ціннісного ставлення до природи чисельніша (49,6%). Ці учні недостатньо володіють основними екологічними поняттями. Їм властиве знання основних екологічних норм, розуміння необхідності дотримання правил екологічної поведінки, організації якої переважно бракує систематичності і послідовності. Активна екологічна позиція ще не проявляється. Для підлітків характерна прагматична модальність та суб'єктність ставлення до природного світу, прагнення знайти активну позицію в розв'язанні питань охорони природи і раціонального природокористування. У практичному житті більшість із них не користуються отриманою інформацією або використовують її прагматично.

Підлітків, яких було віднесено до низького рівня сформованості ціннісного ставлення до природи, відзначає вузькість екологічного кругозору, низький ступінь розвитку екологічного тезауруса й розуміння екологічних понять (35,1%). Ці підлітки не в змозі оцінити ті чи інші позиції відносно природи. Вони характеризуються переважанням перцептивно-афективної складової інтенсивності сприйняття світу природи. Тому об'єкти природи уявляються як "віддалені", "неіснуючі" у повсякденному житті. Як бачимо, при непрагматичному ставленні природа кваліфікується лише як джерело естетичного задоволення і підлітки сприймають її об'єкт як джерело реалізації своїх потреб, поруч із тим існує чітке розуміння життєво важливої необхідності в охороні природи.

Кожний рівень сформованості в підлітків ціннісного ставлення до природи характеризується відповідно до визначення компонентів та їх показників. Характеристики рівнів ціннісного ставлення учнів до довкілля стали результатом узагальнень, що є важливим орієнтиром для з'ясування динаміки і тенденцій формування в підлітків ціннісного ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Таким чином, результати пошуку виявили недостатній рівень ціннісного ставлення до природи переважної більшості підлітків, екологічні уподобання, оцінні вміння, стан залучення до екологічної діяльності, який нами досліджувався.

З огляду на зазначене вище нами визначено основні чинники, що слугують тому причиною:

- розрізнене сприйняття екологічних знань;
- організація пізнання природи в відриві від самої природи – за малюнками, схемами, приборами тощо;
- відсутність системного підходу до залучення підлітків до екологічних учинків і поведінки;
- недостатнє охоплення учнів позаурочною формою екологічного навчання і діяльності.

Усе це свідчить про наявність у сучасній загальноосвітній школі елементів формального підходу до організації екологічної освіти й виховання в цілому і до формування ціннісного ставлення до природи зокрема.

З цими висновками в основному збігаються як результати пошуків Г.С.Тарасенко [11], С.В.Шмалей [12] та ін., які досліджували можливості екологічної освіти й виховання в освітньо-виховному процесі загальноосвітньої школи, так і тих, які вивчають переваги формування у школярів ціннісного ставлення до природи в процесі діяльності позашкільних навчальних закладів (В.В.Вербицький [1], Г.П.Пустовіт [8] та ін.)

З огляду на це нагальною стає необхідність в подальшому пошуку і застосування таких засобів організаційно-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, які сприяли би ефективному формуванню в підлітків ціннісного ставлення до природи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицький В.В. Юннатівський рух в Україні / За ред. Л.П.Манорик. – К.: Деміур, 2001. – 304 с.
2. Колонькова О.О. Врахування специфіки сільського та міського середовища у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи // Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи: Матер. Всеукр. наук.-прак. конф. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2004. – 239 с. – С. 52.
3. Крюкова О.В. Формування екологічно-доцільної поведінки молодших школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
4. Лазебна О.М. Активна екологічна позиція як якість особистості // Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи: Матер. Всеукр. наук.-прак. конф. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2004. – С. 153.
5. Маршицька В.В. Теоретичні основи виховання ціннісного ставлення школярів до природи // Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи: Матер. Всеукр. наук.-прак. конф. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2004. – С. 43 – 46.
6. Мясичев В.И. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под. ред. А.А. Будалева. – М.: Изд. ин-т. практ. психологии. – Воронеж, 1995. – С. 16.
7. Пруцакова О.Л. Виховання у школярів коеволюційних ціннісних орієнтацій шляхом упровадження екологічних дидактичних ігор // Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи: Матер. Всеукр. наук.-прак. конф. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2004. – С. 30.
8. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
9. Пустовіт Н.А. Оцінні параметри екологічної компетентності // Педаг. науки. Вип. 42. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – С. 201 – 207.
10. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 24 – 27.
11. Тарасенко Г.С. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 170 – 177.
12. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: Монографія. – Херсон: Літера, 2004. – 364 с.
13. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Розділ 4

Теорія і методика професійної освіти

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ: ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто питання гуманізації процесу формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ.

The problem of humanization of the process in forming the culture of professional communication of students of the agrarian universities is viewed in the article.

У сучасних умовах формування „постіндустріального”, „інформаційного” суспільства загострюється проблема ролі людського фактора у житті суспільства. Мова йде про „олюднення” всієї сукупності загальнокультурних, освітніх, просвітницьких, виховних і соціальних стандартів (ідеї і гіпотези загальнолюдських цінностей, людських якостей тощо). Ідея Цицерона про гуманізм як естетично завершену культурну й моральну еволюцію дійсно людського індивіда є значущою для нашого розуміння пріоритету культурної і духовної сторони виховання справжнього професіонала.

Мета статті – розглянути питання гуманізації процесу формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ.

В означеному аспекті значущою є ідея визнання унікальності й цінності особистості студента, який має бути суб’єктом педагогічного процесу. При цьому спираємося на наукові доробки вчених, які досліджували проблему формування гуманної особистості високого рівня культури, – Ш.Амонашвілі, Г.Балла, І.Беха, О.Бодальова, С.Гончаренка, В.Гриньової, М.Євтуха, І.Зязюна, К.Корсака, В.Кременя, Н.Крилової, В.Кудіна, В.Лозової, В.Лугового, В.Лутая, Г.Нестеренко, І.Прокопенка, О.Савченко, В.Сухомлинського, А.Сущенко, Т.Сущенко, Г.Троцько, Н.Щуркової та ін.

Суттєвий інтерес викликають праці, присвячені вивченню особистісної зорієнтованості процесу виховання: І.Беха, А.Бойко, О.Дубасенюк, С.Золотухіної, І.Зязюна, Н.Кічук, В.Лозової, А.Мудрика, Н.Ничкало, Е.Носенко, В.Семиченко, Т.Сущенко, Н.Тарасевич, Н.Щуркової та ін. Дослідники сходяться на думці, що одним із найефективніших факторів формування культурної особистості є врахування її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства.

У своєму дослідженні беремо за основу ствердження гуманного начала у вихованні учнів, яке В.Сухомлинський вважав найважливішою рисою педагогічної культури кожного вчителя [8]. Налаштовуючи членів свого вчительського колективу на формування любові до людей, доброти, почуття власної гідності та інших високих морально-духовних якостей, він закликав до перетворення „доброї іскри у душі кожної людини у яскравий смолоскип” [7: 19], вбачаючи велику місію вчителя в тому, щоб „кожен вихованець обрав той життєвий шлях, ту спеціальність, яка давала б йому не тільки хліб насущний, а й радість буття, почуття власної гідності” [7: 19].

Під кутом зору нашої концепції формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ великий інтерес викликає творче продовження ідей В.Сухомлинського у втіленні гуманістичного підходу до навчання і виховання відомим педагогом Ш.Амонашвілі, що наголошував насамперед на таких сторонах гуманізації навчально-виховного процесу, як доброзичливе та позитивне сприйняття учня, незважаючи на його помилки, повага до особистості учня, вміння вчителя співпрацювати з учнями, об’єднуючись з ними для спільного розв’язання пізнавальних задач [1].

Зважаючи на те, що сутність гуманізму полягає у „визнанні цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей” [1: 28], акцентуємо на орієнтації процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв на взаємопов’язаний розвиток та саморозвиток викладачів і студентів з урахуванням

їхніх інтересів, переконань та здібностей, проте за умови узгодження власних інтересів і потреб суспільства. При цьому спираємось на думку Т.Сущенко про покликання „створити людину як вищу цінність суспільства, створити благодіючі умови для всебічного розвитку її здібностей і таланту, розвитку особистості” [10: 6]. Людина повинна стати мірою всіх досягнень, проте це положення частіше декларується, ніж втілюється на практиці. Наразі час перейти від гучного, але не наповненого конкретними справами проголошення людини центральною постаттю навчально-виховної діяльності до практичної реалізації задекларованої мети.

Образ власного „Я” (Я-концепція) є витвором кожного учасника педагогічного процесу. Побудова процесу формування культури професійного спілкування студентів-аграріїв на гуманістичних засадах націлена на формування позитивного наповнення кожного „Я” (віра у власні комунікативні здібності, сили і можливості; концентрація на позитивних особистих переживаннях і емоціях; відхід від негативного досвіду та трансформування його у точку відліку шляху до нового досягнення; постійне підвищення самооцінки; продуктивна амбітність). Такому розвитку особистості сприяє діалогічне середовище, створене зусиллями педагогів, що спираються на досягнення гуманістичної педагогіки і творчо втілюють її у свою повсякденну практичну діяльність.

Таким чином, невід’ємною умовою для безперервного цілеспрямованого формування і розвитку культури професійного спілкування майбутнього фахівця-аграрія є визнання і підтримка його успіхів і досягнень. Позитивна оцінка – це потужний стимул для подальшого вдосконалення, адже окрилена визнанням людина не буде зупинитись на досягнутому, а продовжуватиме свій поступально-прогресивний рух на шляху підвищення рівня культури професійного спілкування, а водночас і загального рівня професійної підготовки. Однак слід зазначити, що разом зі створенням „ситуацій успіху” гуманне ставлення до студента виражається і у визнанні його права на помилку. Негативний досвід – це також досвід. Якщо вже так сталося, він має бути пройденим і опрацьованим. Переживши і проаналізувавши свої помилки й невдачі у ситуаціях професійного спілкування, студент врахує їх, щоб не допустити повтору у майбутній професійній діяльності.

Гуманізацію процесу формування культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ як складника їхньої професійної підготовки розглядаємо не просто як набуття знань про культуру професійного спілкування й оволодіння відповідними вміннями, але й навчання самоорганізації свого навчального й наступного професійного спілкування, стимулювання активності та ініціативи, пробудження здатності встановлювати і розвивати міжособистісні відносини у професійному спілкуванні у своєму фаховому полі та інших сферах.

Педагогічний процес набуває зараз зовсім іншої, відмінної від традиційної, спрямованості – на розвиток та саморозвиток його суб’єктів з опорою на їхню здатність та прагнення до самореалізації і сприяє постійному самовдосконаленню особистості фахівця. Новітня концепція навчання упродовж всього життя, яка активно впроваджується останнім часом [3; 4], є гуманістичною за своєю сутністю, адже вона відкриває для кожної людини можливість регулювати процес власної освіти: здобути певний кваліфікаційний рівень освіти, зупинитись, а потім розпочати оволодіння наступним; перекваліфікуватись у разі співпадання потреби суспільства і власних інтересів; вивчати суміжні дисципліни, розширюючи власний світогляд і коло своїх професійних інтересів, та використовуючи їх у своїй професійній діяльності, включаючи професійне спілкування.

Традиційний педагогічний процес, характерний для аграрних навчальних закладів, базується на вивченні розрізнених дисциплін без уявлення про їх взаємозв’язки і цілісність світу. Часткові знання про зв’язки між окремими областями науки обмежуються так званими „міжпредметними зв’язками”, які сприймаються більшістю викладачів як обтяжуючий, необов’язковий, навіть зайвий елемент робочої програми, що тільки нав’язується „згори”. Гуманістичний підхід у вигляді діалогізації навчання у процесі формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ може стати тим наскрізним стрижнем,

який здатен об'єднати окремі знання з різних дисциплін – „пазли” у цілісну систему. Тільки тоді професійний розвиток студента стане справді гармонійним, а не деформовано-однобоким.

Говорячи про гуманізацію освіти, педагоги зосереджуються здебільшого на створенні умов для розвитку особистості студента і забувають про іншого рівноправного суб'єкта навчального процесу – викладача і його розвиток як фахівця і особистості. Ми приєднуємось до думки А.Суценка про необхідність особливої уваги до особистості вчителя, викладача, сприяння процесу самореалізації їхнього гуманістичного потенціалу у педагогічній діяльності, об'єктивації гуманістичних резервів як елементів мотиваційної сфери та структури особистості [9], адже на викладача покладаються якісно нові завдання у процесі педагогічної взаємодії зі студентами-аграріями з метою формування у них культури професійного спілкування. Основою успішної педагогічної взаємодії й педагогічного впливу є ставлення до студента як до суб'єкта, а не об'єкта навчально-виховного процесу, тобто становлення і розвиток суб'єкт-суб'єктних навчальних взаємин.

Традиційно університети у всі часи свого існування і на всіх етапах розвитку суспільства були осередками гуманізму, проте сьогодні вимагає від вищих аграрних навчальних закладів більшого зосередження на формуванні у майбутніх фахівців чітких життєвих орієнтирів, що ґрунтуються на гуманістичних цінностях. Розглядаючи питання гуманізації професійної підготовки фахівців, яка включає в себе формування культури професійного спілкування, не можна не думати про перспективи. Сьогоднішня професійна освіта не тільки формує фахівця, але й створює нові форми стосунків між професіоналами. Гуманізація вищої аграрної освіти є одним із найважливіших засобів вдосконалення життя на селі, своєрідною творчою лабораторією формування рівноправних міжлюдських відносин, а також своєрідним каталізатором, котрий має прискорити розвиток культури відповідної соціальної і професійної групи. Закладаючи в особистість студентів гуманні цінності, „інвестуючи” в них сьогодні, вища аграрна школа працює на подальшу гуманізацію всього суспільства у майбутньому, на посилення орієнтації на людину, реалізацію людиновимірною потенціалу.

Гуманістичний аспект у концепції формування культури професійного спілкування майбутніх аграріїв набуває все більшого значення у зв'язку з технізацією та інформатизацією всіх сфер життєдіяльності людини на сучасному етапі розвитку людства. Він передбачає підготовку фахівців на засадах педагогіки співробітництва й створення сприятливих умов для самовдосконалення і самореалізації студентів у професійному спілкуванні. Підтримуючи думку Т.Суценка про те, що „... утвердження гуманізму для людини і в людині здійснюється тільки через культуру” [10: 5], вважаємо формування культури професійного спілкування одним із чинників загального процесу гуманізації вищої аграрної школи.

Звідси стає очевидним, що гуманізація процесу формування культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ як складника їхньої професійної підготовки з посиленням людиноцентризму вимагає особистісної орієнтації форм та засобів навчання і виховання. Психологічне підґрунтя особистісно зорієнтованого навчання і виховання знаходимо у поглядах С.Рубінштейна на особистість і її формування. Він розглядає особистість як „воєдино пов'язану сукупність внутрішніх умов, через які відбиваються всі зовнішні впливи... Все в психології особистості, що формується, так або інакше обумовлено, але ніщо в її розвитку не виокремлено безпосередньо із зовнішніх впливів” [6: 368]. На думку І.Беха, що особистісна орієнтація навчально-виховного процесу надає можливість людині обрати оптимальні шляхи самовиховання і самореалізації [2].

Особистісно-зорієнтований підхід у контексті формування культури професійного спілкування майбутніх аграріїв передбачає врахування потреб, інтересів і здібностей кожного студента; визнання його самоцінності як активного носія суб'єктного досвіду професійного спілкування; спираючись на цей досвід при конструюванні навчально-виховного процесу. На відміну від традиційного навчання в аграрних ВНЗ при особистісно зорієнтованому на передній план виходить індивідуальність кожного студента, його

унікальність і неповторність, його власний досвід, мотивація й готовність до оволодіння новими знаннями та компетенціями. Особливість особистісно орієнтованого навчання і виховання полягає у тому, що орієнтація навчання спрямована на унікальну особистість, а не на „середнього студента”, як це було раніше, коли пропалувалась загальна „уніфікація” студентів. При цьому важко і некомфортно було всім: викладачам, втиснутим у завузькі рамки; тим студентам, хто був вищим за своїми здібностями, тому що їх розвиток штучно гальмувався; тим, хто „відставав”, бо ніхто не пропонував їм шляхи подолання відставання. Тим більше, що „середнього студента” як такого не існує.

Якщо наявність різних здібностей у студентів викладачі принаймні констатували, то інші критерії взагалі не брались до уваги. Байдуже, чи є студент аудіалом чи візуалом за способом сприйняття інформації – всі вони мали навчатись за допомогою одних і тих же засобів. Отже, завдання викладачів у формуванні культури професійного спілкування на засадах особистісно зорієнтованого підходу полягає у розвитку особистості кожного студента, що відбувається тільки при правильному виборі форм і засобів навчання і виховання.

Під кутом зору нашої концепції цінною є думка О.Пехоти про те, що форми і методи навчання, які мають здебільшого репродуктивний характер, повинні поступитися цілісним педагогічним технологіям навчання, що продукують розвиток особистості всіх учасників навчально-виховного процесу, посилюють їхні комунікативні, прогностичні якості, формують життєві компетенції [5].

Оптимальними для реалізації цієї задачі вважаємо діалогічні методи навчання. Завдяки своїй безпосередній орієнтації на особистість студента, вони здатні забезпечити постійні міжособистісні контакти „студент – викладач”, „студент – студент”; створити атмосферу психологічного комфорту на занятті і позбавити студентів відчуття внутрішньої напруженості і „відчуження”; спонукати студентів до активного вияву своєї позиції; сприяти більш продуктивному засвоєнню знань та оволодінню уміннями та навичками; допомагати самореалізації і саморозвитку особистості кожного учасника навчального процесу (як студента, так і викладача). Таким чином, розвиток культури професійного спілкування майбутнього аграрія відбувається не лише шляхом оволодіння нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення власного досвіду як важливого джерела саморозвитку.

У ході особистісно зорієнтованого навчання між учасниками навчального процесу відбуваються суб’єкт-суб’єктні відносини на відміну від традиційних об’єкт-об’єктних. Такі відносини є дійсним відображенням рівноправності й партнерства викладачів і студентів. У центр навчального процесу ставиться студент. Разом із викладачем він може активно впливати на організацію навчання, отримавши право на вибір навчального матеріалу і засобів його засвоєння. Таким чином, студент виявляє власну зрілість, достатню для того, щоб взяти на себе відповідальність за свою підготовку як підготовку фахівця. Одночасно йому прищеплюється готовність до майбутньої відповідальності за виконання професійних обов’язків.

Висновок. Побудова процесу формування культури професійного спілкування студентів-аграріїв на гуманістичних засадах має бути спрямована на пробудження у майбутніх фахівців віри у власні комунікативні здібності, розвиток комунікативних умінь і навичок, створення ситуацій успіху з концентрацією на позитивних емоціях студентів. Досягти цих цілей можна завдяки використанню діалогічних методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С.144-177.
2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С.5-14.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К., 1995. – 168 с.
4. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття // Вища школа. –2002. – №1. – С.35-41.

5. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.Я.Зязюна. – К.: Вид-во „Віпол”, 2000. – 636 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 512 с.
7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – К.: Радянська школа, 1975. – 236 с.
8. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 348 с.
9. Сущенко А.В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. –Харків, 2004. – 44 с.
10. Сущенко Т.І. Педагогічний процес у позашкільних закладах: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки України. – К., 1985. – 56 с.

УДК 378:355

О.Ц. Демінський

САМОПІЗНАННЯ ТА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті розглядаються питання про взаємозалежність та взаємодоповнюваність процесів самопізнання і самовиховання. Визначено основні методологічні підходи (антропологічний, аксиологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний), які впливають на зазначені процеси.

This article discusses the issue of interdependence self and self. The main methodological approaches (anthropological, personality-oriented, activity) that affect these processes.

У літературних джерелах під “особистістю” розуміють соціальну якість індивіда [12]. За поданням С.Л. Рубінштейна, особистість – це основна психологічна категорія, обумовлена триєдністю: чого хоче людина (що для неї є привабливим, спрямованість як мотиваційно-ціннісна система особистості, цінності, установки, ідеали), що може людина (її здібності, обдарованість), і, нарешті, ким є вона сама (які з тенденцій, установок і способів поведінки закріпилися в її характері) [10]. У цій триєдності несуперечливо поєднані й динамічні характеристики особистості (спрямованість, мотиви) і її стійкі якості (характер і здібності).

Тому метою статті ми обрали теоретичне обґрунтування та визначення підходів, які впливають на процес самопізнання.

Структура особистості є надзвичайно складною і в ній виокремлюють системотвірні параметри: мотивацію, самосвідомість, міжособистісні відносини [6]. Структура особистості визначається через взаємодію таких складових: функціональні механізми психіки; досвід особистості; узагальнення типологічних властивостей особистості. До функціональних механізмів психіки відносять: сприйняття інформації, мислення, пам'ять, психомоторику, вищий рівень саморегуляції. Самосвідомість передбачає пізнання й знання, насамперед, свого фізичного стану, а потім уже внутрішнього духовного світу, своїх можливостей [1].

Структуру самосвідомості представляють у єдності трьох складових: когнітивної; афективної; поведінкової. Когнітивною складовою самосвідомості є знання особистості про себе (від випадкових до свідомих). Афективна складова самосвідомості включає емоційне ставлення (переживання різних емоцій), що супроводжує самопізнання. Сполучення знань про себе зі ставленням до себе утворюють самооцінку особистості [1]. Поведінкова складова самосвідомості (самоуправління) показує, як проявляється самосвідомість.

Самопізнання включається до самосвідомості в якості одного з основних процесів, що забезпечують його зміст і динаміку. Воно визначається динамічною стороною самосвідомості й лежить в основі її функціональних проявів.

У філософській і психолого-педагогічній літературі представлено низку визначень поняття “самопізнання”. С.Л. Рубінштейн характеризує його як властивість усвідомлювати

своє ставлення до світу, інших людей [10]. У контексті наведеного визначення О.Г. Спіркін дає наступне трактування поняття самопізнання: “Це усвідомлення й оцінювання людиною своїх дій й їхніх результатів, думок, почуттів, морального вигляду, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, – цілісна оцінка самого себе й свого місця в житті” [11]. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що самопізнання це процес пізнання себе як суб’єкта діяльності й спілкування [3; 4]. Власне, це є процес переживання, де ці переживання закріплюються у відповідну самооцінку й проявляються в саморегуляції особистості. Виявлення особливостей самопізнання відбувається через співвіднесення знань про себе із соціальними вимогами й нормами, дає їй можливість визначити своє місце в системі суспільних відносин.

У літературі детально розглянуто два компоненти вивчення самопізнання – результативний (аналіз підсумкових продуктів самопізнання, побудова уявлення про себе – образ “Я”, Я-концепція) і процесуальний (вивчення джерел, механізмів, прийомів і рівнів розвитку самопізнання) [7].

Я-концепція як узагальнена уява про самого себе, система установок щодо власної особистості виникає з прагнення особистості до самовизначення [9]. Для цього достатнім є спостереження за собою та аналіз своїх станів (поведінки). Прийнято виокремлювати дві форми Я-концепції: реальну й ідеальну. Реальна не означає, що ця концепція реалістична. Головне в ній – уявлення особистості про себе, про те, “який я є”. Ідеальне Я – це уявлення особистості про себе відповідно до своїх бажань (яким би я хотів бути). І.Г. Блощинський виокремлює динамічну форму “Я-концепції”, що пов’язується з досягненням конкретних цілей і завдань, які людина ставить перед собою (тобто її уявлення про необхідні й бажані зміни свого “Я” у процесі реалізації цих цілей) [2].

Самопізнання тісно пов’язане з самовихованням. Самовиховання – це свідоме, планомірне, систематичне робота особистості, яка необхідна для плідної діяльності в сьогоденні й майбутньому. Нас цікавить процес самовиховання фізичної культури майбутніх офіцерів. Під фізичним самовихованням будемо розуміти процес цілеспрямованої, свідомої й планомірної роботи над собою, спрямований на формування фізичної культури особистості. Такий процес пов’язаний з інтенсифікацією фізичного вдосконалення особистості, закріпленням і подальшим розвитком умінь і навичок, набутих на заняттях та інших заходах з фізичної підготовки [5].

Ефективність самовиховання, саморозвитку й самовдосконалення перебуває в діалектичній єдності із самопізнанням. Рушійними силами формування потреби у фізичному самовихованні виступають зовнішні (професійна спрямованість навчання, психолого-педагогічна й практична підготовка до самовиховання, його стимулювання) й внутрішні фактори (рівень розвитку самосвідомості, наявність мотивів самовиховання, рівень фізичного розвитку й підготовленості, досвід роботи над собою). Взаємодія цих факторів спричиняє виникнення внутрішніх суперечностей фізичного самовиховання, які є стимулом до процесу самопізнання.

Педагогічний вплив, спрямований на організацію фізичного самовиховання, вирішує, у свою чергу, наступні завдання саморозвитку й самовдосконалення особистості курсанта ВВНЗ. Фізична підготовка значною мірою визначає розвиток професійних й особистісних якостей, сприяє навчанню курсантів самооцінці практичної діяльності, здібностей, дозволяє виявити дефіцит знань й умінь, формує потребу у підвищенні власного загальнокультурного і професійного рівня [12: 141]. У цілому, зміст фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників характеризує розвиток їх мотиваційно-ціннісних відносин, психофізичних, функціональних і рухових можливостей, когнітивних здібностей [12: 35].

Пов’язуючи ці процеси з рівнем фізичної підготовки курсантів, ми зробили спробу поєднати їх між собою сучасними методологічними підходами до навчального процесу: антропологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний. Це сприяло розгляду питання про формування самопізнання точки зору психолого-педагогічних і методичних засад.

Антропологічний підхід. Загальну методологію дослідження ми базували на основних ідеях філософської антропології і самовиховання людини, вчень про природу й сутність людської діяльності, її доцільному й творчому характері. Ми виходили з того, що наявності комплексу специфічних засобів і методів фізична підготовка впливає на інтелектуальну, емоційну, духовну сферу особистості.

Аксіологічний підхід. Використання цього підходу забезпечує біологічний потенціал життєдіяльності, прояв високого рівня соціальної активності й формування творчого ставлення до праці [8].

Особистісно-орієнтований підхід. За наявності такого підходу створюються умови для повного прояву особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Цей підхід спрямовано винятково на унікальність, самобутність особистості майбутніх офіцерів-прикордонників. Ідея "самості" посідає в ньому центральне місце. У контексті розвитку "самості" розглядаються процеси самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення, самореалізації, самовиховання, самоосвіти особистості, формування самостійності як важливої якості майбутнього правоохоронця.

Діяльнісний підхід. Він забезпечує цілісний погляд на процес самопізнання, при якому отримані знання використовуються для формування подальшої діяльності [7;8].

Таким чином, аналіз різних літературних джерел дозволив дійти висновку, що самопізнання і самосвідомість – це дві сторони одного і того ж процесу, який забезпечує достатній фізичний розвиток людини, особливо, якщо його проводити цілеспрямовано.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антоненко В. Ф. Проблема підвищення ефективності процесу навчання на заняттях з фізичної підготовки // Збірник наукових праць №11. Частина II. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2000. – С. 120–121.
2. Благородова В. С учетом способностей каждого // Народное образование. – 1997. – № 7. – С. 75–82.
3. Булах І.Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. – К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ.- 1995.-221с.
4. Выдрин И. Ф. Педагогическое мастерство преподавателя высшего военного училища // Психология и педагогика высшей военной школы. – М.: Воениздат, 1979. – С. 264–277.
5. Гапоненко Л. В. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 14–16.
6. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
7. Иванова Е. Технология психологической оценки профессионала // Вопросы психологии. – М., 1991. – №4.-С.35 – 42
8. Павлютенков Е. Н. Профессиональное становление будущего учителя // Сов. педагогика. – 1990. – С. 64–68.
9. Потапчук Є. М. Військова психологія: Навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2003. – 150 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. – Т. 1. – М.: АПН СССР. – 1989. – 528 с.
11. Фурман А. В. Психологія особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 55.
12. Rodgers C. On Becoming a Person. – Boston, 1961 – 420 p.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто актуальне питання сучасної методики викладання іноземних мов – використання освітніх технологій у формуванні професійних умінь та навичок студентів на заняттях з іноземної мови, серед яких комунікативна культура посідає одне з пріоритетних місць.

This article observes an actual problem of modern methodology – formation of students' professional skills among which communicative culture plays important role, by means of language teaching technologies.

Складність і комплексність поняття “комунікативна культура” передбачає відмову від пошуку універсальної педагогічної технології. Принципи варіативності динамічності потребують поступального й послідовного розвитку індивідуального, предметного й професійного аспектів комунікативної культури. Разом із тим принципи систематичності й цілісності полягають у забезпеченні такої організації діяльності з розвитку комунікативної культури, яка обумовила б неперервність, єдність і взаємодію всіх її компонентів: особистісно-ціннісного когнітивного, технологічного й емоційно-креативного.

Мета започаткованої статті полягає у розробці методики формування комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов на етапі інтерактивної взаємодії.

Розроблена система завдань спрямована як на розвиток навичок іншомовного говоріння, так і на професійний ріст студентів.

Розроблена нами програма дослідного навчання, відбиває зміст професійно-орієнтованої технології і має такі характеристики:

1. Тематична ситуативність, тобто вона включає теми, пов'язані з професією педагога, при цьому спирається на ситуативний підхід. У межах теми виділяються підтеми і ситуації, на яких будується навчання. Організація і застосування ситуацій сприяє формуванню мовленнєвих умінь студентів.

2. Функціональність, тобто вона включає перелік комунікативних функцій, які відбивають наміри мовця, а також ті мовні структури, за допомогою яких ці функції можуть реалізуватися під час спілкування.

3. Комплексність, тобто вона побудована на комунікативних завданнях, виконуючи які, студенти оволодівають комунікативною компетенцією у різних видах діяльності.

Використання розробленої нами методики ефективне за певних умов. Перш за все, мовлення студентів повинно бути мотивованим. Дрили, які часто застосовуються на заняттях, є зразками мовлення, яке не має слухача. Процес говоріння повинен бути цілеспрямованим, студент повинен відчувати, що висловлювані ним ідеї значимі, цікаві його партнеру по спілкуванню. Досить часто підручник є недостатнім джерелом, де можна “отримати необхідну інформацію, яка стає поживою для роздумів”. Завдання вчителя полягає в тому, щоб забезпечити необхідним матеріалом, який ілюструє обговорювану тему (автентичні тексти, аудіозаписи, відеозаписи).

Комунікативні завдання повинні стимулювати здатність міркувати, досягати поставленої мети, володіти навичками діалогічного й монологічного мовлення. Майбутній педагог повинен знати, що специфіка професії полягає не тільки в тому, щоб викликати учнів на діалог, отримати необхідну інформацію, вчасно зреагувати, а й в умінні висловити свою думку з певної проблеми, навести необхідні аргументи, логічно побудувати висловлювання.

Викладач повинен забезпечувати невідповідність мовлення студентів, коли вони не мають заздалегідь підготовлених письмових відповідей. Момент новизни робить завдання більш цікавим, а мовлення – спонтанним.

У мовному ВНЗ заняття з практики усного й писемного мовлення включає навчання говорінню, читанню, письму й аудіюванню, отже, ми повинні поєднувати їх на одному занятті. Хоча одним із основних завдань професійно-орієнтованої технології вважається розробка завдань для розвитку навичок говоріння, ми повинні брати до уваги всі чотири види мовленнєвої діяльності. Окрім того, ми зробимо спробу скоординувати різні мовні категорії у межах одного розділу, щоб у подальшому використовувати їх як матеріал для продуктивного породження мовлення.

Розробляючи технологію, ми повинні були визначити конкретний перелік прийомів роботи, спрямованої на формування вмінь професійно-орієнтованого говоріння, які, з одного боку, були спрямовані на організацію спілкування й комунікативних ситуацій, а, з іншого, зв'язували воедино практичне й теоретичне оволодіння іноземною мовою з методичною підготовкою.

При класифікації прийомів ми орієнтувалися на наступні критерії: соціальну роль, у якій виступає студент, під час виконання професійно-орієнтованих завдань [18], рівень пізнавальної діяльності і творчої активності студентів, організаційна сторона навчально-мовленнєвої діяльності, технологічна готовність учнів до професійно-орієнтованого спілкування.

Згідно з першим критерієм учень може виконувати роль студента чи вчителя, виконуючи професійно-спрямовані завдання (“приховані прийоми” і “відкриті прийоми” – терміни І.П. Андреевої). Залежно від рівня пізнавальної діяльності і творчої активності ми виділяємо прийоми, спрямовані на презентацію мовного матеріалу, на організацію тренування й на організацію спілкування. Щодо організаційної сторони навчально-мовленнєвої діяльності, то ми виділяємо такі прийоми:

- прийоми організації мовних і мовленнєвих одиниць (ідентифікація, порівняння, співвідношення, ранжування);
- прийоми роботи запитання – відповідь (запитання, спрямовані на перевірку рівня сформованості умінь і навичок, комунікативні запитання);
- прийоми, спрямовані на породження семантичних асоціацій (стимулювання генерації ідей і групової творчої діяльності);
- прийоми, що стимулюють обмін інформацією (забезпечення інформаційної рівноваги);
- прийоми ігрового моделювання.

Методична готовність тих, кого навчають (студентів), до професійно-орієнтованого навчання передбачає 2 групи прийомів. У першу входять прийоми, що забезпечують формування вмінь вирішувати комунікативні завдання в структурі педагогічної діяльності учителя: аналітико-рефлексивних, проектувально-прогностичних, організаційно-діяльнісних та оцінно-корекційних. До другої групи відносимо прийоми, які розвивають уміння виконувати іншомовні мовленнєві функції: інформаційні, регуляційні, афективні.

Зазначені прийоми були реалізовані в комплексі вправ, спрямованих на презентацію, тренування лексичного матеріалу й формування вмінь професійно-орієнтованого мовлення.

Розроблена нами методика включає обов'язкове вивчення необхідного лексичного матеріалу. У фокусі нашої уваги опинилася проблема планування ведення й тренування вокабуляра таким чином, щоб зробити цей процес ефективнішим, цікавим й побудувати його так, що він стимулював подальшу мовленнєво-мислительну активність і сприяв підтримці іншомовного мовленнєвого спілкування на уроці. При цьому ми переслідуюмо мету не механічного запам'ятовування великої кількості слів, а правильного вживання і поєднання з іншими лексичними одиницями під час спілкування. У цих вправах ми застосовуємо “приховані прийоми”, тобто студенти виконують свою соціальну роль.

Ми пропонуємо наступні шляхи вивчення лексичних одиниць:

1. Складання семантичної карти (“інтелектуальної карти”, Мільруд; “логіко-сміслової карти”, Е.І. Пассов; “ідейної стінки”, М.В. Харламова), коли у центрі змістового кола міститься поняття – ключове слово, за асоціацією з яким породжується лексичний матеріал.

Виконуючи цю справу, студенти працюють у мікрогрупах або асоціативний ряд обговорюється з викладачем.

2. Вправи на співвіднесення одиниць мови містять завдання розпізнати співвідносини одне з одним слова, словосполучення, речення, а також графічні елементи, попередньо розрізнені. Одним із видів цієї справи є співвідношення слів та їх визначень. Альтернативою буде знайти слова в тексті для співвіднесення їх з дефініціями.

3. Заповнення пропусків у контекстуальному виді, коли учні заповнюють пропуски словами, що підходять за змістом, спираючись на контекст. Навчальна функція вправи підсилюється, коли після її виконання проводиться обговорення варіантів вибору, а також роботу з ключем, що сприяє розвитку самоконтролю.

Розвиткові антиципації і мовної здогадки сприяє варіант, коли студентам подається короткий зміст прочитаного раніше тексту з пропусканням.

4. Здогадка за контекстом. Студентам дають текст, за яким вони намагаються провести семантизацію слова.

5. Навчальний перифраз, який формує вміння передати зміст мовленнєвої одиниці іншими словами. Вправи на перифраз будуються на рівні окремих слів, словосполучень, речень, текстів. Перифраз – необхідний компонент у роботі над переказом прочитаного чи прослуханого матеріалу.

6. Розрізані слова. Студенти отримують аркуші паперу з розрізаними словами, які вони повинні відновити. Можна також давати і розрізані фрази.

Студентам пропонується уявити себе в ролі вчителя. Для цього ми пропонуємо такі вправи:

1. Для розвитку умінь вирішувати аналітико-рефлексивні завдання.

Назвіть мовленнєві кліше, які вживають для оформлення початку діалогу та його кінця. Проаналізуйте доцільність їх використання і визначте найбільш важливі для запам'ятовування.

2. Для розвитку умінь вирішення проектувально-прогностичних завдань.

Підготуйте навчально-мовленнєву ситуацію для семантизації нових лексичних одиниць.

Підготуйте контрольну роботу на вивчені лексичні явища.

3. Для розвитку умінь вирішення організаційно-діяльнісних завдань.

Словникове інтерв'ю. Студенти працюють у парах. В одного з них список слів і дефініції. Він повинен пояснити значення слова своєму партнеру і перевірити розуміння. Студенти інтерв'юють один одного щодо всіх аспектів слова.

4. Розвиток умінь вирішувати оцінно-корекційні завдання.

Виправте помилки у вправах, зробіть письмові зауваження. Оберіть об'єкти для контролю розуміння читаного тексту і виберіть відповідні способи та прийоми контролю.

Більшість зазначених вправ належать до мовних й умовно-комунікативних, однак, вони передбачають безпосередній підхід до стадії спілкування.

Комунікативний підхід орієнтує нас на вправи, які виключають єдино можливий варіант вирішення. У цих вправах час не строго регламентований і вчитель виконує роль швидше консультанта чи помічника. Студенти при цьому більш вільні у виборі мовних засобів, а також у висловлюванні власної думки.

Ми маємо на увазі створення навчальної ситуації, орієнтованої а особистість студента, на розвиток його дослідницької і творчої пізнавальної діяльності.

Ми використовуємо вправи, які розраховані на активну мовленнєву взаємодію і пов'язані з життєвим досвідом студентів, стимулюють прояв творчого потенціалу, уяви та живого сприйняття.

Для розвитку навичок професійно-орієнтованого говоріння ми використовували такі вправи:

1. Вправи, спрямовані на висування і перевірку гіпотез, які сприяють формуванню загальнономовленнєвого психологічного механізму мовленнєвого прогнозування засобами іноземної мови (І.Д. Зимня):

а) вправи на передбачення. Студенти працюють у парі. Їм пропонують два малюнка, які вони не показують один одному. Задаючи запитання і відповідаючи на них, вони намагаються з'ясувати або зміст малюнка, або різницю у зображенні;

б) вправи на прогнозування. Студенти намагаються визначити зміст тексту за його назвою. “Висування найбільш ймовірних гіпотез щодо змісту тексту та їх наступне підтвердження чи відхилення може стосуватися загального змісту, окремих деталей і персонажів, а також послідовності подій”.

Ці вправи забезпечують інтенсивну мовленнєву практику і розвиток мисленнєвих умінь не тільки завдяки висуванню власних гіпотез, але й під час їх порівняння, обговорення та оцінки.

2. Вправи на генерацію ідей:

“Мозкова атака”. В основі цієї вправи лежать прийоми семантичних асоціацій. Студенти у вільній формі спонтанно висловлюють думки щодо запропонованої теми. Ідеї можуть бути у вигляді слів, словосполучень, речень.

Інший різновид “мозкової атаки” є варіант, коли студенти пропонують асоціації за малюнком. Ця вправа ефективна при підготовці монологічних висловлювань, оскільки розширює загальне інформаційне поле й активізує словниковий запас, а також становить перехід до наступної категорії вправ.

3. Вправи на виявлення і зіставлення поглядів, позицій, аргументацій:

а) вправи, коли учні отримують завдання познайомитися з певним матеріалом, оцінити вміщену в ньому інформацію і розподілити її відповідно визначеним критеріям. Ранжування передбачає розміщення неспірних за ступенем важливості тверджень.

Видозміна тверджень. Коли студенти отримують готовий список дискусійних тверджень, які необхідно розташувати за ступенем важливості. Виконується індивідуально в парах чи групах. При парній чи груповій роботі проводиться обговорення й узгодження пріоритетів та оцінок. Захист тверджень передбачає вибір кожним студентом певного твердження і висловлювання аргументів на його захист. Тут реалізується принцип взаємозв'язаного навчання всім видам мовленнєвої діяльності, студенти подають свої докази по черзі, відповідають на запитання. Традиційно це веде до виникнення дискусій;

б) спрямовуюча дискусія будується, спираючись на певну тему чи текст. Роль викладача у цьому виді дискусії зростає. Він пропонує ключові питання, вербальні і невербальні опори у вигляді схем, таблиць, малюнків. Завдання спрямовуючої дискусії – знайти компроміс, вирішити загальне мовленнєво мислительне завдання;

в) вільна дискусія має творчий характер. У ній учитель займає діалогічну позицію: заохочує в обміні інформацією, стимулює досягнення компромісу. Досить діяльна дискусія – піраміда. Кількість мовців, які обговорюють проблему, поступово збільшується: спочатку обговорення відбувається в парах, потім пари об'єднуються в групи з 4 осіб, потім з 8;

г) вирішення проблемних завдань. Студенти повинні обдумати вирішення певної проблемної ситуації, запропонованої вчителем, індивідуально висловити свою думку. У цій ситуації обов'язково повинні бути перепони, протиріччя, необхідність вибору одного з кількох варіантів. Використання мовленнєвомислительних завдань різного рівня сприяє розвитку механізму мислення: орієнтація в ситуації, прийняття рішень, цілеполягання, прогнозування, комбінування, конструювання (Є.І.Пассов).

4. Вправи на імітаційно-ігрове моделювання:

а) рольова гра – це вправа, у якій учні виконують по черзі соціальні і психологічні ролі, опановують спілкування у межах соціального контакту і в умовах максимально наближених до умов природного спілкування (Є.І.Пассов). У парних ролевих іграх студенти працюють парами, при цьому роль викладача зростає. Він готує картки з відповідною інформацією, визначає контекст, ділить групу на пари. Зміст ролевої гри

здебільшого передбачений, однак, конфлікт, який виникає, часто може привести до непередбачених висновків та виникненню дискусії;

б) симуляція відрізняється від рольової гри тим, що учасники “грають” самі себе за створеними умовами. Розігрування міжособистісних контактів організоване навколо проблемної ситуації.

Сценарій, який деталізує особливості ситуації, повністю розігрується студентами. Порівняно з рольовою грою тут підсилюється елемент конфліктності і близькість до реальних ситуацій спілкування;

в) інтерв'ю. Студенти вільно пересуваються в аудиторії, ставлять запитання, записують інформацію, яка їх цікавить. Список запитань може бути підготовлений заздалегідь. Учитель виконує роль спостерігача, за необхідності підказує, потім пропонує студентам висловити свою думку щодо результатів опитування. Ця вправа забезпечує вільну атмосферу спілкування, робить цей процес неформальним.

5. Вправи на встановлення інформаційної рівноваги.

Інформаційна мозаїка. Кожному учаснику навчальної пари чи групи пропонується тільки частина загальної інформації. Після ознайомлення учні обмінюються нею і відновлюють загальний зміст тексту. Цінність цієї вправи полягає у взаємодії усіх видів мовленнєвої діяльності.

Особливе місце у цій групі вправ посідають види діяльності, де студент виконує роль вчителя. Ми, як і в попередній групі, поділяємо їх на 4 категорії: для розвитку вмінь вирішення аналітико-рефлексивних, проектувально-прогностичних, організаційно-діяльнісних та оцінно-корекційних завдань.

1. Визначте комунікативні завдання мовців, уявіть схематично хід діалогу.

2. Доберіть рольові ігри для активізації мовленнєвого матеріалу.

Сформулюйте запитання для контролю розуміння змісту прочитаного тексту.

3. Організуйте і проведіть у групі дискусію.

Дайте учням комунікативну настанову на роботу в парах таким чином, щоб вона спонукала їх до створення двостороннього діалогу-розпитування.

Підготуйте вдома сценарій відеоконференції, розподіліть ролі між учнями, підготуйте рольові картки.

4. Прокоментуйте відповідь свого товариша щодо мовної правильності.

Оцініть діалог щодо його відповідності комунікативному завданню.

Виправте помилки у мовленні учасників групової дискусії, не порушуючи при цьому процесу спілкування, перепитуючи, уточнюючи щось і т.і.

Для розвитку професійної мотивації та рефлексії професійно-орієнтованої діяльності ми використали адаптовані завдання з навчального посібника ..., який містить багатий автентичний матеріал для читання й аудіювання, що розкриває сучасні проблеми в галузі іншомовної освіти, а також різноманітні завдання, які розвивають навички професійно-орієнтованого говоріння.

Підсумковий контроль професійно-інтерактивного блоку має комплексний характер. На першому етапі проводилося тестування на знання професійно-орієнтованої лексики. На другому етапі студенти демонстрували досягнутий рівень професійного аспекту комунікативної культури в професійно-педагогічній рольовій грі. Сценарій гри, запозичений нами з методичного досвіду вітчизняних викладачів, передбачав проведення 5 етапів: ранжування якості викладача, анкетування з працевлаштування, з'ясування проблем, з якими студенти стикалися під час педагогічної практики, розробка ігрового проекту з теми та його презентація, оцінка гри ведучими та учасниками. В основу гри були покладені наступні принципи: ігрове моделювання професійної діяльності, групова діяльність учасників, діалогічне спілкування партнерів по грі, проблема, що стосується змісту гри.

На третьому етапі під час педагогічної практики студентів ми використовували схему аналізу уроку з педагогічного спілкування Г.М.Коджаспірової. Окрім цього оцінювалися вміння вирішувати організаційно-діяльнісні й оцінно-корекційні завдання. Головним чином

нами описувалися наступні способи взаємодії студентів-практикантів з учнями: створення ситуацій успіху, допомога учням у подоланні страху перед наступною діяльністю, стимулювання групової діяльності, спонукання до виконання дій, наявність зворотного зв'язку, а також емоційність і ступінь творчої організації діяльності та спілкування на уроці.

Таким чином, окрім дослідження рівня розвитку комунікативної культури на початковій і підсумковій стадії експерименту, у кінці кожного технологічного етапу ми проводили контроль динаміки індивідуального, міжкультурного та професійного аспектів комунікативної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. – 14.03.2001. – Х., 2000. – 471с.: іл. – Бібліогр. – С. 395 – 471.
2. Дарійчук Л. П. Педагогічні умови формування комунікативних умінь у студентів негуманітарних спеціальностей засобами англійської мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Інститут педагогіки АПНУ. – К., 1999. – 18с.
3. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов: Монографія. – Херсон, Айлант, 2006. – 244 с.
4. Лучкіна Л. В. Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін: Дис. ... канд пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. – 232 с.

УДК 371.147

Т.В. Симоненко

СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті проаналізовано можливості стилістичного аналізу тексту в роботі над формуванням професійних мовнокомунікативних умінь та навчочок студентів-філологів

The article is focused to the analysis the possibility stylistic analysis of text in the work of the formation professional language skill and experience of the students.

Нині теоретико-практичні розвідки в царині методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах та ВНЗ спрямовані на розробку шляхів і засобів формування комунікативної компетенції випускників. Про що йдеться насамперед? Результати сучасних досліджень з лінгвістики спілкування, методики навчання слов'янських мов переконують у тому, що школярі чи студенти повинні бути не просто грамотними, вправними щодо знань певних правил з мови, знання яких можна перевірити, наприклад, через тестову систему, а бути компетентними. Компетентність в усьому (у сфері лінгвістики чи сільського господарства, математики чи дизайну одягу) забезпечується тільки трьома складовими: а) це добре знання предмета розмови чи діяльності; 2) досвід; 3) ставлення людини до того, що вона робить, говорить тощо.

Вища філологічна освіта вимагає від випускника бакалаврату й магістратури ґрунтовних знань з різних розділів мови та літератури. Серйозними комунікативними показниками якості знань є наявність у випускників філологічних факультетів умінь і навчочок роботи з текстом різних стилів та жанрів. Навчитися аналізувати текст – це тільки перший крок, що дасть змогу відчувати мовну виразність, довершеність, палітру мовних засобів, що притаманні тому чи іншому стилю мовлення, водночас це передумова до створення власних текстів (навчальних, виховних, естетичних, креативних тощо). Учителю-філологу протягом навчання в університеті має оволодіти сумою мовнокомунікативних умінь

редагувати, створювати, аналізувати, конструювати тексти. Це показник його професійних умінь та навичок, що й становлять в цілому лінгвістичну компетенцію фахівця.

Під час професійного зростання студента-філолога визначальну роль має напрям роботи, який являє собою суцільний набір аналітичних вправ і який, як зазначає В.Я. Мельничайко, “у практиці викладання прийнято називати мовним розбором” [2: 3].

У процесі набуття лінгвістичної (мовної) компетенції (одна зі складових професійної мовнокомунікативної компетенції) мовні розбори займають чільне місце, оскільки мають декілька лінгводидактичних функцій:

а) інтегративно-аналітична – інтегрують раніше набуті знання та їх застосування під час аналізу конкретно відібраних мовних одиниць);

б) науково-дослідницька – формують здатність самостійно аналізувати й давати оцінку (інтерпретувати) мовні одиниці різних рівнів.

Мета статті – показати шляхи та засоби формування лінгвістичної, предметної, прагматичної компетенцій студентів-філологів (складових мовнокомунікативної компетентності) на прикладі одного з видів роботи під час вивчення дисципліни “Стилістика” (для студентів 4-го курсу спеціальності “Українська мова і література”) – стилістичного аналізу тексту (САТ).

САТ – комплексний вид роботи, що дає змогу вирішити упродовж вивчення дисципліни досить значні та важливі для студентів методичні завдання: розвивати мовнокомунікативну компетенцію студентів шляхом активізації знань з орфоєпії, лексики, морфології і синтаксису та сприяти виробленню вмінь перетворювати суто теоретичні знання в практичні навички – функціональну комунікацію; формувати професійну мовнокомунікативну компетенцію майбутнього словесника за допомогою самостійного стилістичного аналізу, що виконується студентом на основі вже набутих знань про стилі мови та мовлення; саме САТ (як методичний прийом) розкриває можливості щодо розвитку в студентів дискурсивної (прагматичної) компетенції, оскільки сприяє дослідженню специфічних компонентів тексту, стилістичних ресурсів мови, мовленнєвих структур, що належать певній епосі, конкретному періоду творчості носія мови (письменникові, політичному діячеві, пересічному громадянину та ін.); САТ забезпечує розвиток комунікативних умінь студентів, а саме: будувати тексти різних стилів та жанрів, наприклад, формувати вміння висловлюватися в науковому, діловому, публіцистичному, художньому стилях, які є основними під час професійного спілкування вчителя. Крім того, САТ уможливує реалізацію принципу новизни навчального матеріалу упродовж опрацювання курсу “Стилістика”, оскільки комплексний аналіз кожного нового тексту завжди має власні особливості, своєрідну структуру та виражальні можливості, мовні засоби тощо.

На нашу думку, САТ у межах аудиторного опрацювання повинен мати чіткий лінгвістичний характер і становити цілісний, послідовний опис, що демонструє знання основних мовознавчих понять та категорій лінгвістики, відомостей з теорії літератури, вміння оцінювати мовні одиниці (ресурси) в тексті, формулювати й висловлювати інформацію за допомогою наукового стилю мовлення. Вважаємо, що САТ можна співвіднести з таким мовленнєвим продуктом, як “лінгвістичне есе” (“Наукові, критичні та інші нариси, які відзначаються вишуканістю форми” [1: 266]).

Пропонуємо студентам виконувати САТ за такою схемою:

1. Зовнішня характеристика тексту із зазначенням автора, заголовку, загальної характеристики змісту, жанру, попередніх висновків про стильову належність;
2. Основні функціональні можливості стилю, сфера реалізації;
3. Зміст та структурні характеристики тексту: тема, комунікативна мета, форма мовлення (усна/писемна), форма мовленнєвої діяльності (монолог/діалог), тип мовлення (опис, розповідь, роздум); комунікативний аналіз тексту (основні слова, засоби зв'язку між ними, комунікативні блоки, особливості композиції);
4. Порівняльний аналіз мовних засобів: орфоєпія, словотвір, морфологія, синтаксис.

Можливості САТ за пропонованою схемою, а також кінцевий мовленнєвий продукт (“лінгвістичне есе”), який студенти можуть в окремих випадках подавати викладачеві у вигляді письмової відповіді, покажемо на прикладі САТ історичної тематики.

“ІЗ БІОГРАФІЇ МАРІЇ БАШКИРЦЕВОЇ”

...У дитини великий хист до музики й різних наук, їй легко даються мови.

У дванадцять років Марія вже добре знає французьку, англійську, італійську, давньогрецьку, латину. Вона цілі дні проводить з ретортами і колбами, ставлячи різні досліди, в оригіналі читає Гомера, Шекспіра, Бальзака, Гайне і навіть починає писати історичний роман, який швидко закинула через “брак часу”.

Захоплені родичі постійно демонструють цього вередливого вундеркінда своїм знойомим. Марію привчають до того, що в її житті повсюдно мають супроводжувати голосні тріумфи, бо вона для них народжена.

Дівчинка починає вести французькою мовою щоденник, у якому записує всі свої успіхи. Наївні дитячі ламентации, сповіді в самообожнюванні, літературні ремінісценції перемежовуються з тонкими спостереженнями і влучними характеристиками людей, високими вимогами до себе в навчанні (“Я взялася за розподіл годин своїх занять... Десять годин роботи щоденно”). Вона прагне знати й історію, і літературу, і філософію, і природничі науки, щоб здивувати тими знаннями увесь світ. На менше Марія, певно, ніколи не погодиться. На менше здатні й інші.

Небезпечно, якщо в дитини багато талантів і претензій. З таких найчастіше виростають претензійні дилетанти, бо вони не можуть зосередитися на чомусь одному й цілковито йому віддатися.

Така небезпека загрожує і Марії.

(Текст узято з книги: Слабошпицький Михайло. Марія Башкирцева (Життя за гороскопом) (Передмова П. Загребельний). – К.: Ярославів Вал, 2008. – 272с.).

Стилістичний аналіз тексту (САТ).

Текст “Із біографії Марії Башкирцевої” (автор: М.Слабошпицький) міститься в книзі “Марія Башкирцева” інформує читача про факти життя відомої художниці з України, яку поважав увесь Париж. Основний жанр тексту – нарис. Стиль – художній, підстиль – епічний (прозовий).

Основні риси художнього стилю повною мірою реалізуються у пропонованому тексті, а саме: текст виразнюється засобами усно-розмовного стилю сучасної літературної української мови; основний словесний виклад – розповідь про дитячі роки відомої художниці – Марії Башкирцевої.

Основне призначення художнього стилю – впливати засобами художнього слова через систему образів на почуття читачів, формувати моральні якості та естетичні смаки. Темою пропонованого тексту є узагальнення фактів біографії Марії Башкирцевої. Комунікативна мета автора – подати інформацію якомога детальніше з метою ознайомлення читача з постаттю відомої художниці, вказівки на обдарованість дівчини щодо вивчення багатьох мов, зацікавленості серйозними науками: історією, літературою, природничими науками, філософією. Форма мовлення – писемна; форма мовленнєвої діяльності – монолог; функціонально-змістовий тип мовлення – розповідь.

Комунікативно-змістовий аналіз: назва тексту співвідноситься зі змістом; ключові слова тексту: Марія, тріумф, щоденник, прагнення, талант, небезпека.

Текст умовно можна розподілити на декілька комунікативних блоків: а) хист до навчання; б) народжена для тріумфів; в) прагнення до саморозвитку; г) небезпека мати талант.

Композиція тексту забезпечується послідовним розміщенням фактичного матеріалу, який має подієво-розповідну форму.

Аналіз мовних засобів переконує в належності тексту до художнього стилю мовлення; текст виразнюється епітетами та іншими тропами (вередливий, голосний, тонкий, влучний, високий, наївний тощо).

Виконання САТ у вигляді “лінгвістичного есе” забезпечує розвиток не тільки стилістичних умінь студентів, а й динаміку їхньої професійної мовнокомунікативної компетенції, оскільки такий вид роботи у ВНЗ дає можливості для створення нового, власного тексту в конкретному стилі, що вимагає не тільки глибоких теоретичних знань з мови, а й достатньої комунікативної вправності, умінь поєднувати та добирати мовні кліше, що властиві різним стилям мовлення, впорядковувати синтаксис тощо. Таким чином, навчаючи студентів виконувати комплексний САТ, навчаємо практичним діям в умовах професійної комунікації, розвиваємо такі компетенції, як лінгвістичну, предметну, прагматичну.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і головний редактор В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
2. Мельничайко В.Я. Види мовного розбору. Українська мова. Довідник. Тернопіль: Богдан, 1997. – 120с.

УДК 372.461:81'233

Н.С. Бородіна

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

У статті визначаються та коротко розглядаються основні шляхи вдосконалення комунікативної компетенції майбутніх учителів-словесників за умов кредитно-модульної системи, визначено форми навчання, що сприяють розвитку в студентів умінь і навичок професійного мовлення. До кожної з форм роботи подаються методичні рекомендації та зразки завдань.

The article determines and researches main ways of improvement of future teachers' (linguists') communicating competence provided by credit-model system. It also determines necessary forms of education that help to improve the students' abilities and their professional language skills. To every kind of lessons the article under consideration offers methodical recommendations and examples.

Європейська інтеграція вітчизняного освітнього простору та приєднання України до Болонського процесу зумовили оновлення й урізноманітнення форм, методів і приймів навчання відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі. Зокрема, суттєво збільшилася сьогодні частка самостійної та індивідуальної роботи студентів, іншого, більш сучасного, змісту набувають і такі традиційні форми навчальної діяльності студентів, як лекції, практичні та семінарські заняття тощо.

Досвід роботи за кредитно-модульною системою на факультеті філології та журналістики Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського дає змогу стверджувати, що формування фахової комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників відбувається на заняттях різних типів. Урізноманітнення форм навчання в системі професійної підготовки студентів-філологів є важливим шляхом удосконалення їхньої комунікативної компетентності. Метою статті є визначення й розгляд найбільш ефективних форм роботи, спрямованих на вдосконалення у студентів-філологів професійної комунікативної компетентності.

Лекція [А.Алексюк, Я.Болубаш, С.Вітвицька, О.Морозов, О.Пехота та ін.] є традиційною формою навчання у вищій школі і забезпечує ознайомлення з основним змістом

дисципліни, тоді як на інших заняттях відбувається поглиблення знань й уведення нових понять і термінів до активного словника студентів.

Обираючи методіку проведення лекції, бажано надавати перевагу активним її формам, зокрема, проблемно-моделювальній, лекції-практикуму й лекції з коментарями [3] та враховувати такі інструкції й рекомендації:

- лекції забезпечують формування фахового мовлення студентів-філологів, тому під час їх проведення викладач повинен висвітлювати зміст ключових понять і термінів дисципліни;
- розробляючи зміст лекцій, викладач повинен орієнтуватися на проблемні й найбільш актуальні питання, обов'язково розглядати поняття, зміст яких не розкрито (або недостатньо розкрито) в підручниках і посібниках;
- у ході лекції викладачеві необхідно надавати перевагу проблемним та дослідницьким методам і прийомам роботи (метод проблемного викладу матеріалу, евристичної бесіди, мозкової атаки, прийоми семантизації, демонстрації, порівняння й аналізу);
- під час проведення лекції викладач повинен подавати протилежні (якщо вони існують) погляди на фахове поняття, ознайомлювати з різними дефініціями терміна й давати студентам змогу вибрати найбільш точну й зручну для застосування і запису до словничків;
- міцнішому запам'ятовуванню нового матеріалу сприяє використання наочних і технічних засобів навчання (таблиць, схем, графіків, малюнків) і самостійне складання студентами таблиць і схем під час конспектування лекційного матеріалу;
- глибше засвоєння професійних понять забезпечує застосування викладачем термінологічних словників і довідників з метою самостійного відшукування майбутніми вчителями-словесниками термінів, найбільш важких для засвоєння [1: 458].

Робота з удосконалення вмінь і навичок професійного спілкування логічно продовжується на практичних і семінарських заняттях, що передбачають закріплення фахових знань шляхом виконання вправ і завдань, підготовки повідомлень і доповідей, формування вмінь роботи з термінологічними словниками, вживання фахових термінів під час побудови висловлювань професійної тематики. Під час проведення практичних занять активно застосовуються вправи різних типів, ділові ігри, прийоми заповнення таблиці і складання схем, термінологічні диктанти, кросворди.

Удосконаленню комунікативної компетенції студентів-філологів сприяє дотримання таких положень:

- робота з розвитку професійного мовлення повинна бути систематичною й послідовною;
- під час опрацювання фундаментальних понять і термінів, що є предметом вивчення різних дисциплін (напр., терміни *метод*, *мова*, *мовлення*, *мовленнєва помилка* тощо), обов'язково проводити актуалізацію опорних знань студентів;
- активно впроваджувати форми роботи, що сприяють розвиткові усного професійного мовлення майбутніх учителів і стимулюють їх до побудови висловлювань з використанням фахової термінології;
- проводити контроль за правильністю й точністю вживання студентами термінології, слідкувати за культурою та проводити аналіз їхнього професійного мовлення.

Важливим напрямом роботи з удосконалення комунікативної компетенції студентів на практичних заняттях є застосування вправ. Основна їх мета полягає у збагаченні професійного словника студентів термінологічною лексикою дисципліни та формуванні вмінь її вживання у сфері професійної комунікації, підвищенні культури мовлення майбутніх учителів-словесників.

Так, для самостійної підготовки студентів до практичного заняття з теми “Методи навчання та їх класифікація в дидактиці” й закріплення понять “метод навчання”, “класифікація методів навчання” студентам можна запропонувати виконати такі завдання комунікативно-когнітивного й аналітичного характеру:

1. Ознайомтеся зі схемою “Структура методів навчання” (Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264с.) та підготуйтеся до повідомлення з теми “Методи навчання та їх структура”.
2. Користуючись педагогічним, психологічним словниками, дайте визначення термінам: метод навчання, дискусія, сократична бесіда, навчальна гра, прийом навчання, аналіз, синтез, дедукція, індукція, мозкова атака.
3. У чому полягає проблема класифікації методів навчання в дидактиці? Які класифікації методів вам відомі? Яка з них є найбільш повною й ґрунтовною? Поясніть свій вибір.

Ці вправи забезпечують поглиблення отриманих на лекції знань шляхом опрацювання навчальної та наукової літератури, роботи з педагогічними словниками, акцентують увагу студентів на проблемних питаннях теми. Водночас підготовка повідомлень сприяє формуванню вмінь вживати педагогічні терміни у фахових текстах, розвиває професійне мовлення майбутніх учителів-словесників.

Практичне заняття варто розпочати розглядом ключових питань із теми щодо сутності поняття “метод” і “прийом” в дидактиці, аналізу різних їх визначень. У межах аудиторної роботи студентам пропонується виконати такі завдання:

1. У чому полягає різниця між методом і прийомом навчання в школі? Проілюструйте на прикладах.
2. Чи можна вважати аналіз, синтез, дедукцію та індукцію методами навчання? Обґрунтуйте свою думку і проілюструйте її на матеріалі вивчення однієї з тем шкільного курсу української мови.
3. Який зміст укладається в поняття “інтерактивні методи навчання”, “активні методи навчання”, “імітаційні методи навчання”. Що спільного й відмінного вони мають? Які можливості застосування названих методів у практиці навчання української мови. Наведіть приклад застосування мозкової атаки під час опрацювання теми “Дієприкметник” у 7 класі.
4. Чим зумовлена велика кількість класифікацій методів навчання в педагогіці? Яка з них є, на вашу думку, найбільш повною? Обґрунтуйте. Чи можна вважати вибрану вами класифікацію досконалою?

Ці завдання забезпечують закріплення основних понять з теми заняття та розгляд найбільш актуальних і проблемних питань щодо методів навчання та їх класифікації.

Розвиткові усного професійного мовлення значною мірою сприяють семінарські заняття, на яких студенти вчать дискутувати, висловлювати власне бачення актуальних питань педагогічної науки, залучаються до обміну думками під час вирішення проблеми. Призначенням **семінарських занять і спецсемінарів** є навчити студентів працювати з навчальною й навчально-методичною літературою, сформуванню умінь й навички фахового мовлення, застосування в ньому спеціальної термінології. Так, на семінарському занятті з педагогіки “Актуальні проблеми вітчизняної педагогічної науки” студенти готуються до промови на одну із запропонованих викладачем тем:

1. Шляхи удосконалення мовної освіти в школах України.
2. Проблеми сучасної освіти в умовах Болонського процесу.
3. Нові технології та можливості їх застосування в школі.
4. Шляхи формування творчої особистості учня в умовах сучасної школи.
5. Концептуальні положення теорії розвивального навчання.

Такі заняття стимулюють розвиток усного як монологічного, так і діалогічного професійного мовлення, сприяють збагаченню його новаційною педагогічною термінологією. Важливим прийомом активізації уваги майбутніх словесників на

новаційних фахових поняттях і термінах на семінарських заняттях є прийом “оживлення рефератів і доповідей”. Під час висвітлення питань із теми заняття студенти мають змогу переривати доповідь, ставити додаткові питання, ініціювати дискусію, зупиняючись на найбільш цікавих або невідомих їм поняттям з метою їх глибшого аналізу.

Лабораторні заняття передбачають розв’язання окремих фахових проблем. Мета лабораторних занять, – як стверджують Т.Донченко та В.Мельничайко, – формування у студентів первинних професійних умінь і навичок на основі теоретичних відомостей, одержаних на лекціях і практичних заняттях, оволодіння методами педагогічних досліджень [2: 64]. На таких заняттях доречним є поділ студентів на проблемні групи, що працюють над розв’язанням одного із запропонованих викладачем завдань. Результати роботи проблемних груп можуть бути використані під час проходження виробничої практики, у подальшій професійній діяльності. Ця форма роботи передбачає також аналіз передового досвіду викладання української мови в школі, спостереження й аналіз уроків учителів та студентів-практикантів. Так, на лабораторному занятті з теми “Культура педагогічного спілкування” (дисципліна “Основи педагогічної майстерності, II курс”) студенти аналізують мовлення вчителя-словесника за відеозаписом, працюють над розробкою рекомендацій щодо його вдосконалення, знаходять у педагогічних текстах фахові терміни й визначають доречність їх уживання, розробляють фрагменти уроків української мови та розв’язують професійно орієнтовані завдання проблемного характеру.

Наведемо зразки завдань.

1. Ознайомтеся з відеозаписом уроку української мови. Проаналізуйте мовлення вчителя-словесника. Які фахові терміни він уживав під час проведення уроку? Розробіть рекомендації вчителю щодо вдосконалення його професійного мовлення.
2. У чому полягає специфіка фахового мовлення вчителя української мови. Які терміни йому притаманні? Назвіть жанрові різновиди фахового мовлення вчителя-словесника.
3. Розробіть індивідуальну бесіду вчителя української мови з батьками невстигаючого учня, намагаючись уживати професійні терміни. Назвіть вимоги до бесіди як жанрового різновиду усного професійного мовлення вчителя-словесника.
4. Розробіть фрагмент уроку української мови, на якому ви застосовуєте метод лекції для пояснення нового матеріалу. Які лінгвістичні терміни ви вжили у структурі лекції?

Пропоновані вправи вдосконалюють вміння й навички студентів уживати педагогічну лексику, сприяють її активізації під час проведення фрагментів уроків, розв’язання проблемних завдань, розвивають педагогічне мовлення студентів, вчать зіставляти педагогічні поняття, перекладати й редагувати їх визначення, удосконалюють навички роботи з педагогічними словниками.

Так, на заняттях із “Культури мовлення” студентам можна запропонувати підготувати повідомлення з тем:

1. Професійний термін у структурі стилістично обмеженої лексики української мови.
2. Структура професійної лексики вчителя-словесника.
3. Критерії культури фахового мовлення вчителя української мови.
4. Основні поняття й завдання сучасного термінознавства.
5. Напрями термінографії в Україні. Термінологічні словники та їх будова.

Цей вид навчальної діяльності забезпечує розвиток умінь готувати самостійні повідомлення з питань культури мовлення вчителя-словесника й удосконалює навички аналізу професійної літератури.

Великого значення для розвитку комунікативної компетенції студентів-філологів ми надаємо також **самостійній роботі** (з підручником, навчально-методичною, словниковою й довідковою літературою) (О.Біляєв, І.Олійник, М.Пентиліук, О.Текучов та ін.). На лекції

викладач повинен давати вказівки студентам стосовно організації самостійної роботи, джерел поповнення й систематизації знань, отриманих на аудиторних заняттях. Використання цієї форми дає можливість студентові багаторазово опрацювати матеріал у доступному для нього темпі, що максимально забезпечує індивідуалізацію й особистісну орієнтацію навчального процесу.

Так, із дисципліни “Культура мовлення” (II курс) для самостійного виконання можна запропонувати студентам такі завдання:

1. Як впливає ситуація спілкування на мовлення та його культуру. Прослідкуйте за мовленням одного з ваших однокурсників на заняттях і на перерві. В якій із цих комунікативних ситуацій він (вона) вживає фахову лексику? Чим це можна пояснити? Розробіть пам’ятку для однокурсників про дотримання культури професійного спілкування.
2. Як співвідносяться поняття *мова* і *мовлення* в лінгвістиці? У чому полягає зв’язок між ними? Чим вони різняться? Випишіть визначення цих понять зі словника з культури мовлення (Л.Струганець. Культура мови. Словник термінів. – Тернопіль, 2000).
3. Утворіть із поданих термінів синонімічні пари та дайте їм визначення: *мовна поведінка, кліше, кодифікація, стереотип, лінгвістична компетенція, мовна діяльність, багатство мови, штамп, нормалізація, володіння мовою, різноманітність мови, формування мовної особистості, мовне виховання, стандартизація*. Чим можна пояснити наявність термінів-синонімів в українській мові?
4. Яку структуру має поняття “ситуація спілкування”. Представте її схемою родовидових відношень понять. Дайте визначення терміна “ситуація спілкування” та видовим поняттям, що входять до його складу.
5. Визначте, чи є лексеми *чистота мови, образність мови, багатство мови, точність мови, емоційність мови* термінологічними одиницями. Аргументуйте свою думку.

Подібні завдання розвивають уміння проводити спостереження за власним і чужим педагогічним мовленням, удосконалюють навички аналізу професійного мовлення, його контролю й самоконтролю, сприяють підвищенню культури професійного мовлення студентів-філологів.

Індивідуальні заняття [1] покликані корегувати процес засвоєння студентами фахових знань. Вони максимально забезпечують особистісну орієнтацію навчального процесу, оскільки дозволяють викладачеві проводити індивідуальну корекцію мовлення. Водночас ця форма роботи розвиває в майбутніх філологів навички контролю й самоконтролю за якістю фахової освіти, сприяє розвитку мотивації навчання та самостійності в роботі. Індивідуальні заняття надають також великі можливості для розвитку творчих здібностей студентів шляхом виконання ними індивідуальних завдань науково-дослідницького й пошуково-творчого характеру: розробка конспектів уроків, аналіз передового педагогічного досвіду, аналіз праць лінгводидактичної тематики, дослідження актуальних питань лінгводидактичної науки тощо.

Отже, одним із шляхів удосконалення комунікативної компетенції майбутніх учителів-словесників є застосування різних форм роботи у вищій школі: від класичної лекції до індивідуальних занять. Крім того, запровадження кредитно-модульної системи вимагає, у свою чергу, оновлення змісту й підходів до організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Перспективною залишається розробка методики індивідуальних та самостійних занять, визначення нових форм проведення лекційних, практичних та лабораторних занять у ВЗО тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 1998. – 560с.

2. Донченко Т, Мельничайко В. Програма з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів // Українська мова і література в школі. – 2002. – №5. – с.64-67; №6. – с.53-55.
3. Пехота О.М., Старєва А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Ілліон”, 2005. – 272с.

УДК 378.147.111

Н.А. Воропай

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкриваються психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів, роль і місце даного виду роботи у підготовці майбутнього фахівця початкової ланки освіти відповідно до вимог Болонської декларації.

In the article are discovered the psychological and pedagogical aspects of organization independent students' work, a role and a place of the given kind of work in the preparation of future expert of primary education according to requirements of the Bologna declaration.

Постановка проблеми. У зв'язку з входженням України до європейського освітнього простору, запровадження принципів Болонського процесу, освіта стає невід'ємною складовою навчання впродовж усього життя, що змінює пріоритети вищої освіти. Якщо раніше головним було засвоєння знань, умінь, навичок студентами, то зараз пріоритетним стає професійна компетентність, ерудиція, індивідуальна творчість, самостійний пошук знань і потреба в їх удосконаленні, висока культура особистості, мобільність і конкурентоспроможність.

При цьому змінюється й організація самостійної роботи студентів, що спрямована на розвиток їх внутрішньої потреби до самонавчання, самореалізації.

Самостійна робота студента є важливою складовою у підготовці кваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до компетентної професійної діяльності на рівні світових стандартів.

Категорія самостійності завжди була об'єктом уваги з боку дидактики і психології. Так, визначенню поняття самостійної роботи присвячені публікації А.Алексюка, В.Єсіпова, В.Козакова, П.Підкасистого та ряду інших учених. Класифікація самостійної роботи здійснена в працях Г.Асонова, І.Малкіна, В.Онищука, Г.Усової. У загальнодидактичному плані проблема самостійної роботи студентів досліджувалася В.Вергасовим, В.Козаковим, Н.Кузьміною, М.Нікандровим, П.Підкасистим, М.Піскуновим. Питанню організації самостійної роботи в навчальному процесі вищої школи присвячували свої праці провідні вчені-педагоги, а саме: В.Атаманюк, В.Буряк, Л.Головко, Р.Гуревич, Є.Заїка, І.Лебединський, О.Рогова та інші.

На думку вчених, самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю в навчанні та професійній діяльності.

У зв'язку з цим *метою статті* є розкриття психолого-педагогічних аспектів організації самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу, визначення ролі та місця даного виду роботи у підготовці майбутнього фахівця.

В умовах сьогодення спостерігається зміна співвідношення між аудиторною та самостійною роботою. Зокрема, відбувається значне скорочення аудиторних занять. Перш за все, це пов'язано з бюджетом навчального часу студентів денної форми навчання на самостійну роботу. Як зазначає І.Грудакова, раніше виходили зі співвідношення 6:4, що передбачало 6 годин щоденних аудиторних занять і 3-4 години позааудиторних. Однак, на

сьогодні, у рамках Болонського процесу, на аудиторні заняття відводиться 30 – 50% бюджету часу дисциплін, а на самостійне вивчення – від 50% до 70% навчального матеріалу, що значно зменшує час, відведений на аудиторні заняття [2].

Так М.Дмитриченко зазначає, що нормативними документами аудиторна робота нині складає: бакалавр – не більше 30 год. на тиждень; спеціаліст – 24 год. на тиждень; магістр – 18 год. на тиждень. Водночас зростає обсяг індивідуальної та самостійної роботи студентів [3: 279].

Однак, за свідченням І.Шимко, зменшення аудиторних занять далеко не завжди супроводжується якісним наповненням змісту самостійної роботи та контролю її результатів, на що вказує несформованість психологічної готовності у студентів до *самостійної роботи*, незнання ними загальних правил її самоорганізації, невміння організувати передбачувані нею дії [11: 34].

Тому завдання викладача під час проведення таких занять не лише перевірити й оцінити вивчене студентом, але й скерувати його у необхідному напрямку, допомогти організувати процес самостійного оволодіння знаннями.

Зокрема М.Солдатенко у своєму дослідженні розкриває один із недоліків традиційної системи навчання, а саме – проблему “пред’явлення однакових вимог до студентів, орієнтування на середній рівень навчання”. При такій організації самостійної роботи студентів не враховуються їх здібності та рівень професійної орієнтації [9: 4].

Це, в свою чергу, позбавляє талановитих студентів (які знаходяться на високому рівні самостійної навчальної роботи) можливості розкрити свій індивідуальний потенціал, і, водночас, не дає змогу повноцінно розвиватися студентам, що знаходяться на нижчому рівні.

Слід зазначити, що з розвитком самостійної навчальної діяльності у студентів (з низького рівня до високого) діяльність викладача і студента змінюється. А саме: зменшується доля участі викладача у спільній діяльності зі студентом. Від організуючої, плануючої та контролюючої вона стає більш рекомендуючою й орієнтуючою. Студент стає більш активним, тепер він виступає не об’єктом, а суб’єктом діяльності. А це, в свою чергу, сприяє підвищенню рівня розвитку самостійної роботи студентів у процесі пізнання нового, робить цей процес самокерованим, що дозволяє студентові займатися самонавчанням і в подальшому житті.

Відповідно дослідженню В.Буряка розглянемо основні показники діяльності викладача та студентів з урахуванням рівнів активності самостійної роботи студентів (табл. 1).

Таблиця 1.

Показники діяльності викладача та студентів на різних рівнях активності самостійної роботи студентів

Рівні активізації самостійної роботи студентів	Діяльність викладача	Діяльність студентів
1	2	3
I-II. Репродуктивний	Відбирає зміст, пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи передавання матеріалу. Підбирає системи вправ програмованого матеріалу, що забезпечують зворотний зв’язок та контроль отриманих студентом знань. Передання знань із вказанням певного алгоритму рішення. Контроль знань студентів	Отримує інформацію, осмислено засвоює її. Осмислює, записує, запам’ятовує, відображає необхідні дії з вирішення конкретних задач. Отримує завдання. Виконує завдання за зразком, використовуючи запропонований алгоритм. Контроль знань та умінь здійснюється викладачем

1	2	3
III. Частково-пошуковий	Відбирає зміст, організовує студентів для виконання окремих етапів вирішення поставлених задач. Конструює завдання, розділяючи їх на окремі складові. Намічає пошукові кроки у процесі вирішення задач. Контроль виконання завдань	Отримує інформацію, слухає, спостерігає, оцінює проблемні ситуації, вибирає можливі шляхи вирішення. Засвоює способи вирішення поставлених задач. Використовує елементи самоконтролю
IV. Пошуковий	Відбирає зміст матеріалу. Проблемний виклад матеріалу. Постановка проблеми, знаходження шляху вирішення. Видає завдання на електронних носіях без додаткових пояснень. Тестовий контроль знань	Бере участь у збиранні інформації, самостійно вивчаючи певні теми та розділи навчальної дисципліни. Виконує вказані завдання, самостійно визначаючи кроки пошуку, відбираючи, знаходячи необхідне для вирішення поставлених проблем, актуалізує отримані завдання, мотивує свої дії. Самоконтроль
V. Творчий	Відбирає теми для самостійної роботи студентів. Організовує пошукову творчу діяльність студентів з вирішенням актуальних для них проблем	Самостійне дослідження нового проекту, вибір методів та засобів вирішення, проведення самоконтролю, корегування рішення, захист проекту

Отже, на основі врахування цих рівнів має відбуватися організація *самостійної роботи студентів*, від чого залежить не тільки рівень професійної спрямованості, а й розвитку особистості взагалі, ступінь розкриття її внутрішніх задатків і потреб.

Слід також враховувати вікові та індивідуальні психологічні особливості студентів, що виявляються у підвищенні рівня цілеспрямованості, рішучості й наполегливості, самостійності й ініціативності, зміні у мотиваційній сфері, зокрема в потребах та інтересах, посиленні свідомих мотивів поведінки, потребі самоактуалізації, самореалізації, самовдосконаленні, активізації самопізнання та подальшому формуванні самооцінки.

Однак, як зазначає Л.Подоляк, не кожен студент сповна реалізує свої потенційні можливості, що пояснюється недостатнім розвитком у 17–19-річних здатності до свідомої регуляції власної поведінки, прихованою ілюзією, що краще життя ще попереду і всього омріяного можна легко досягти [8: 48].

Досліджуючи сутність самостійної роботи студентів, виявили, що науковці прагнуть до комплексного вирішення проблеми її організації, наголошують на необхідності організовувати цей процес на педагогічних та психологічних закономірностях.

Для цього розглянемо структуру самостійної роботи студентів, запропоновану О.Заїкою [4] (рис. 1).

Почнемо з мотиваційного блоку, адже він являє собою базис, одним із ключових психологічних аспектів організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що першочерговим в організації самостійної роботи має бути спрямованість її на розвиток внутрішньої навчально-пізнавальної мотивації студента, що є рушійною силою його поведінки.

Мотивацію також вважають сукупністю спонукальних факторів, що “визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини” [5: 7].

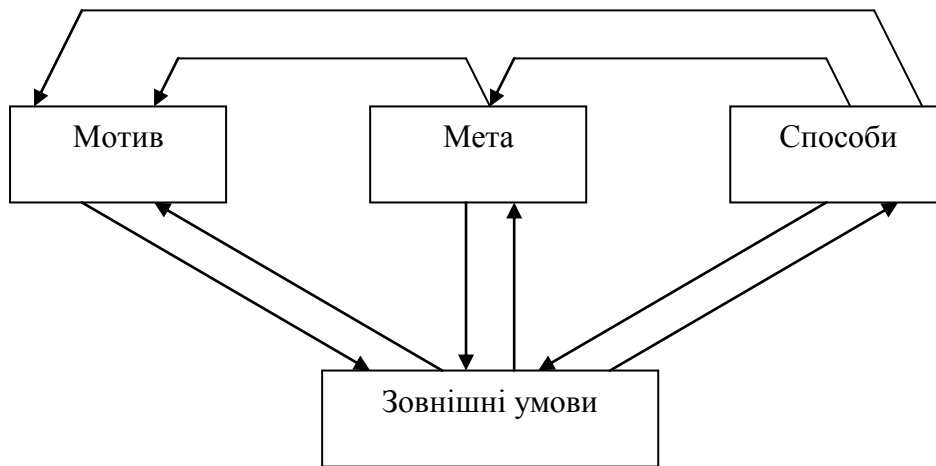


Рис. 1. Основні структурні блоки самостійної роботи студентів.

Як зазначає В.Цингуєва розрізняють два головних аспекти мотивації: зовнішній і внутрішній, які взаємопов'язані між собою й по-різному впливають на процес організації самостійної роботи студентів [10] (рис. 2).

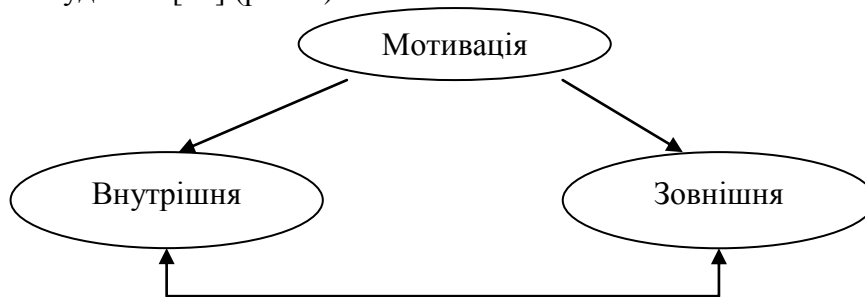


Рис. 2. Взаємозв'язок зовнішньої та внутрішньої мотивації.

Для усвідомлення значення зовнішнього та внутрішнього аспектів мотивації розглянемо її взаємозв'язок з характером навчальної діяльності [7] (табл. 2).

Таблиця 2.

Взаємозв'язок мотивації з характером навчальної діяльності

Показники навчальної діяльності	Зовнішня мотивація	Внутрішня мотивація
1	2	3
Тенденція до продовження навчальної діяльності	Припиняється, якщо зникають зовнішні стимули	Триває досить довго
Креативність	Викликає напруженість, стримує творчість	Сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості
Складність завдань	Студенти надають перевагу спрощеним завданням, що призводить до втрати інтересу й активності у навчальній діяльності	Надають перевагу ускладненим завданням, що полегшує виконання дій, які вимагають евристичного підходу

1	2	3
Характер виконуваних дій	Полегшує виконання дій, що вимагають алгоритмічного підходу, але погіршує якість вирішення евристичних завдань, сповільнює творчу активність	Заважає виконанню алгоритмічних завдань, але сприяє евристичному підходу до вирішення завдань, прискорює зростання творчого мислення
Ефективність засвоєння навчального матеріалу	Поверхнєве оволодіння навчальним матеріалом	Більш високий рівень засвоєння теоретичного матеріалу
Тип сформованого мислення	Позитивно впливає на формування алгоритмічного мислення й алгоритмічної діяльності	Більш успішно впливає на пізнавальні процеси та поведінку особистості, сприяє формуванню творчого мислення

На основі цієї таблиці можна стверджувати, що при зовнішній мотивації у студентів виявляється споживацьке ставлення до виконання самостійної роботи (для отримання оцінки, стипендії та ін.), при цьому навчальний матеріал засвоюється для близької цілі (відповісти на семінарі, скласти залік) і після відтворення швидко забувається. А при внутрішній мотивації до навчання самостійна робота студентів спрямована на професійні та пізнавальні інтереси, а навчальний матеріал не тільки не забувається після її виконання, а й постійно розширюється, поновлюється й поглиблюється.

У дослідженнях зарубіжних психологів виявлено, що зовнішня мотивація у студентів зникає зі зникненням зовнішнього підкріплення. Вона знижує креативність, спонтанність, пов'язана з негативними емоціями, покращує виконання діяльності за певним алгоритмом її реалізації, проте знижує якість і обсяг розв'язання евристичних задач. До того ж студенти віддають перевагу вибору простих завдань або лише тих, за які можуть отримати винагороду.

Внутрішня мотивація пов'язана з більш високим рівнем когнітивної гнучкості, креативності, зростання самоповаги, переважанням позитивних емоцій, інтересу, задоволення від роботи. У навчальній діяльності внутрішня мотивація корелює з кращим запам'ятовуванням матеріалу, високим рівнем засвоєння, надання переваги розв'язанню оптимально важких завдань [8].

Таким чином, активна самостійна робота студента можлива лише тільки за наявності внутрішньої стійкої мотивації. Недарма Р.Акофф, американський філософ, педагог і теоретик менеджменту зазначає, що “якщо людину примушувати вивчати те, чого вона не бажає знати, навчання втрачає внутрішні цінності і значною мірою втрачає ефективність” [1: 195].

Ми вважаємо, що для формування високого рівня мотивації у студентів потрібно, щоб викладач цілеспрямовано акцентував їхню увагу на значущості самостійної роботи для опанування всієї системи знань з певної дисципліни й наявності зв'язку виконання ними тієї чи іншої діяльності з майбутньою практичною діяльністю.

Крім того, необхідно виділяти достатню кількість часу на самостійну роботу як складову навчального процесу. Також для розвитку мотивації важливим є чітка постановка мети, тобто результату, який студент передбачає отримати у кінці своєї діяльності. Адже результативна складова мотивації пов'язана з окресленням далеких перспективних цілей і з прийняттям людиною цілей і завдань у самій діяльності.

Як наголошує О.Заїка, цілі викладача відрізняються від цілей студента (у викладача – загальні й віддалені, у студента – переважно конкретні й близькі), що обумовлене різною спрямованістю двох видів діяльності – організації та виконання [4: 22].

Тому, якщо ми орієнтуємо студента на конкретні цілі (як психологічно більш сильні), це ще не означає, що ми самі орієнтовані саме на ці цілі. При цьому необхідно чітко формулювати вимоги до виконання самостійної роботи і чітко орієнтувати студента на конкретний кінцевий результат.

Водночас О.Малихін зазначає, що студентів слід навчитися самостійно висувати певні цілі, результат досягнення яких він чітко може усвідомити і відчувати у подальшій навчальній діяльності, у тому числі й самостійній [6: 30].

Ми вважаємо, що коли студент чітко усвідомлює, що систематичні самостійні заняття з кожної окремої дисципліни забезпечують йому більш швидке і плідне досягнення проміжних цілей навчання, які, у свою чергу, підпорядковані остаточній меті, результат його самостійної роботи буде вищим і якіснішим.

Спираючись на погляди О.Заїки, О.Малихіна та ін., ми виявили, що однією з важливих зовнішніх умов організації самостійної роботи студентів є контроль, що виконує дві основні функції: корекційну та стимуляційну (рис. 3).

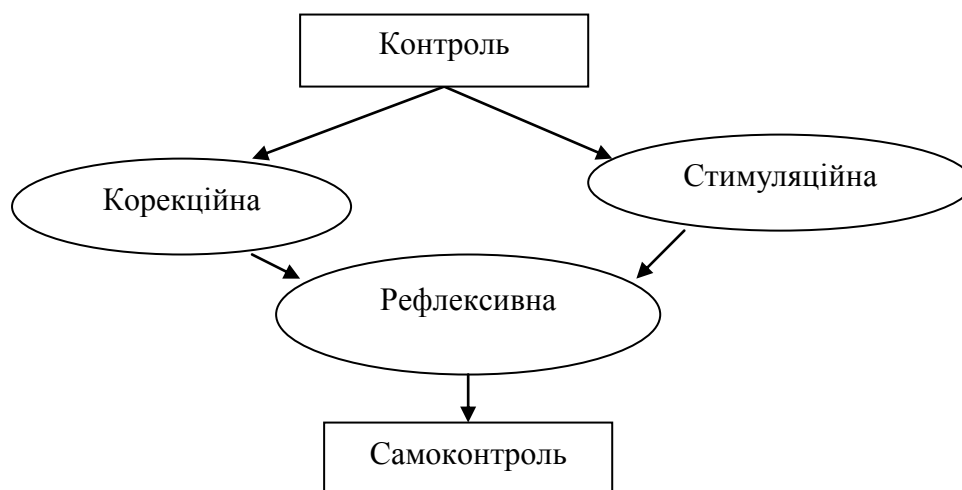


Рис. 3. Функції контролю за самостійною роботою студентів.

Корекційна функція полягає у своєчасному виявленні різних великих і малих помилок при виконанні самостійної роботи з подальшою їх зміною в оптимальну сторону (відповідно до вирішення завдань). Без таких корекцій діяльність значно може відхилитися від свого напрямку та перестати бути собою.

Стимулююча функція передбачає очікування контролю, що створює для людини досить сильне зовнішнє спонукання до діяльності, що доповнює її внутрішні мотиви. Без такої стимуляції діяльність може не виникнути взагалі або може розпочатися й швидко зникнути.

Традиційно при контролі за самостійною роботою студентів ставиться акцент на стимулюючій функції. Для її реалізації розроблена ціла система зовнішніх умов: поточні атестації, колоквіуми, захист рефератів, заліки і т.д. Водночас на корекційну функцію часто не звертають уваги, хоча з психологічної точки зору саме вона є найважливішою: якщо спонукальну функцію виконують мотиви, потреби, інтереси, уявлення про майбутнє, то корекція є специфічною функцією контролю.

В умовах Болонського процесу змінюється і функція контролю, яка замість традиційних форм контролю за процесом і результатами, стає *рефлексивною*, тобто здійснюється у формі обміну думками між студентами та викладачами у рівноправному діалозі. Студент розповідає викладачеві про шляхи пошуку й конкретизації проблем, способів їх рішення (чому саме ця ідея прийшла у голову, чому від неї відмовився і т.ін.).

Такий діалог скоріше є “замаскованим” контролем для студента, який вважає його діалогом, дискусією або консультацією. При цьому для викладача відкривається внутрішній бік навчально-пізнавальної діяльності зі всіма своїми аспектами, ланками, що є первинною умовою для ефективної корекції цієї діяльності.

О.Заїка характеризує рефлексивний контроль, як такий, що сполучає переваги контролю за процесом та за результатом, долаючи їх обмеженість. Адже в структурі такого результату можна побачити всі етапи та ланки, за якими “рухалась думка студента”. Це дає

можливість викладачеві розглянути ту конкретну операцію, той конкретний хід, який увів діяльність від успішного вирішення проблеми, й водночас здійснити корекцію [4: 25].

При цьому інформація, отримана з різних джерел, не тільки не забувається, а навпаки, починає запам'ятовуватися у всій своїй теоретичній повноті й практичній значущості. Відбувається постійний самоконтроль своєї діяльності, в результаті чого студент може помітити, в якій ланці виник збій й оперативно виправити його, що є найвищою формою контролю у навчально-пізнавальній діяльності.

Таким чином, участь студента у рефлексивному контролі з боку викладача формує у нього установку на фіксацію способів своєї діяльності. Виступаючи спершу як необхідна “для викладача”, така фіксація здійснює і формує самоконтроль студента за способом своєї діяльності [4: 26].

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що для організації самостійної роботи студентів згідно з вимогами Болонського процесу необхідно створити такі організаційно-педагогічні умови, як: розвиток у студентів внутрішньої мотивації до самостійної роботи; правильна постановка мети самостійної роботи; проведення рефлексивного контролю за самостійною роботою студентів, що спрямований на самоконтроль, самооцінку та самокорекцію навчальної діяльності; врахування рівня пізнавальної активності під час визначення завдань для самостійної роботи; врахування індивідуальних особливостей кожного студента; розробка необхідного методичного матеріалу з організації самостійної роботи студентів з певного предмета; створення комфортного освітнього середовища для виконання самостійної роботи.

Крім того, важливо поєднувати традиційні та інноваційні підходи до організації самостійної роботи студентів, а також створити інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище.

Саме тому перспективним напрямом нашого дослідження є розв'язання проблеми формування мотивації студентів до самостійної роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акофф Р.Л. Акофф о менеджменте /Р.Л. Акофф [Пер. с англ. Ю.Каннского] / Под ред. Л. А. Волковой. – Питер, 2002. – 448 с.
2. Грудакова І.В. Активізація самостійної роботи студентів у контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] /І.В. Грудакова. – Режим доступу: sitebeta.ksu.ks.ua/downloads/onference/Grudakova.doc.
3. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] /М.Ф. Дмитриченко. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
4. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе /Е.В. Заика //Практическая психология и социальная работа. – 2002. – №. 5. – С. 13 – 23. – № 6. – С. 21 – 33.
5. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник /С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
6. Малихін О. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу /О.Малихін // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 28–30.
7. Методика професійного навчання [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://forca.com.ua/knigi/navchannya/metodika-profesiinogo-navchannya_3.html.
8. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
9. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко //Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3–5.
10. Цынгueva В.В. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов НГАУ [Электронный ресурс] /В.В. Цынгueva. – Режим доступа: db.biysk.secna.ru/conference/conference.conference.doc.
11. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі /І.Шимко // Рідна школа – 2007. – № 5. – С. 34–35.

МУЗИКА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У даній статті визначається роль музики у естетичному вихованні та формуванні естетичного ставлення у студентів педагогічного коледжу.

In the given article the actuality of forming of esthetics filing is considered as one of necessary factors of professionalism of future teachers.

Постановка проблеми. В умовах національного відродження музика має невичерпану силу впливу на духовний та емоційний світ підростаючого покоління – оскільки художні потенції людини, її естетичні можливості з найбільшою повнотою і послідовністю виявляються саме у музичному мистецтві. Музика, втілюючи в собі всі особливості естетичного відношення людини до дійсності, є специфічним видом діяльності як одна з форм суспільної свідомості. Тому музичне виховання на музично-педагогічних відділеннях, де закладаються і формуються основи духовних потреб, естетичні смаки, погляди на переконання, набуває сьогодні особливої актуальності. Перед викладачем стоять завдання: по-перше, – виховувати в студентів інтерес і любов до високохудожньої музики, формувати їх смаки, розвивати музичні здібності; по-друге, – виявити моральний заряд музичних творів, зробити очевидним для студентів реальний життєвий зміст музики – її ідейну, моральну, естетичну спрямованість та, використовуючи музику як інструмент естетичного впливу, прищепити учням таке відношення до дійсності, яке б відповідало потребам національного виховання. Адже, сприймаючи музичне мистецтво, студент, сам того не усвідомлюючи, формує свою особистість. І відповідно до того якою буде якість музичних творів, – такого ж духовного змісту набуватиме особистість.

Аналіз останніх досліджень. На виховному потенціалі музичного мистецтва акцентували увагу в своїх роботах педагоги-композитори С. Воробкевич, А. Вахнянин, Д. Кабалевський, К. Стеценко. З'ясуванню специфіки сприйняття музичного твору присвятили свої наукові дослідження Б. Асаф'єв, О. Апраксина, А. Лашенко, О. Костюк, О. Рудчицька, О. Ростовський, В. Бутенко.

Мета статті полягає у визначенні ролі музичної освіти у формуванні естетичного ставлення у студентів педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Молоде покоління є найвразливішим та неврівноваженим стосовно своєї національної залежності. Тому проблема формування естетичного ставлення до національних цінностей у студентському віці, коли молода людина вже починає усвідомлювати себе як особистість, потребує позитивного вирішення. А оскільки з усіх видів мистецтва найулюбленішим середовищем студентів є музика, стає цілком незаперечним її вплив на формування різних сторін особистості, вважаючи і національну самосвідомість. Крім того, сприймаючи музичне мистецтво, студент розвиває свій естетичний смак, інтереси, оволодіння критеріями оцінювання прекрасного, що, в свою чергу, впливає на духовну культуру особистості. Через спілкування з музикою свого народу учень глибоко пізнає його історію, естетично переживає події минулих років, трансформовані в думу, пісню тощо, вчиться любити рідний край, красу його природи, розкриває для себе невідомі сторінки культури свого народу, питається його духовними здобутками [2: 138]. Серед засобів духовного збагачення велика роль належить музичному мистецтву, яке дає змогу відчути радість емоційного піднесення, бачити і втілювати прекрасне в реальність. Сучасна музична педагогіка все частіше звертається до творів національного походження.

У дзеркалі мистецтва відображається вся багатозначність навколишнього світу. Та є в мистецтві й свій особливий „предмет”, своя улюблена тема: це – людина. А саме мистецтво є витвір людини, особистості і несе на собі її особисті позиції [1: 267].

Ще древні греки вперше створили теорію виховання, побудовану на принципах гармонії і всебічності. Багато уваги цьому надавав Аристофан. Він навіть вказував на те, що кращі люди держави „...виховані в палестрах, хорах і в музиці”. І на чолі народу повинні стояти люди музично виховані. Музичний ритм і гармонія, як вони вважали, привчають до упорядкованості в рухах, думках, в емоціях і в діяльності [3: 7].

Платон, вважаючи, що музика може здійснювати як високоморальний, так і розбещувальний вплив, наполягав на необхідності вірно нею користуватися. Виходячи з цього, багато уваги приділяв підбору репертуару і музичних інструментів.

Музиці, як засобу етичного виховання віддавав перевагу й Аристотель: „Навіть одна мелодія, без супроводу, містить в собі етичні якості, між тим, як ні фарби, ні запахи, ні смакові відчуття нічого подібного в собі не мають”.

Засновником російської професійної музичної освіти був А.Рубінштейн. Ще у 80-их роках ХІХ століття він виступив з проектом втілення музичних занять в усіх школах. Причому зробити це пропонував на державному рівні.

До цього часу належить і педагогічна діяльність Яворського і Асаф'єва.

Педагогічна система Яворського базувалася на розвитку в учнів творчих джерел. Не про те треба дбати, щоб кількість людей, які грають на інструменті було збільшено, а про те, щоб дрімаючі творчі сили нашого музичного народу вийшли на світ. Він вважав, що елемент творчості повинен увійти до програми усіх шкіл. Розроблена їм методика складалася з кількох тісно пов'язаних форм роботи. Одна з них була спрямована на активізацію музичного сприйняття дитини.

На заняттях зі „слухання музики” педагог звертався до зіставлень з іншою музикою і з творами інших мистецтв; вчив не тільки розумітися на характері музики, а й зосереджено слідкувати за особливостями її взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих засобів виразності; вертався до жанрових і стилевих узагальнень. Справа не зводилась до сприйняття музики, обговорення почутого і пояснень педагога. Шлях був більш широким: один і той же твір вивчався різними засобами – його співали хором, диригували, інсценували. Крім того, багато уваги приділяв вивченню і усвідомленню слів-термінів. Усе це поєднувалось з виконанням музики. Важливою стороною роботи були уроки руху під музику. І нарешті, одним із головних завдань Яворський вважав керівництво творчістю учнів. Навчившись розрізняти окремі „музичні слова”, „фрази”, „розповіді”, діти відчували потребу самим „заговорити на музичній мові”. Стимулами до творчості служило й оточуюче життя, і сама музика, яку вони вивчали.

Саме музична творчість ясніше і конкретніше за інші викриває процес розвитку музичного мислення. „Думай сам, шукай сам. Тільки та їжа буде насичувати, яку ти сам розжуєш, сам ковтнеш і яку твій шлунок переварить. Якщо це буде робити твій сусід, а не ти, то тобі доведеться вмерти з голоду. Те ж і з грою на інструменті – буде грати сусід”. Ще в ті часи педагога, що працювали за системою Яворського прийшли до висновку, що розвиток музичного мислення приводить до розвитку й загального мислення, до його морального удосконалення.

Система Б.В.Асаф'єва базувалася на трьох основних видах роботи, що сприяють розвитку музично-творчої ініціативи. Перше – „спостереження” над музикою. „Твори мистецтва не піддаються „скальпуванню”. Розчленоване на частини, воно перетворюється на неживу і безбарвну тканину. Глибше вслухатись, не даючи волі рукам. Не упускати цілого за миттю звучання. Важливо в розумних дозах оточити музичний твір вивченням загально-художніх, літературних, історично-соціальних побутових питань. Слухання музики повинно поєднуватись з практичними діями – з її виконанням.

Ідеї Яворського і Асаф'єва розвивали інші педагоги – Н.Брюсова, С.Шацький, Танєєв, Гольденвейзер, Ігумнов та інші.

З найбільш відомих сучасних педагогів слід виділити Д.Б.Кабалевського. Перш за все він ставив перед собою питання – яка кінцева мета уроку музики? У тому, щоб навчити співати і читати ноти? Розвинути слух і почуття ритму? Познайомитись з деякими музично-теоретичними поняттями? Підвести до елементарної творчості та імпровізації? Безумовно, це дуже можливо. Та кінцеве стратегічне завдання – ввести дітей у світ справжньої музики і, тим самим, благотворно впливати на формування їх особистості. Збудити в учнів таку жваву цікавість до музики, щоб вони забажали пізнавати її все глибше і глибше; навчити не тільки слухати, а й чути музику. Бо існує мистецтво чутливо слухати, мистецтво брати із музики все те, що вона здатна дати.

Що ж принципово нове вніс Д.Кабалевський в музичну педагогіку? По-перше, „принцип узагальнень” на уроках музики. Це передбачає рух як від часткового до загального, так і від загального до конкретного. Який же метод занять здатен це забезпечити? Тільки метод роздумів. Метод сумісної роботи розуму й серця. Тут в однаковому ступені значимі і емоційний колорит думки, і інтелектуальне забарвлення почуттів. У музиці дійсне розуміння завжди пов'язане з глибоким відчуттям, але чуттєве сприйняття може й не супроводжуватись поняттям. Слід виховувати в учнів „чуттєве” і „думаюче” сприйняття.

Д. Кабалевський стверджував, що музика, подібна землі у древньому міфі, покоїться на трьох китах – на марші, танці і пісні [4: 20]. Поняття, що за цим стоять глибокі: з одного боку вони корінням своїм ідуть до істинно людських первинних основ музики – в рух людини і в інтоноване слово; а з другого – пісня, марш і танок прокладають місток до інших областей музики. Починаючи з питань „Про що говорить музика?”, „Що вона висловлює?”, „Що таке музична мова?” веде до достатньо простих, але широких понять музичної грамотності (від таких як мелодія, супроводження, темп, форми організації музики, різні види музичного виконавства) до особистих елементів музичної грамоти. Заняття не стануть розвиваючими розум і душу, якщо не буде забезпечено самостійний умовивід учнів. Діти самі відкривають особливості і якості музичних явищ, самі приходять до узагальнень і ці висновки дають ключ до конкретного в їх музичній практиці. „Думаюче і відчуваюче” сприйняття веде до розумового і духовного досягнення.

Враховуючи все, що досягла музична педагогіка, задаємо питання: якою повинна бути цілісна структура художньо-естетичного виховання і навчання?

Музика є однією з галузей мистецтва, однак завжди треба мати на увазі, що поряд з загальними властивостями, кожна галузь (музика, література, живопис) має свої особливості. Тому кожне з них має свою мову і потребує своєї системи викладання, що приведе до оволодіння його засобами виразності, емоційно осмисленого переживання його змісту. Об'єднання різних видів мистецтва в один „синтетичний” предмет мало б важкі наслідки для розвитку дійсно художньої культури і музичної зокрема. Але гарні педагоги, навчаючи дітей музиці, намагались використовувати в процесі роботи інші види мистецтва. Щоб в учнів виникли різні асоціації, музичні образи переводили в зорові (відображали їх у малюнках, у світових цятках, у графічному зображенні характеру музичного руху тощо). Музичні образи викликали у дітей і рухові реакції: характер, настрої музики, побудову твору вони передавали різними рухами (кроками, підскоками, танцями).

Цікавим є й написання музичних творів на запропоновані літературні тексти або особисті вірші, казки. Але й тут головним є музичний розвиток. І чим більше уваги концентрувалося на музиці як такій, тим успішніше проявляли себе учні в інших сферах свого життя, в тому числі і в навчанні взагалі. Роль вчителя поставити перед собою мету і, виходячи з цього, підбирати необхідний матеріал, засоби й прийоми роботи.

А тепер спробуємо з'ясувати на якій музиці слід виховувати дітей.

Музичне виховання повинно будуватися на органічному поєднанні трьох елементів: народної музики, класичної і сучасної. Педагог повинен чітко визначати свою позицію. Зійти зі шляху самому – це ще півбіди, а от завести в тупик своїх вихованців – біда незрівнянно серйозніша. Суть не в тому, яка професія буде у твого вихованця, а в тому, яким буде його духовний світ, його світогляд, мораль, відношення до навколишнього, до свого місця в

суспільстві. Гарний педагог, в якій би галузі знань він не працював, завжди зробить мистецтво своїм помічником.

Педагоги багатьох країн сперечаються, чи слід навчати музиці всіх дітей, чи лише особливо обдарованих. Ми повинні виходити з того, що музиці як професії слід, звісно, навчати лише тих, хто має до цього хист. Але загальне музичне виховання повинно розповсюджуватись абсолютно на всіх дітей, і головне завдання полягає тут не стільки в навчанні музиці окремо, скільки за допомогою музики, крізь неї впливати на весь духовний світ учнів і, перш за все, на їх мораль.

Мистецтво здатне і захоплювати й тільки розважати людину. Захоплювати можна лише глибокими думками і глибокими почуттями. Розважати можна чим завгодно, але було зайнятно, „лоскотало нерви”. Дійсне мистецтво живе віками, не підвладне моді, збагачує духовний світ людини. Це і Бах, і Моцарт, і Бетховен, і Чайковський. Розважальна музика, як правило, продукт недовготривалий, залежить від моди. Становлячись поступово єдиною духовною потребою, розваги неодмінно ведуть до присиченості, стирають усі естетичні ідеали і здібності. Так формується своєрідний тип естетично зіпсованої людини, не здатної до активного, творчого сприйняття справжнього мистецтва, високих почуттів. „Розважатись! Любою ціною!”. Масований наступ розважальної музики завдає труднощів у галузі музичного виховання вже тим тільки, що вносить смятіння в уми молоді. Спробуйте встояти проти її впливу, не маючи виробленого смаку, „імунітету проти пошлості”. Розуміння музики – це гостра зброя боротьби за високі ідеали гуманізму. І тут доречно згадати вислів великого польського живописця Яна Матейка: „Для нас мистецтво – свого роду зброя, яка невід’ємна від любові до Батьківщини”.

Висновки. Отже, виходячи з усього вищесказаного, робимо висновок: щоб мати в майбутньому гармонійно розвинену, освічену людину, патріота і гарного фахівця, необхідно зараз докласти багато зусиль і надати великої уваги саме навчанню і вихованню молоді.

Формування естетичного ставлення у студентів є дуже важливим та актуальним питанням у наш час. Найкращі досягнення культури, що несуть в собі високі національні ідеї, примушують пильніше вглядатися в національне минуле, пізнавати його духовну та музичну спадщину. Сучасна музична педагогіка все частіше звертається до творів українського народу та їх авторів. Це свідчить про позитивне ставлення до вивчення спадщини вітчизняних композиторів, справжню значущість якої має визначити молоде покоління. Потрібно розвивати культуру майбутніх учителів музики на естетичних засадах пізнання сучасних українських творів, з’ясовуючи основи формування естетичного ставлення майбутніх викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баренбойм Л. За полвека / Очерки. Статьи. Материалы. – Л. Советский композитор, 1989.
2. Єгорова І.В. Управління процесами формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. – С. 137 – 140.
3. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия. Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990.
4. Кабалевский Д. Прекрасное пробуждает доброе. – М., 1973.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ РЕАЛІЗАЦІЇ БАГАТОСТОРОННЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядається провідна роль інтерактивного навчання як одного із засобів реалізації багатосторонньої комунікації у формуванні професійно-комунікативної компетентності студентів. Автор подає практичні рекомендації щодо використання інтерактивних форм навчання при вивченні української мови.

The article is considered the leading interactive teaching's role as one of the realization's ways of multilateral communication in forming of professional-communicative competence of the students. The author provides practical recommendations concerning the usage of interactive forms of teaching of Ukrainian language.

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Сучасна вища школа, як свідчать дослідження вчених, повинна вирішити подвійне завдання: сформувати професійні знання та вміння й підготувати студентів до виконання ними фахових функцій через розвиток у них соціальної компетентності, під якою розуміється “здатність вступати в комунікацію і співпрацювати, планувати, здійснювати вибір, приймати рішення, відповідати за його наслідки, регулювати конфлікти, підвищувати власну компетентність [4: 81]”. Традиційна організація освітнього простору, головним завданням якої було дати студентові певну суму знань, умінь і навичок, була спрямована на односторонню комунікацію (трансляція знань від викладача до студента) та довгий час задовольняла потреби суспільства в підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Нова освітня філософія визначила нову стратегію педагогічної діяльності – викладач не передає знання, а створює навчальні умови для того, щоб студент самостійно мав можливість різними способами здобувати знання, працювати з власним досвідом та вносити їх у навчальний процес. Така робота можлива лише за умови організації процесу багатосторонньої комунікації, що передбачає активну діяльність кожного суб'єкта освітнього процесу, а не тільки викладача. На думку О. Січкарук, характерними ознаками навчання, організованого як багатостороння комунікація, можна вважати такі:

- пізнання нового матеріалу через власний досвід студентів, їх самостійну активність;
- позитивне ставлення викладача до думок студентів, які можуть не збігатися з його власними;
- обговорення результатів дослідження з іншими, у результаті чого й формуються знання студентів [4: 9-10].

На наш погляд, найбільш повно зазначеним вимогам відповідають інтерактивні технології навчання, які ґрунтуються на діалозі, взаємодії, що для формування професійно-комунікативної компетентності студентів є найважливішим чинником. Саме тому викладання української мови у вищій школі повинно бути побудоване на засадах багатосторонньої комунікації, одним із засобів реалізації якої є інтерактивне навчання (“*inter*” (англ.) – взаємо-, “*act*” – діяти).

Нині вже складно знайти статтю, монографію, підручник з методики викладання, де б не було згадано про інтерактивне навчання і про необхідність введення такої форми роботи в навчальний процес. Відомі дослідження О. Данилової, О. Дженджеро, А. Панченкова, Л. Пироженко, О. Пометун, Н. Подлевської, Н. Софій, А. Фасолі присвячені технології інтерактивного навчання в середній школі. Проблеми застосування інноваційних технологій у вищій школі розглянуті у наукових працях С. Зоріна, Л. Дяченко, В. Михайлюк, В. Олексенка, Н. Ярчук. Досить ґрунтовними є дослідження О. Січкарук, у якому розглядаються проблеми використання інтерактивних методик у вищих навчальних

закладах, та наукова розвідка Ю. Реп'єва, де подані основні методи інтерактивного самонавчання студентів. Попри всю актуальність порушеного питання недостатньо вивчена й висвітлена проблема формування професійно-комунікативної компетентності студентів на засадах інтерактивного навчання, що й становить предмет нашого дослідження.

Мета нашої статті полягає в аналізі провідної ролі інтерактивного навчання як одного із засобів реалізації багатосторонньої комунікації у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю, зокрема політологів та істориків, і запропонувати деякі прийоми для активного впровадження в навчальний процес.

Найбільш повним, на нашу думку, є визначення О. Пометун, за яким “інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчально-пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови співнавчання, взаємонавчання, за яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [3: 9]”. Хочемо наголосити, що в методиці немає одностайної думки щодо трактування цього поняття. Пропонують розглядати його як технологію навчання, як метод навчання або як форму, прийом, засіб тощо. На нашу думку, інтерактивне навчання може виступати або методом, або прийомом навчання, що залежатиме від змісту, обсягу, характеру матеріалу та поставленого завдання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Потрібно зазначити, що інтерактивні методи не призначені для оволодіння базовими теоретичними знаннями. Такі знання студенти здобувають на лекціях, при роботі з підручником або самостійно. Тому для ефективного застосування інтерактивного навчання важливим є врахування принципу пізнавальної активності, оскільки когнітивна методика передбачає “зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності: збільшення питомої ваги завдань, які стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів вербального їх відтворення [2: 5]”.

Ключовим у розумінні психологічної основи інтерактивного навчання є поняття інтеракції і трансакції, які є складовими комунікативного акту. Головним є бажання бути зрозумілим і зрозуміти іншого, тобто обов'язковим елементом багатосторонньої комунікації є зворотний зв'язок. Крім того, хочемо наголосити на тому, що комунікатори, які залежать один від одного як творці комунікативного акту, залишаються при цьому неповторними особистостями, що на даному етапі є пріоритетом державної політики в розвитку освіти.

За загальновизнаною нині “діяльнісною” теорією навчання повинно відбуватися у формі співробітництва, бо свідомість формується, розвивається й виявляється не тільки в процесі предметної діяльності, а й у спілкуванні. Таке навчання ґрунтується на взаєморозумінні викладача і студента, що досягається завдяки емоційності навчального матеріалу, через стимулювання позитивних почуттів, спонукання студентів до самовдосконалення.

Лінгвістичною основою інтерактивності є поняття комунікації, яке в мовознавстві трактують як складне, багатогранне явище, яке водночас є взаємодією людей та інформаційним процесом [6: 43]. Тобто передбачає як ситуацію, обставини цієї взаємодії, так й особливості мовних одиниць, які добираються відповідно до обставин. Отже, комунікація, або спілкування, – це така активність взаємодіючих людей, під час якої вони, впливаючи один на одного за допомогою мови або інших знаків, обмінюються інформацією й організовують свою спільну діяльність. Щоб інформація стала знанням, усвідомленим та осмисленим відображенням людського досвіду, потрібно давати йому постійну практику вживання й використання, а результатом такої практики, тобто спілкування, є текст. Як тільки текст є вимовленим або записаним, він відразу стає артефактом (матеріальним об'єктом), що передається певним носієм і не залежить від свого творця. Потім текст

функціонує як вихідний матеріал для процесу мовленнєвої рецепції [1: 97]. Текст завжди має своє комунікативне призначення. Саме тому відомості про текст, його структуру та особливості повинні забезпечити формування комунікативної компетентності студентів, умінь правильно формулювати усні й письмові повідомлення, спілкуватися в різних життєвих ситуаціях. Зазначені вимоги є обов'язковими для формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх політологів, які належать до фахівців гуманітарного профілю.

Потрібно звернути увагу на те, що саме інтерактивне навчання сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу та виробленню компетентностей, а не лише формуванню умінь і навичок, оскільки поняття компетентності, яке базується на знаннях, уміннях й навичках, є ширшим, бо включає уміння працювати в колективі, шукати й обробляти інформацію, визначати життєві пріоритети, ставити мету, знаходити шляхи її реалізації. Як зазначено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, усі компетентності людини слугують, так чи інакше, здатності користувача мовою до спілкування і можуть розглядатися як аспекти комунікативної компетентності [1: 101].

Професійна комунікативна компетентність фахівця – це здатність розв'язувати комунікативні завдання в умовах професійного спілкування, продукувати довершений і нормативний текст [5: 39]. Тому об'єктом кінцевого контролю в роботі над формуванням професійно-комунікативної компетентності студентів-політологів є вміння продукції тексту як основної одиниці фахового мовлення.

Нижче ми пропонуємо розглянути деякі прийоми інтерактивного навчання при вивченні курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” на текстовій основі, які викладач може використати з метою удосконалення навчально-пізнавальної діяльності студентів і формування їх професійно-комунікативної компетентності. Наведені перші два завдання є початковими елементами інтерактивної методики, що дасть можливість, урахувавши загальнодидактичний принцип наступності, у подальшому застосовувати більш складні форми (див. завдання 3).

Завдання 1. *Навчальна гра “Конспект”.*

Мета – формувати вміння осмислювати та засвоювати великий обсяг матеріалу, виділяти головну думку в тексті.

Порядок проведення.

Для проведення цієї форми роботи в тексті потрібно пронумерувати абзаци, кількість яких дорівнюватиме кількості студентів. Для студентів-політологів пропонуємо опрацювати один із розділів Концепції державної мовної політики в Україні (Розділ II. Мовна ситуація в Україні).

1. Навчальна група поділяється на підгрупи (6–12 чол.), кожен студент визначає свій порядковий номер.
2. Студенти отримують навчальний текст, поділений на абзаци. Кожен абзац на окремому папері треба стисло законспектувати, не позначаючи номерів абзацу.
3. Потім студент перемішує законспектовані абзаци та передає сусідові, який повинен правильно визначити нумерацію кожного абзацу та записати їх у потрібній послідовності. Далі він передає той самий перемішаний конспект далі по колу до того часу, поки конспект не дійде до автора.
4. Автор перевіряє правильність нумерації абзаців. Переможцем визначається той, хто жодного разу не помилився.

Завдання 2. *Навчальна гра “Допитливий студент”.*

Мета – формувати вміння відтворювати текст залежно від комунікативної мети, розвивати пам'ять, увагу та спостережливість студентів.

Порядок проведення.

Для роботи потрібно пропонувати студентам матеріал, насичений багатьма деталями та фактами (не більше 2–3 друк. стор.), наприклад, Конституцію України (Розділ IV. Верховна Рада України).

У цьому виді роботи підгрупи не формуються, кожен студент працює самостійно.

1. Усім студентам видається текст, який вони уважно читають протягом 2–3 хвилин та повертають викладачеві.
2. Кожен студент повинен за прочитаним текстом скласти якнайбільше питань.
3. Далі кожен студент ставить питання своєму одногрупнику, якого він вибирає сам. Той дає відповідь і ставить своє питання іншому.
4. Переможцями визначають двох студентів: хто сформулював найбільшу кількість питань і хто дав більш точні й правильні відповіді.

Завдання 3. Навчальна гра “А правильно як?”

Мета – формувати в майбутніх студентів уміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у професійній сфері на основі розвитку мовленнєвого самоконтролю – уміння запобігати появі помилок, знаходити й виправляти їх у власному й чужому мовленні.

Порядок проведення:

Цю навчальну гру треба проводити у три етапи.

I етап – коригувальний. На ньому формується навчально-пізнавальна діяльність, що дає можливість студентам активно залучитися до процесу керування якістю свого навчання.

На попередньому занятті студенти поділяються на чотири підгрупи.

Кожна підгрупа (поза аудиторією) отримує такі завдання:

1. Скласти завдання з порушенням усіх норм літературної мови фахового спрямування, наприклад: *Визначте, у якому слові порушена акцентуаційна норма: фаховій, бюлетень, візвольний, речник, показник, бюрократія, недоторканність.*

2. У студентській газеті, що видається вищим навчальним закладом, опрацювати статтю щодо нормативності вживання мовних засобів.

В аудиторії підгрупи обмінюються завданнями і протягом 5 хвилин виправляють подані помилки в завданні 1 та редагують статтю, запропоновану іншою підгрупою. Далі відбувається взаємоперевірка.

II етап – навчально-пізнавальний. Кожна підгрупа повинна скласти й виголосити промову на політичну тему з порушенням мовних норм, інші підгрупи фіксують помилки, визначаючи норму, яку було порушено

III етап – контрольний, на якому відбувається рефлексія навчальної діяльності, що дає можливість усвідомити важливість отриманих результатів шляхом їх спеціального обговорення та визначити переможців.

Результативність використання зазначених прийомів навчання надзвичайно висока. На цих прикладах можна проілюструвати й відмінність між знаннями, уміннями, навичками та компетентностями. Студенти оволодівають певними соціальними ролями, що є обов'язковою умовою сучасного освітнього процесу, на власному прикладі переконуються у важливості відповідних умінь, виробляють відповідне до них ставлення, здобувають досвід, який може бути використаний як при засвоєнні інших дисциплін, так і поза межами навчального закладу.

З огляду на викладене хочемо наголосити, що багатостороння комунікація, яка реалізується в інтерактивних методах і формах навчання, дозволяє враховувати триєдину мету навчального процесу: навчальну, розвивальну, виховну; сприяє ефективному формуванню активної пізнавальної діяльності студентів через самостійну роботу та колективне обговорення; розвиває і вдосконалює інтелектуальні вміння, продуктивне й творче мислення, а також допомагає сформуванню професійно-комунікативну компетентність майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–9.
3. Пометун О. І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб./ За ред. О.П. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
4. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: Навч.-метод. посіб. – К.: Таксон, 2006. – 88 с.
5. Симоненко Т. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Українська мова і література в школі. – 2006. – №6. – С. 39–41.
6. Юкало В. Структура спеціальної мови і професійного спілкування // Дивослово. – 2005. – №12. – С. 43–47.

УДК 378

Ю.В. Дзядевич

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У статті розкрито сутність поняття “імідж” у структурі особистості, роль позитивного іміджу у процесі професійного становлення, визначаються основні шляхи формування позитивного іміджу у студентському віці.

In the article essence of concept “image” is exposed in the structure of personality, role of positive image in realization of professional qualities of students, the basic ways of forming of positive image are determined in student age.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток сучасного суспільства зумовлює необхідність підготовки фахівців, які б могли ефективно здійснювати професійну діяльність у нових умовах. Поставлені перед державою і педагогічною громадськістю завдання модернізації вищої освіти диктують необхідність формування активної особистості майбутнього фахівця, власної “Я-концепції”, що включає також створення позитивного іміджу. Одна з цілей діяльності сучасного вузу – забезпечити становлення особистісної і професійної культури фахівця.

Аналіз досліджень з проблеми. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки розробкою питань формування іміджу займаються як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці.

Серед зарубіжних авторів, що займаються дослідженнями проблем формування іміджу особистості, слід назвати таких фахівців, як П.Берд, С.Блек, Ф.Буарі, П.Вейл, Т.Сван, Б.Швальбе.

Зовнішній аспект формування іміджу досліджували Л.Браун і М.Спіллейн. Вони довели, що зовнішні прояви прототипу іміджу особистості чи організації за певних обставин є вирішальним для створення їх позитивного образу.

Б.Брюс, Б.Джі та Н.Енкельман проаналізували імідж з точки зору його внутрішньої форми. Більшість їх припущень з цієї проблеми відображають теоретичні напрацювання у сфері сучасної іміджології.

У наукових напрацюваннях вітчизняних науковців імідж є певною формою, яка не може замінити реальну сутність, а лише допомагає донести її до аудиторії (О.Перелигіна, А.Панасюк).

Більшість досліджень, що пов'язані з використанням категорії “імідж”, були у сфері політики та технології проведення виборчої компанії (В.Бебик, М.Головатий, А.Жмиріков, О.Феофанов, Г.Почепцов), лідерства (Б.Кухта, Л.Приходченка, Т.Хомуленко), державного управління (С.Колосок, І.Колосовська, В.Лебець, Є.Ромат, С.Серьогін, О.Якубовський).

З розвитком педагогічної іміджології інтереси науковців звернені до розкриття соціально-педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню іміджу педагога в навчально-виховному процесі (Л.Попова, О.Руська, Н.Тарасенко, В.Шепель).

Завданням дослідження є:

- розкриття сутності поняття “імідж” у структурі особистості;
- обґрунтувати роль позитивного іміджу у реалізації професійних якостей студентів;
- виділити основні шляхи формування позитивного іміджу у студентському віці.

Результати дослідження. Поняття “імідж” та “особистість” мають однакове походження. Перше виникло із французького або англійського слова “image”, що в буквальному перекладі на російську мову означає штучний образ, що формується в суспільній або індивідуальній свідомості засобами масової комунікації і психологічних впливів; друге – від латинського “persona”, що спочатку означало маски, які вдягали актори під час театральної вистави в давньогрецькій драмі. О.Петрова дає таке визначення іміджу: “Імідж – образ-уявлення, в якому в складній взаємодії з'єднуються зовнішні і внутрішні характеристики...” [7: 127]. Таким чином, спочатку в поняття “особистість” був включений зовнішній, поверхневий соціальний образ, який індивідуальність приймає, коли грає певні життєві ролі. А імідж – певне суспільне обличчя, яке спрямоване на навколишній світ. Звідси, цілком очевидно, що природу іміджу, як глибинного психологічного феномена особистості, слід шукати, виходячи з характеристик індивіда як соціального суб'єкта.

Дослідник Т.Пархоменко пропонує називати іміджем взагалі нову реальність, процес створення якої цілеспрямовано організований і має чітко задані параметри. При цьому створена реальність часом не має нічого загального з тим об'єктивно існуючим носієм, для якого вона створюється. Інакше кажучи, це символічна реальність [6].

Імідж – це мислене уявлення про людину, товар чи інститут, який цілеспрямовано формується в масовій свідомості за допомогою паблісіті, реклами або пропаганди, як зазначає В.Королько [3]. Імідж – це фасадна частина образу, в якій манери, жести і міміка виступають у якості найбільш виразних архітектурних елементів, додає В.Шепель [9].

Відомий соціолог Е.Гофман указував на те, що імідж – це мистецтво “керувати враженнями”. Скільки людей, стільки й іміджів. Усвідомлення того, як будуть сприйматися та інтерпретуватися людьми будь-які факти, відомості, що стосуються особистості, є першорядним психологічним підґрунтям для управління іміджем особистості.

Імідж, котрий розглядають в якості інтегративної системи, складається з трьох класів компонентів: *матеріальних*, які співвідносяться з анатомо-фізіологічними особливостями індивіда; *соціальних*, що відображають соціальні якості людини в певному суспільстві, і *духовних*, які характеризують суб'єкта зі стійкою ієрархією цінностей та ідеалів. Якщо перераховані компоненти перекласти на мову образів самосвідомості, то вийде наступна картина – матеріальні компоненти виражаються в “Я-реальному”, під яким ми розуміємо уявлення індивіда про себе, зі всіма його недоліками та чеснотами. Соціальні компоненти реалізуються в “Я-дзеркальному”, яке ми розуміємо як знання суб'єктом того, як він виглядає в очах оточуючих. Нарешті, духовні складові самосвідомості співвідносяться з образом “Я-ідеальний”, тобто з прийняттям людиною самого себе як носія певних норм, цінностей та ідеалів. Імідж, на нашу думку, знаходиться між трьома структурами і є наслідком їх взаємодії.

Імідж як внутрішньо-особистісна структура виконує певні функції:

- *особистісну* – створює навколо особи ореол привабливості, завдяки чому вона стає соціально затребуваною, розкутою в прояві своїх кращих якостей;
- функцію *комфортизації міжособистісних відносин* – суть цієї функції в тому, що чарівність людей об'єктивно привносить в їх спілкування симпатії і доброзичливість, а завдяки цьому етичну міру терпимості і такту;
- *психотерапевтичну* – особа, завдяки усвідомленню своєї індивідуальності і підвищеної комунікабельності, знаходить стійкий позитивний настрій і впевненість у собі [8: 52].

Істотними характеристиками іміджу є активність іміджу, його здатність впливати на поведінку суб'єктів, що сприймають його, і в той же час його залежність від змісту соціальних уявлень і стереотипів суб'єктів перцепції; інформативність іміджу, що виявляється як його здатність давати інформацію про суб'єкта; поєднання в створенні і сприйнятті іміджу раціональних і емоційних аспектів; цілісність представлення суб'єкта, що досягається за допомогою інтеграції окремих ізольованих символів, які доповнюються в свідомості аудиторії до цілісного образу; символічність іміджу як образу, вираженого в культурних символах, що обумовлює формування іміджу в структурі феномена інтерсуб'єктної взаємодії в реальному соціокультурному, політико-економічному, історичному і професійному контексті; відповідність іміджу, з одного боку, особі суб'єкта-прообразу іміджу, з іншого боку, соціальним очікуванням суб'єктів, що сприймають імідж [5: 73].

Проаналізувавши та узагальнивши теоретичні джерела з теми дослідження, зроблено висновок, що на сьогодні остаточно структурні компоненти іміджу не визначені. Тому ми пропонуємо таку модель складових іміджу:

1) *зовнішні характеристики іміджу* – можуть включати макіяж, дизайн одягу, стиль в одязі, аксесуари, зачіску, рівень догляду за собою;

2) *внутрішні характеристики іміджу* – можуть включати систему моральних, етичних та духовних цінностей людини, смаки, установки, ідеали, індивідуально-психологічні особливості (характер, темперамент, активність, мотивацію);

3) *міжособистісні характеристики іміджу* – можуть включати самопрезентацію, особистісну принадність (атракцію), рівень сформованості комунікативних умінь, навичок, а також певну харизму.

Оскільки імідж інтенсивно формується та усвідомлюється в спілкуванні, то особливого значення він набуває саме в студентському віці, адже у студентів розширюється коло спілкування, відбувається пошук смислу життя, прагнення до нових ідей та перетворень.

За періодизаціями, прийнятими у віковій психології, вік від 17 до 23 років, визначають як період, що знаходиться на стику пізньої юності та ранньої дорослості (Б.Ананьєв, Д.Бромлей) або як кризу ранньої дорослості (Левінстон). Студентство було виділено в окрему соціально-психологічну вікову групу Ленінградською психологічною школою (Л.Грабовська, Є.Степанова, В.Лісовський та ін.). Студентство порівняно з іншими соціальними групами характеризується більш високим рівнем освіченості та пізнавальної мотивації, більш активним споживанням культури, найвищою соціальною активністю та достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості [1: 183].

Підвищення уваги до феномена “імідж” у психолого-педагогічній науці обумовлене тим, що лише позитивний образ педагога є суттєвим чинником гуманізації освітнього простору, підвищення ефективності навчально-виховного процесу. У сучасних умовах педагог, як і раніше, залишається носієм високих життєвих смислів. Важко переоцінити значення поняття іміджу у професійній діяльності, де важливу роль відіграє самопрезентація. Маючи неабиякий психотерапевтичний ефект, імідж наділяє педагога професійною впевненістю, комунікабельністю, соціально-педагогічною активністю, рефлексивністю, дипломатичністю, відповідальністю. Тому, важливо цілеспрямоване формування у студентів позитивно гармонійного іміджу педагога.

У діяльності педагога *професійний імідж* має особливе значення, бо завжди сприймається як приклад і дуже прискіпливо оцінюється оточуючими. В педагогічній діяльності виникають такі ситуації, що потребують правильного вибору манери поведінки й адекватно обраної позиції.

Індивідуальний імідж педагога – це особистісний імідж, який базується на рисах, що знаходять свій прояв у площині психічних особливостей і реалізуються через такі категорії, як характер, темперамент, емоції. Імідж формується як свідомо, так і невимушено самим фахівцем та його оточенням. Ефективна самопрезентація, неймовірна інертність, фіксація на

так званих “перших враженнях” у процесі подальшого сприйняття сприяють поступовому створенню *професійно-особистісного* іміджу майбутнього педагога [4].

У зв'язку з цим перед професорсько-викладацьким складом вузу стоїть завдання сприяти формуванню у студента позитивної “Я-концепції”, тобто цілісного уявлення молодій людині про себе як про особистість, члена суспільства і колективу, працівника, майбутнього професіонала. Як відомо, “Я-концепція” сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, є активним початком, важливим чинником в інтерпретації досвіду і регулювальником поведінки людини.

У період виникнення нових економічних і суспільно-політичних реалій необхідне формування у майбутніх фахівців відповідної логіко-понятійної системи, а також розвиток у них комунікативно-мовних можливостей для реалізації отриманих знань і самореалізації.

Сприяти формуванню позитивної “Я-концепції” і позитивного іміджу студента повинен комплекс, що вивчається у вузі загальногуманітарних, соціальних, культурознавчих, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін (наприклад, освоєння мовної культури в її письмовій і усній формі, опанування основ сучасного світського і ділового етикету є важливою складовою професійної діяльності фахівця і основою його культури) [2].

Невід’ємною частиною формування позитивного іміджу студентів є пробудження у них позитивного ставлення до цінностей художньої культури, розвиток естетичних смаків, художньо-творчих здібностей на кращих зразках вітчизняної і світової культури, комплексно використовуючи мистецькі засоби в системі навчальної й позакласної роботи, адже саме у взаємодії різних видів мистецтва активізуються процеси проявлення й становлення художньо-естетичного потенціалу особистості.

Висновки. Отже, важливим завданням вищої освіти є формування позитивного іміджу студентів. Саме цілеспрямована навчально-виховна робота дозволяє формувати цілісний імідж соціально зрілого, суспільно активного, професійно компетентного студента, людини з активною життєвою позицією, багатим духовним світом, позитивною “Я-концепцією”.

Особиста участь кожного викладача і студента в суспільно значущих заходах вузу сприяє саморозкриттю особистості, її творчих здібностей, формуванню високої самооцінки й визнання оточуючих.

Формування професійного іміджу студентів є дуже важливою та недостатньо вивченою проблемою, яка потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 273 с.
2. Кайбияйнен А. А. Формирование позитивного имиджа студента как компонент профессиональной подготовки специалиста // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 41-44.
3. Королько В. Г. Паблік рилейшнз. Наукові основи, методика, практика. – К.: Вид. дім “Скарби”, 2001. – 400 с.
4. Николаеску І. Імідж як презентаційна складова особистісних проявів соціального педагога // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 88-92.
5. Панасюк А. Ю. Определение центрального понятия имиджологии. – М.: Просвещение, 2000. – 474 с.
6. Пархоменко Т. С. К институализации имиджологии // Проблемы имиджологии: Материалы I Международной конференции, 8-9 февр. 2000 г., в г. Кривом Роге, Украина. – К.: ЕУФІМБ, 2000. – 380 с.
7. Петрова Е. А. Имиджология: проблемное поле и направления исследования. – С.-Пб.: Питер, 2000. – 432 с.
8. Почепцов Г. Г. Имиджология: теория и практика. –К.: Издательство СП “Адеф-Украина”, 1998. – 427 с.
9. Шепель В. М. Имиджология: секреты личного обаяния. – 2-е изд. – М.: Культура и спорт, 1997. – 382 с.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються проблеми валеологічного виховання дітей молодшого шкільного віку та професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення такої діяльності у початковій школі.

The article is devoted to the problems of valeological bringing up of children of primary school and professional readiness of future primary school teachers to realization of such activity in primary school.

Актуальність проблеми. Перетворення, що відбуваються в нашій країні, нестабільна ситуація в екологічній, політичній, моральній сферах, зумовлюють непередбачувані зміни у свідомості людей, в образі їхнього життя. Зазначене сприяє значному погіршенню фізичного, психічного, морального, духовного, соціального здоров'я наших громадян, особливо це стосується підростаючого покоління.

Здоров'я дітей є нагальною проблемою сьогодення, оскільки за будь-яких соціально-економічних умов воно визначає майбутнє держави, інтелектуальний, фізичний і моральний потенціал нації.

На жаль, уже в ранньому дитинстві спостерігається тенденція погіршення здоров'я дітей. До школи все частіше приходять діти, які мають хронічні захворювання, з поганими показниками як фізичного, так і психічного здоров'я. Отже, вчителям початкової школи доводиться мати справу з практично хворими дітьми, а це потребує перебудови їхньої свідомості щодо забезпечення здоров'я учнів.

Проблема збереження здоров'я підростаючого покоління, навчання та виховання його відповідно до засад здорового способу життя є предметом турботи і держави, зокрема на необхідності її вирішення акцентується в Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Національній програмі "Діти України", Концепції "Здоров'я через освіту", Концепції неперервного валеологічного виховання та освіти в Україні тощо.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що питанням збереження й зміцнення здоров'я приділялася постійна увага науковців різних часів, починаючи від античних філософів (Аристотель, Сократ, Гіппократ, І.Кант та ін.) до сучасних учених (В.Бабич, С.Кириленко, С.Лебедченко, Ю.Мельник та ін.). Різноманітні аспекти проблеми валеологічного виховання й освіти були предметом досліджень Н.Абаскалової, Г.Брадiк, О.Вакуленко, В.Горашука, Л.Дихан, О.Дубогай, О.Міхеєнко, С.Свириденко, Л.Татарнікової та ін.

Науковці (Л.Аверіна, О.Шлюбуль та ін.) зауважують, що в сучасних умовах особливої значущості набуває валеологічна підтримка учнів, однією з функцій якої є озброєння дитини знаннями та вміннями, необхідними для зміцнення віри у власні сили, що потрібні для успішного подолання внутрішньо- та позаорганізаційних труднощів, для задоволення нагальних потреб, зокрема збереження життя і здоров'я [8]. Адже від того, що буде закладено в дитині з раннього дитинства, залежатиме її світогляд, образ життя і культура (за В.Марковою).

Метою статті є визначення сучасного стану організації валеологічної освіти школярів молодшого шкільного віку і підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення зазначеної діяльності у професійній сфері.

На думку В.Сокорева, серед умов, що негативно впливають на здоров'я, найбільше значення відводиться факторам, пов'язаним з образом життя і з довкіллям, оскільки ці фактори підлягають корекції як на популяційному, так і на індивідуальному рівні. Водночас, зауважує вчений, катастрофічний стан здоров'я школярів – не лише результат впливу соціально-економічних, екологічних факторів, але й відповідної освітньої практики вчителя,

який зорієнтований на “знаннєву” освітню парадигму, а не на виховання здорової людини, на використання здоров’явитратних методів навчання школярів, а не на реалізацію здоров’язберігаючих освітніх технологій [5].

Зазначимо, що саме вчитель, зокрема початкової школи, повинен відігравати значну роль у валеологічній освіті підростаючого покоління, формуючи в дітей активне ставлення до власного здоров’я, мотивуючи їх на здоровий образ життя.

Л. Татарнікова вважає, що валеологічна освіта передбачає усвідомлення й урахування індивідуальних особливостей учнів. Зокрема вона наголошує, що валеологічна освіта виявляється у феномені “гармонічної особистості”, у саморефлексії, позитивному мисленні щодо своїх індивідуальних, інтелектуальних та енергетичних можливостей [7].

В. Колбанов розглядає валеологічну освіту як систему освітніх заходів, спрямованих на формування валеологічного мислення й здорового способу життя людини [2: 82].

Проте, більшість науковців зазначає, що основною метою валеологічної освіти є збереження і зміцнення здоров’я учнів шляхом формування валеологічного світогляду, виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров’я як головної умови реалізації творчого і фізичного потенціалу особистості.

З огляду на це, сьогодні в початкових школах викладаються предмети “Валеологія”, “Основи здоров’я і фізична культура”, основною метою яких є збереження і зміцнення здоров’я, розвиток основних фізичних якостей та рухових здібностей, підвищення рівня фізичної підготовленості учнів, формування ціннісного ставлення до свого здоров’я та довкілля. Унаслідок цих програм, зауважують автори (Н.Адамчук, Т.Воронцова, Н.Максимова, В.Пономаренко, С.Страшко), молодші школярі повинні вміти ефективно розподіляти свій час, запобігати надмірній втомі під час навчання, підтримувати добру фізичну форму (виконувати ранкову гімнастику, займатися спортом, грати в рухливі ігри), загартовуватись, запобігати інфекційним захворюванням, дотримуватись правил особистої гігієни, гігієни одягу і взуття, гігієни житла і т. ін.

Валеологічний підхід у навчально-виховній діяльності, на нашу думку, сприятиме засвоєнню молодшими школярами певних санітарних, гігієнічних знань, умінь та навичок, спрямованих на здоров’язбереження.

Навчально-виховна діяльність початкової школи повинна бути спрямована на освіту в галузі здоров’я, що супроводжується логічним супроводом процесу навчання й виховання; на залучення учителів, учнів та їхніх батьків до програм зміцнення здоров’я, які допомагатимуть дотримуватися здорового образу життя; на формування культури здоров’я дітей через втілення здоров’язберігаючих технологій. Відтак, одним із шляхів покращення здоров’я молодших школярів є впровадження у навчально-виховний процес початкової школи здоров’язберігаючої діяльності.

С.Кондратюк вважає, що процес формування у молодших школярів здорового способу життя передбачає поєднання трьох напрямів виховних впливів. Перший напрям полягає в ознайомленні і розширенні уявлень молодших школярів про здоровий спосіб життя за умови збагачення змісту навчальних предметів фізіологічними, біоритмологічними, медичними та гігієнічними знаннями. Другий напрям пов’язаний з координацією впливу суб’єктів, що виховують (педагоги, медичні працівники та психологи, батьки) з метою формування у молодших школярів здорового способу життя. Третій напрям передбачає удосконалення організаційно-педагогічних умов виховання у молодших школярів здорового способу життя шляхом створення у навчально-виховних закладах служби управління вихованням здорового способу життя [3: 5-6].

З огляду на зазначене, науковець наголошує на тому, і з цим не можна не погодитися, що ефективність виховання здорового способу життя у молодших школярів можна значно підвищити якщо:

- зміст виховання здорового способу життя молодших школярів інтегруватиме наукові досягнення педагогіки, психології, медицини та біоритмології;
- виховна методика ґрунтуватиметься на принципі природовідповідності;

- здійснюватиметься особистісно-діяльнісний та діалогічний підходи до виховання у молодших школярів здорового способу життя [3: 4].

Проблемі формування здорового способу життя молодших школярів у ході позакласної виховної роботи присвячено дослідження С.Свириденко. Науковець доходить висновку, що у навчально-виховній системі початкової школи не приділяється належної уваги педагогічному впливу на ставлення дітей до власного здоров'я.

Крім об'єктивних факторів (соціальне оточення, економічна ситуація, матеріальний стан сім'ї і т. ін.), наголошує С.Свириденко, у збереженні здоров'я значну роль відіграють суб'єктивні фактори (потреба бути здоровим, уміння підтримувати власне здоров'я, готовність протистояти шкідливим звичкам). Відтак, на думку вченого, саме на початкову школу покладається завдання формування здорового способу життя, а для цього необхідно залучати дітей до різноманітної діяльності, що сприяє формуванню вмінь і навичок здорового способу життя, відповідає бажанням молодших школярів, закладає основи ціннісної орієнтації, визначає напрями подальшого фізичного, психічного, соціального і морального здоров'я [4].

Погіршення здоров'я молодого покоління, слабка фізична підготовленість школярів ставлять нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі задля підвищення їхньої грамотності в галузі збереження і зміцнення морального, фізичного та психічного здоров'я молодших школярів, пропагуванні здорового образу життя, фізичного виховання і спорту. На нашу думку, значну роль у формуванні готовності до здійснення такої діяльності, відіграє така навчальна дисципліна, як "Валеологія".

Термін "валеологія" вперше введений у науковий обіг І.Брехманом. Це наука, яка вивчає сутність, механізми прояву індивідуального здоров'я, методи діагностики і прогнозування, а також корекції шляхом оптимізації механізмів здоров'я з метою підвищення його рівня, покращення якості життя і соціальної адаптації індивіда (за Г.Апанасенком).

Учені (Е.Казін, Т.Мартюшева та ін.) зазначають, що основною метою валеологічної освіти є збереження і зміцнення індивідуального здоров'я шляхом особистісних, духовних, психічних і фізичних можливостей, необхідних для успішної самореалізації й адаптації до соціальних та екологічних умов, що змінюються [8].

Учителі початкових класів у навчально-виховній діяльності мають можливість здійснювати валеологічну освіту, упроваджувати активні форми та методи збереження і зміцнення індивідуального здоров'я молодших школярів.

Валеологічне виховання передбачає вивчення молодшими школярами свого організму, засвоєння гігієнічних навичок, включення у процес самопізнання формування уявлень про способи забезпечення безпеки життєдіяльності і т. ін. Результатом валеологічної освіти й виховання є валеологічна культура особистості.

О.Адєєва, на підставі аналізу наукових досліджень, доходить висновку, що валеологічна культура є складовою частиною загальної культури людства, яка містить у собі об'єктивні результати діяльності людей, що виявляються в рівні здоров'я людини і суспільства, суб'єктивні людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності, спрямованій на забезпечення здорового способу життя кожної особистості. Валеологічну культуру особистості вона визначає як інтегральне утворення, певний спосіб діяльності і поведінки особистості, що сприяє здоровому способу життя і визначає дбайливе ставлення до власного здоров'я і до здоров'я людей, що оточують.

Валеологічна культура особистості, зазначає науковець, – це привласнення на особистісному рівні концепції здоров'я, на підставі якої формується індивідуальна програма здорового способу життя, відбувається розвиток творчого оздоровчого мислення особистості [1]. Відтак, валеологічна культура є складовою професійної культури вчителя.

Натомість, не можна не погодитися з О.Філіп'євою, яка в ході дисертаційного дослідження доходить висновку, що сьогодні залишаються без належної відповіді питання

професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів, освоєння ними необхідних знань, умінь та навичок валеологічного змісту, використання ефективних форм та методів валеологічного виховання учнів молодшого шкільного віку [9: 3].

Для того, щоб здійснювати діяльність, спрямовану на збереження і зміцнення здоров'я дітей, учитель початкових класів насамперед сам повинен усвідомлювати цінність здоров'я, бути переконаним у цінності здоров'я, відчувати себе суб'єктом валеологічної діяльності.

Відтак, сьогодні проблема здоров'я студентів є однією з найактуальніших проблем, яка пов'язана з тим, що:

- погіршується стан здоров'я студентів вищих навчальних закладів;
- у педагогів вищої школи відсутні чіткі орієнтири і реальні можливості для повномасштабної виховної роботи з метою збереження і зміцнення здоров'я студентів;
- відсутня універсальна сучасна педагогічна технологія оздоровлення студентів, що реально охоплювала б всі аспекти їхньої життєдіяльності і спрямована на ефективне вирішення питання зміни способу життя й формування потреби в здоровому способу життя;
- відсутня можливість реального контролю й обліку стану здоров'я студентів;
- необхідно розробити теоретичні засади здоров'язбереження й ефективно використовувати їх в освітньому процесі вищого навчального закладу [8: 101].

Формування готовності до здоров'язбереження студентів вищого навчального закладу розглядається як цілеспрямований процес поетапного включення майбутнього спеціаліста у здоров'язберігаючу діяльність на підставі комплексу принципів, що забезпечують створення мотивації до прийняття концепції здорового способу життя, інтеграції інтелектуальної, фізичної і духовно-моральної діяльності студентів, розвитку їхньої загальної культури, формуванню готовності майбутніх спеціалістів до ведення й пропагування здорового способу життя.

Змістовим наповненням структурної моделі формування готовності до здоров'язбереження студентів вищого навчального закладу є:

- створення соціокультурного освітнього середовища, що максимально наближене до життєдіяльності сучасного соціуму;
- формування уявлень студентів про фактори і засоби зміцнення здоров'я та формування культури здоров'я;
- формування потреби студентів у психофізичному вдосконаленні й позитивного ставлення до свого здоров'я;
- реалізація програми фізичної культури і здорового способу життя у вищому навчальному закладі; професійно-прикладна фізична підготовка, спрямована на розвиток професійно важливих фізичних якостей, рухових навичок і психофізіологічних функцій організму;
- практична діяльність студентів щодо зміцнення здоров'я [8: 102].

З огляду на зазначене, постає проблема формування валеологічної самосвідомості майбутніх учителів під час їхньої професійної підготовки. У вищій школі студенти повинні оволодівати валеологічними знаннями про фактори, що формують здоров'я людини, про принципи та елементи здорового способу життя, оволодівати навичками й уміннями самооцінки функціонального стану організму, а також оцінки здоров'я молодших школярів.

Високий рівень валеологічної культури педагога, зауважують Т.Берсенева, В.Колбанов, насамперед передбачає усвідомлений вибір навчальних режимів і педагогічних технологій, що не зашкоджують здоров'ю школярів, уміння будувати психологічно грамотне спілкування з учнями, колегами, батьками і здатність вести учнів до усвідомленого вибору способу життя і норм поведінки, що сприяють підвищенню рівня власного здоров'я і здоров'я людей, які оточують [2].

Саме під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, зауважує О.Степкіна, формується професійна спрямованість особистості майбутнього педагога, відбувається оволодіння педагогічною технікою і технологією, набуваються фундаментальні знання. Зважаючи на це, необхідно допомогти студентам усвідомити цінність валеологічних знань, відповідальність за здоров'я (своє і дітей), виробити професійні та валеологічні ідеали. На думку науковця, здійснення цього завдання в умовах педагогічного університету можливо за допомогою таких предметів, як “Основи медичних знань”, “Вікова анатомія, фізіологія і гігієна”, “Анатомія людини”, “Фізіологія людини”, а також включення інтегрованого спецкурсу “Основи індивідуального здоров'я”, що посилює міжпредметні зв'язки і відіграє системотвірну роль [6].

Відтак, перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у формуванні культури здоров'я майбутніх учителів початкової школи й підготовки їх до валеологічної освіти й виховання молодших школярів за допомогою міжпредметних зв'язків дисциплін педагогічного, психологічного, фізичного й фізіологічного циклів під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адєєва О.В. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук / 13.00.04 / Адєєва Ольга Вікторівна. – Одеса, 2009. – 211 с.
2. Колбанов В.В. К вопросу о валеологическом образовании педагога: материалы I Всероссийской научно-практ. конф. [“Здоровье и образование. Проблемы педагогической валеологии”] / В.В.Колбанов, Т.А.Берсенева. – С.-Пб., 1995. – С. 9-13.
3. Кондратюк С.М. Інтегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 “Загальна педагогіка” / С.М. Кондратюк. – К., 2003. – 20 с.
4. Свириденко С.О. Формування ціннісних орієнтацій як чинник духовного здоров'я особистості / С.О. Свириденко // Проблеми освіти. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. – Вип. 29. – С. 72-78.
5. Сокорев В.В. Педагогические условия формирования культуры здоровья будущего учителя в процессе общепрофессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / 13.00.08 / Сокорев Василий Викторович. – Белгород, 2004. – 202 с.
6. Степкина Е.В. Функции валеологического самосознания в структуре личности будущего учителя. – [Электронный текст] // <http://borytko.nm.ru/paperes/subject3/stepkina.htm>.
7. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: учебное пособие / Л. Г. Татарникова – С.-Пб.: Петроградский и К°, 1995. – 352 с
8. Физическая культура и спорт в XXI веке: материалы IV Международной научно-практической конференции (17-19 апреля 2008 г.). – Вып. 4. – Волжский гуманитарный институт (филиал) ВолГУ. – Волгоград: Изд-во “Экстремум”, 2008. – 352 с.
9. Філіп'єва О.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.А.Філіп'єва. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

УДК 378

Т.П. Запорожець

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ КРАСИ ВЧИНКІВ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається поняття естетичного сприйняття краси вчинків та особливості естетичного сприйняття краси вчинків у студентському віці.

The article deals with the analyzing specificities of the student's esthetical perception and the esthetical perception's level of the actions beauty of the students from the highest technical schools.

Естетичне виховання передбачає здатність особистості сприймати, оцінювати твори мистецтва та вносити елементи прекрасного в усі сфери суспільства та особистісного життя.

У працях з естетики (Г. Апресян, Ю.Борев, В. Мазепа, М. Овсяніков, Л. Юлдашев та ін.) розглядаються сутність естетичного сприйняття, його багатофункціональність та значення в становленні особистості.

Дослідженням проблеми естетичного сприйняття творів мистецтва займалися провідні науковці Л.В. Занков, О. А. Куревіна, З. І. Романовська, П.М. Якобсон.

Питання розвитку естетичного сприйняття мистецтва розглядалося в педагогічних дослідженнях Н.Е. Миропольської, Г.П. Шевченко, І.В. Петрова, М.І. Яновського, В.Г. Бутенка, Є.Я. Басина та інші.

Метою статті є аналіз стану сформованості естетичного сприйняття краси вчинків у студентів вищих навчальних технічних закладів.

Естетичне сприйняття визначається у педагогіці як відображення предметів краси та явищ дійсності в цілому з їх особливостями, що впливають на особистість [5].

Естетичне сприйняття з позиції психології є цілісним відображенням предметів краси, явищ, ситуацій та подій, що виникають під впливом фізичних подразників на органи чуття. Як один з етапів пізнання естетичне сприйняття пов'язано з пам'яттю, мисленням, увагою, керується мотивацією та має емоційний відтінок [7].

Естетичні сприйняття, за визначенням Мезєнцева П., – це здатність особистості до спостережливості, наявність уміння помітити найсуттєвіше, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу, відносини відчувати радість від побаченого, відкритого [6].

У дослідженнях Л.Г. Юлдашев звертає увагу на те, що естетичне сприйняття зумовлено не лише об'єктом – твором мистецтва, але й суб'єктом, станом розвиненості його духовного світу [1].

Виходячи з цього, зазначимо, що естетичне сприйняття базується на суб'єктивній основі, для якої характерні індивідуальні особливості щодо сприйняття та оцінки творів мистецтва. Дослідник Л.Г. Юлдашев зазначає важливість розвитку здатності особистості при зоровому сприйнятті зовнішності іншої особистості одночасно відображувати, відчувати її душевний стан. Автор доходить висновку, якщо особистість за зовнішнім вираженням, за емоціями не сприймає та не аналізує почуття, що намагається виразити співбесідник це означає наявність нерозвинених здібностей до естетичного сприйняття іншої особистості та її вчинків, тому така особистість не здатна до співчуття, співпереживання [1: 132].

Естетичне сприйняття включає в себе естетичне почуття, що виражається в проникненні в предмет. Таким чином, почуття особистості спрямовуються на предмети, виражаючи ставлення людини до них, як, в свою чергу, розкривається в емоційних переживаннях. Переживання полягають в неповторній події в духовному житті людини, тому людина завжди прагне реалізувати себе, реалізувати в діяльності, через дію, вчинок. Вчинки особистості мотивуються суперечностями, що виникають між тим, що людина має і те чого вона бажає, між необхідними, але не задоволеними потребами. Через вчинки людина намагається досягти бажаного. Своїми вчинками вона прагне розрізнити предмет краси, що криється в природі, творах мистецтва, витворах рук людських, іншій людині досягнути цю красу, дану творцем, увібрати її в себе та через неї збагнути себе [5: 549-550].

Таким чином, вчинок краси полягає в прагненні до ідеалу, розкриття суперечності ідеалу й дійсності. Людина своїм вчинком намагається зняти суперечність між дією й стражданням, які одне без одного не існують, досягти гармонії, відкинути бездіяльне страждання і безпристрасну дію, що досягається в любові. Любов є рушійною силою перетворень. Так відбувається формування ідеалу, який стає еталоном для порівняння, в свою чергу, через порівняння людина вибирає предмет, що має особливе значення і

співвідносить усе інше з цим предметом. Любов як почуття є виявом краси та мотивом для краси вчинків [4: 551].

Любов стверджує себе як творча сила, що збагачує і підтримує людство, її основа – загальнолюдські почуття любові до ближніх. “Полюби ближнього свого, як самого себе,” – говорить Біблія. Але любов це є не лише чуттєве кохання, бо краса не вичерпує себе в ньому, а проявляється у вчинках.

Естетичне сприйняття краси вчинків формується внаслідок постійного спілкування людини зі світом мистецтва, а особливо під час перегляду фільмів, накопичення певного досвіду емоційно-образного осягнення світу й людини в ньому. Сприймаючи мистецтво, особистість прилучається через нього до краси відносин й краси вчинків. Звідси випливає, що сприймаючи прекрасне, людина пробуджує красу в собі. Відчуває її еталон у самій собі, стверджує себе і як результат прагне відтворити красу вчинків в особистісному житті та у відносинах з іншими людьми.

Естетичне сприйняття краси вчинків передбачає не тільки творче поєднання особистістю різноманітних морально-естетичних якостей людини, що формується в цілісний гармонійний образ, але й процес співтворчості. Саме в ньому виникають певні естетичні взаємозв'язки, взаємовідносини між учасниками, результатом яких є естетична оцінка внутрішнього світу співрозмовників та подальше втілення моделей спілкування в особистісних відносинах.

Таким чином, розвиненість естетичного сприйняття краси вчинків визначається здатністю особистості сприймати внутрішній й зовнішній світ, що відображається в манері та тактиці міжособистісних відносин, в емоціях і поведінці.

Естетичне сприйняття краси вчинків формується внаслідок постійного спілкування людини зі світом мистецтва, а особливо під час перегляду фільмів, накопичення певного досвіду емоційно-образного осягнення світу й людини в ньому.

Естетичне сприйняття особистістю краси вчинків передбачає сприйняття інших людей та їх діяльності, аналіз та оцінення їх поведінки, міжособистісних відносин та співпереживань. Людина прагне до абсолютної участі та самовіддачі іншому. Жити – значить співчувати, співпереживати та збагачувати взаємовідносини. Кожній особистості властиве почуття йти разом з іншим людьми, сприймати, аналізувати їх вчинки, поведінку, та, як результат, копіювати. Звідси випливає, що для кожної особистості необхідною є наявність високо розвинутого естетичного сприйняття краси вчинків.

Таким чином, краса вчинків – це діяльність особистості, що направлена до ідеалу прекрасного, пронизана любов'ю та почуттями, співчуттям та підтримкою.

Естетичне сприйняття краси вчинків найактивніше розвивається в період студентського віку.

Студентство, за дослідженням І.А. Зімньої є особливою соціальною категорією, що організаційно об'єднана інститутом вищого учбового закладу. В соціально-психологічному аспекті студентство порівняно з іншими групами населення відрізняється освітнім рівнем, більш активним споживанням культури та високим рівнем пізнавальної мотивації” [2: 183].

Студентський вік характеризується як період становлення особистості, що уподібнюється іншим людям, присвоює від них соціально значимі якості особистості, та є здатною до співпереживання, активного морального та естетичного відношення до себе та інших, здатність до засвоєння норм, правил поведінки і т.д. Для цього віку характерним є наявність певних новоутворень, що проявляються в певних процесах, якостях, інтересах, мотивах. Воно включає появу свого “Я”.

Слід зазначити, що здібність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17–20 років розвинута не в повній мірі. Нерідко простежується немотивований ризик, невміння передбачати наслідки своїх вчинків. Так, В. Лісовський відмічає, що в 19–20 років – це період безкорисливих вчинків, жертв і самовідданості, але і нерідко негативних проявів [3].

Таким чином, період студентського віку є особливим тим, що в цей час загострюється емоційна сфера особистості, проявляється вищий рівень сприйняття, співпереживання,

підвищується поріг чутливості. В цьому віці розвивається естетичне сприйняття краси, краси вчинків.

Вчинки визначаються діяльністю особистості. Вчинок включає такі компоненти творчої комунікації як інтуїція, фантазія, мислення і т.д. Як логічний осередок і реальний механізм творчості вчинок виражає різні види діяльності і може мати наукову, художню, технологічну та практичні форми. Вчинок є акт самоствердження особистості на основі утворення спільності з іншими індивідами. Людина не завжди і не повністю усвідомлює завершальну ціль і багатоманітні наслідки свого вчинку [5: 395].

Звідси випливає, що вчинок є основою для встановлення міжособистісних відносин, що починаються з виникнення простих взаємовідносин і вільно розвиваються при цьому набуваючи красу й моральність або навпаки аморальність залежно від рівня розвитку естетичного сприйняття.

На базі Херсонського національного технічного університету серед студентів першого та другого курсу факультету кібернетики було проведено дослідження стану сформованості естетичного сприйняття краси вчинків у студентів.

У результаті анкетування нами отримані наступні результати розвиненості естетичного сприйняття краси вчинків: 46% опитаних вважають, що кожний вчинок людини відображає її внутрішній світ; 75% погоджуються з твердженням про те, що вчинки людини можуть відображати її відношення до оточуючих; 77% сприймають самопожертву як красу міжособистісних відносин; 66% вважають громадянський подвиг красою міжособистісних відносин; 89% погоджуються з твердженням про те, що взаємовідносини залежать від естетичного сприйняття особистістю краси вчинків; 95% приймають ствердження про те, що красі міжособистісних відносин присутній компроміс; 10% студентів навели приклади самопожертви, громадянського вчинку, дали визначення компромісу.

Рівень розвиненості естетичного сприйняття краси вчинків є середнім та потребує подальшого розвитку.

Як висновок, слід зазначити, що студенти мають певне уявлення про красу міжособистісних відносин, погоджуються, що вчинки є проявом відношення особи до суспільства, але не можуть вільно навести приклади краси міжособистісних відносин у повсякденному житті, так як не аналізують почуття та емоції, а найчастіше лише слідкують за діями та копіюють, керуючись тим, що це є модним. Отже, стан розвиненості естетичного сприйняття краси вчинків є середнім.

Таким чином, рівень розвитку естетичного сприйняття краси вчинків є не досить розвиненим і потребує удосконалення. Ми вважаємо, що необхідна цілеспрямована виховна діяльність кураторів навчальних груп з розвитку естетичного сприйняття краси вчинків слід долучати студентів до дискусій та аналізу ситуацій і фрагментів фільму, вчинки героїв, що можуть бути взяті з кінофільму або вистави. Однією з умов розвитку естетичного сприйняття краси вчинку у студентів є сприйняття кіномистецтва та аналіз вчинків героїв у певних ситуаціях, порівняння життєвих ситуацій з фрагментами фільмів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Юлдашев Л.Г. Эстетическое чувство и произведение искусства. – М., 1969. – С. 132.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1999. – С. 183.
3. Лисовский В.Т. Личность студента. – М.: МГУ, 1974. – 187с.
4. Основи психології: Підручник за ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632с.
5. Педагогическая энциклопедия. – М., 1968.
6. Мезенцев П. Эстетичне сприйняття. – Кишинів, 1958. – 389с.
7. Психологічний словник. – М., 1970.

ПИТАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В КУРСІ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

У статті, на підставі статистики не виробничого травматизму в Україні та проведених опитувань, доведено необхідність включення в курс безпеки життєдіяльності принципово нового розділу «Стратегічна безпека». Вперше обґрунтовані та використані терміни «тактичні небезпеки» та «стратегічні небезпеки».

In the article on the basis of statistics of unproductive traumatism in Ukraine and conducted questioning the necessity of introduction is proved to the course of safety of life of principle a new section "Strategic safety". Terms are first used "tactical dangers" and "strategic dangers".

Навчання з питань безпеки життєдіяльності на сучасному етапі розвитку суспільства набуває все більшого значення, адже від рівня знань та навичок залежить безпека, здоров'я та довголіття людей.

Актуальність даної статті пов'язана з необхідністю удосконалення навчання з безпеки життєдіяльності, орієнтуючись не тільки на формування знань та навичок з попередження екстремальних ситуацій та дій в їх умовах, що можна віднести до двох найнижчих рівнів потреб людини, а й з метою формування навичок визначення стратегічних небезпек для досягнення потреб вищого порядку аж до самореалізації.

Над проблемами змісту викладання безпеки життєдіяльності, як дисципліни та утвердження її, як наукового напрямку працюють багато вчених та викладачів. Слід відмітити вітчизняних та зарубіжних авторів, що внесли найбільший вклад у розвиток даного напрямку – О. Н. Русак, В. В. Мухін, В. А. Девисілов, L. Korzeniowski, L. Hofreiter, R. Jasek, M. Grzybowski, J. Tomaszewski, S. Ugrin, F. Skvrnda, В. О. Кузнецов, І. В. Іванова, В. В. Березуцький, З. М. Яремко, О. І. Запорожець, Б. Д. Халмурадов, Русаловський А. В., Бойченко Т. Є. Флоренсова К. М. Сидорчук Л. А. та багато інших.

Метою є висвітлення необхідності включення до курсу безпеки життєдіяльності питань стратегічної безпеки людини, аж до досягнення самореалізації, як вищого ступеня потреб за пірамідою А. Маслоу.

Зміст дисципліни "Безпека життєдіяльності", яка викладається сьогодні студентам українських вищих навчальних закладів, направлена, перш за все, на забезпечення захисту людини від різноманітних небезпек, які можуть виникати в житті кожної людини внаслідок дії природних факторів, як наслідок взаємодії з технічними засобами та в певній мірі в результаті дії соціальних чинників. Іншими словами сьогоднішній курс БЖД базується на забезпеченні безпеки від тактичних небезпек, що за пірамідою А. Маслоу [1] стоять на першому та переважно на другому щаблі потреб. Разом з тим, безпека життєдіяльності, як наука, охоплюючи всі види життєдіяльності людини, не повинна стояти осторонь забезпечення безпеки реалізації інших потреб, зокрема, більш високого рівня.

У системі потреб Абрахам Маслоу виділяє сім основних рівнів:

1. **Фізіологічні:** голод, спрага, сексуальні потреби и т. д.;
2. **Безпеки:** відчуття впевненості, позбавлення від страху та невдач;
3. **Приналежності, любові;**
4. **Поваги:** досягнення успіху, визнання, схвалення;
5. **Пізнання:** знання, вміння, дослідження;
6. **Естетичні:** гармонія, порядок, краса;
7. **Самоактуалізації:** реалізації своїх цілей, здібностей, розвиток власної особистості.

Три останніх рівні: пізнання, естетичні та самоактуалізація назагал називають потребами самовираження або особистого зростання.

З точки зору безпеки життєдіяльності процес забезпечення безпеки може та й відбувається при реалізації кожного шабля потреб. Розглянемо перший рівень. Спрагу, голод, які можуть призвести до загибелі людини ми однозначно відносимо до небезпек. До цього ж рівня можуть включатися небезпеки пов'язані з погіршенням умов навколишнього середовища, а саме: забрудненням, холодом чи спекою тощо. Це не суперечить підходу Маслоу, адже перший рівень він здебільшого визначає, як рівень забезпечення належного гомеостазу людини.

До потреб безпеки А. Маслоу відносить потребу в стабільності, в захисті, в свободі від страху, тривоги, хаосу, потребу в структурі, порядку, законі, обмеженнях. Маслоу вважає, що потреба в безпеці рідко виступає, як активна сила, вона домінує лише в ситуаціях кризових, екстремальних, спонукаючи організм мобілізувати всі сили для боротьби із загрозою. До критичних та екстремальних ситуацій він відносить війни, хвороби, стихійні лиха, спалахи злочинності, соціальні кризи тощо [2].

Наступний рівень – приналежність до соціальної групи, любов. Чи стосується він безпеки та чи актуальний він з цієї позиції? Звісно так, адже Маслоу вказує, що неможливість задовольнити потребу в любові та приналежності призводить до дезадаптації, а деколи і до більш серйозної патології.

Неможливість задовольнити наступний рівень потреб, а саме: потреби в повазі, викликає у людини почуття приниженості, слабкості, безпорадності, які, в свою чергу, служать ґрунтом для засмучення, запускають компенсаторні та невротичні механізми. Те ж стосується і наступних двох рівнів потреб, естетичних та самоактуалізації. Неможливість реалізації цих потреб призводить до патологічної симптоматики: апатії, втрати сенсу життя, незадоволення собою, загальної соматичної депресії, інтелектуальної деградації тощо.

Перешкоди, що стають на шляху задоволення зовнішніх, несуттєвих бажань, не загрожують людині нічим суттєвим, а той час як неможливість задовольнити базові потреби будь-якого рівня несуть загрозу психопатології. Маслоу твердить, що у випадку, якщо людина постійно відчуває вплив тієї чи іншої базової потреби і не може її задовольнити, таку людину не можна вважати здоровою. Ця людина хвора і ця хвороба так само серйозна, як і порушення сольового чи кальцієвого балансу в організмі [2].

Прямим підтвердженням тому, що незадоволення в реалізації вищих потреб прямо впливає на рівень позавиробничої смертності населення України є негативна статистика, зокрема, щодо самогубств та самопошкоджень. Так, за даними Міністерства надзвичайних ситуацій в Україні в 2007 році сталося 64326 смертельних нещасних випадків не пов'язаних з виробництвом. Серед них 15,58%, або 9045 випадків припадають на самогубства та самопошкодження [3]. І це тільки вершина айсберга, адже маса спроба самогубств, що не закінчилися смертю не включаються до статистики. Крім того, необхідно врахувати відсоток людей, що зазнали тих чи інших розладів психіки, пов'язаних з незадоволенням їхнім життям, тобто неможливістю реалізації вищих базових потреб.

Неможливість реалізації вищих базових потреб штовхає людей на злочини; є основною причиною розвитку шкідливих звичок, а саме: наркоманії, алкоголізму, тютюнопаління; сприяє поширенню ВІЛ/СНІДу тощо. Варто відмітити, що за статистикою МНС у 2007 році від отруень алкоголем загинуло 8007 осіб, що складає 12,25% всіх загиблих внаслідок позавиробничого травматизму. Отже, можна стверджувати, що тільки прямі наслідки від неможливості реалізації вищих базових потреб людьми складають не менше 28% смертей невиробничого характеру.

Дана статистика дає змогу прийти до висновку, що неможливість реалізації вищих базових потреб людини слід віднести до небезпек. Небезпеки, які виникають при забезпеченні першого та другого рівня ієрархії потреб, а саме: фізіологічних та безпеки, слід віднести до тактичних небезпек. Ці небезпеки виникають у житті спонтанно і не пов'язуються з довготривалим плануванням життя людини. Небезпеки пов'язані з реалізацією вищих потреб слід віднести до стратегічних небезпек.

Очевидно, що для забезпечення найвищого можливого рівня безпеки людини, курс безпеки життєдіяльності повинен містити питання запобігання від тактичних і стратегічних небезпек в частинах, що так чи інакше наближається до статистики поза виробничого травматизму та захворюваності. Що ж маємо в дійсності?

Проаналізуємо зміст навчальних програм з безпеки життєдіяльності, які були рекомендовані до використання у навчальному процесі вищих навчальних закладів України. Перша програма, опублікована у 1995 році [4] взагалі не містила вмінь пов'язаних з стратегічними небезпеками. Основний її зміст стосувався питань забезпечення безпеки під час надзвичайних ситуацій та внаслідок дії небезпечних технічних та екологічних факторів. У навчальній програмі 1998 року [5] вже розглядаються соціальні та психологічні фактори, що впливають на безпеку життєдіяльності людини, а також питання здоров'я людини. В наступній навчальній програмі 2002 року [6] цим питанням відведено ще більше уваги. Проте доводиться констатувати, що підхід до забезпечення безпеки з точки зору стратегії відсутній навіть у останній програмі. Не містяться дані положення у посібниках та підручниках з безпеки життєдіяльності, які використовуються у навчальному процесі вітчизняних ВНЗ. У науковій літературі питання стратегічних небезпек розглядаються лише з точки зору психологічних чи соціальних небезпек, а підхід, що пов'язує їх з плануванням і стратегією життя людини відсутній.

Проведені автором анкетування студентів показали, що сьогоденню молодь мало хвилюють майбутні проблеми фізіологічної чи тактичної безпеки. Їхні думки націлені на задоволення вищих рівнів потреб, а саме: 42,1% опитаних головною метою визначили матеріальні блага, 31,6% створення міцної сім'ї, народження дітей, ще 10,5% – успіх, 5,3% – схвалення, а 15,8% обрали за найвищу мету самовдосконалення та самореалізацію. На жаль, досягнути поставленої мети вдається далеко не всім через специфічні небезпеки, що вельми часто трапляються на життєвому шляху і як наслідок маємо сумну негативну статистику.

До таких специфічних стратегічних небезпек слід віднести, перш за все, небезпеки пов'язані із здоров'ям людини, психологією взаємовідносин в колективі, сім'ї, самодисципліною, особливостями характеру людини, рівнем освіченості, шкідливими звичками, принциповістю, моральністю, відповідальністю, ментальністю тощо. Звісно, що про той чи інший названий чинник школярі та студенти чують на інших предметах та дисциплінах, проте поєднання їх в єдину систему, що дозволяє вберегтися від негативних наслідків невірних життєвих кроків пропонується вперше. В результаті, курс безпеки життєдіяльності вийшов би за межі забезпечення тактичної безпеки під час екстремальних ситуацій, вирішував би в певній мірі питання стратегічної безпеки людини. Дане поєднання в курсі безпеки життєдіяльності цілком логічне, адже він містить всі передумови для формування вказаної тематики. В курсі розглядається питання здоров'я, проводиться профілактика шкідливих звичок, розглядається ряд психологічних та соціальних небезпек, небезпек пов'язаних із приналежністю до тих чи інших угруповань тощо. Але яка основна мета підтримання власного здоров'я, для чого захищатися від тієї чи іншої небезпеки якщо сьогодні це дає приємні відчуття? І тут природно виникає питання задоволення вищих рівнів потреб людини, а разом з ним питання стратегічних небезпек.

Таким чином, подальший розвиток курсу безпеки життєдіяльності слід пов'язувати не лише з удосконаленням існуючого змісту, методики, а й з включенням принципово нових питань, зокрема питань стратегічних небезпек реалізації вищих потреб людини. Це розкриває широкі горизонти для проведення подальших наукових досліджень для підвищення ефективності навчання з безпеки життєдіяльності, оптимізації її змісту, наукового обґрунтування обсягу викладання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пирамида потребностей – иерархическая система потребностей человека, составленная американским психологом А. Маслоу. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – С.-Пб.: Евразия, 1999. – С.77–105.

3. Національна доповідь про стан техногенної та природної безпеки в Україні у 2007 році. http://www.mns.gov.ua/annual_report/2008/7_2.pdf.
4. Програма підготовки студентів вищих навчальних закладів з дисципліни "Безпека життєдіяльності" / Укл. В.А. Лук'янчиков, В.В. Мухін, М.М. Яцюк та ін. – К., ІСДО, Ч. І. – 1995. – С. 1–17.
5. Навчальна програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" для вищих закладів освіти / Укл. В.В. Зацарний, В.Г. Мазур, В.М. Мостовий – К., 1999. – 21 с.
6. Навчальна програма нормативної дисципліни "Безпеки життєдіяльності" для студентів вищих навчальних закладів освітніх рівнів "неповна вища освіта" та "базова вища освіта" всіх спеціальностей. – К., 2002 // Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі. – К.: Основа, 2003. – С. 438-449.

УДК 378.14-057.87

Г.Я. Іванишин

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Стаття присвячена проблемі комунікативно-когнітивного підходу до навчання української мови як іноземної. Автором розкрито суть поняття "когнітивна лінгвістика" та "концепт".

The article is devoted to the problem of the communicative-kognitivniy approach to the studies of Ukrainian language as foreign. An author is expose essence of concept "kognitivna linguistics" and "concept".

Постановка проблеми. Питання розвитку мовлення, безумовно, перебувають у центрі уваги сучасної методики української мови. Система мовної і мовленнєвої підготовки, зумовлена станом і тенденціями розвитку суспільства має відповідати його запитам. У зв'язку з цим проблема систематизації, упорядкування та удосконалення методів розвитку мовлення набуває великого значення як для теорії методики, так і для практики викладання української мови. Навчання української мови для іноземців має чітко визначену мету – забезпечити оволодіння українською мовою як основним інструментом здобуття вищої освіти і професії.

Сьогодні знову виключно гостро постає питання використання комунікативно-когнітивного підходу щодо вивчення української мови як іноземної. Натомість означена проблема до цього часу залишається дискусійною. Розглядаючи когнітивний аспект володіння іноземною мовою, О.О.Леонтєв зазначав, що вивчаючи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо бачення світу через призму національної культури того народу, чію мову ми вивчаємо.

Мета статті – розкрити лінгводидактичний аспект комунікативно-когнітивного підходу у навчанні української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Когнітивна лінгвістика – один із сучасних напрямків лінгвістичного дослідження. На думку М.Болдирева, когнітивна лінгвістика – це наука, яка насамперед займається когніцією у її мовному відображенні [1: 9]. Когнітивна лінгвістика – це лінгвістичний напрям, у центрі уваги якого знаходиться мова як когнітивний механізм, задіяний у репрезентації (кодуванні) та передачі інформації [6: 109]. Когнітивна лінгвістика передбачає переведення сучасних мовознавчих пошуків у площину, що спирається на якісно нову теоретико-методологічну платформу [2: 3].

Когнітивна лінгвістика розглядає питання, пов'язані з характером функціонування мови не як особливої знакової системи, а як особливої когнітивної здатності людини до

специфічної мовної діяльності, у тому числі і здатності до багаторазового використання мовного знака в різноманітних функціях.

Застосування когнітивної методики навчання української мови, на думку М.І.Пентилюк, актуальне з огляду на все ще недостатній рівень комунікативної підготовки сформованості в них умінь використовувати мовлення в конкретних ситуаціях (ця думка є слушною для навчання студентів-іноземців). Когнітивна методика навчання зумовлена необхідністю переосмислення основних завдань засвоєння учнями української мови, переакцентацією мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну, що є головною метою мовної освіти в Україні. Своєрідність цієї методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу. Метою когнітивної методики є опанування мовних одиниць як концептів. З погляду когнітивної науки концепт є двобічною ментальною сутністю, яка має психічний і мовний бік: у психіці – це об'єкт ідеальної природи, образ, який утілює певні культурно зумовлені уявлення носія мови про світ і, водночас, є прообразом, прототипом групи похідних понять; у мові концепт має певне ім'я, оскільки реальність відбивається у свідомості не безпосередньо, а саме через мову. За визначенням Р.Павільоніса, “концепт – частина концептуальної системи – те, що індивід думає, уявляє, знає про об'єкти світу” [5: 36]. Таким чином, концепт – ширший за поняття й завжди передбачає етнокультурний компонент його семантичної структури.

Ключовими поняттями компетенції вивчення іноземних мов у європейських країнах є так звані “поріг комунікації”, а методичними орієнтирами – правильна вимова і сучасне розмовне мовлення. Вивчення іноземної мови, таким чином, переорієнтовується з першочергового оволодіння граматичними структурами на оволодіння живою мовою.

Під час оволодіння українською як іноземною мовою особливої актуальності набуває комунікативний підхід, який є одним із основних факторів, що впливають на якість засвоєння знань з іноземної мови, де навчання повинно бути спрямоване на оволодіння мовою як засобом спілкування.

Термін “комунікація” науковці визначають як процес обміну інформацією. Інформація у цьому разі розглядається як обмін між людьми різними уявленнями, думками, ідеями, інтересами, почуттями тощо. Обмін інформації передбачає процес передачі, від чого залежить якість отриманого повідомлення. Відтак, важливим є методологічне положення, що комунікативною спрямованістю навчання мови є формування в учнів умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням.

Слугує на увагу думка про те, що викладання української мови як іноземної вимагає водночас практичного оволодіння законами мови й мовлення за короткий термін. Навчити мови – це не означає навчити іншого способу мислення, а, радше, навчити викладати свою думку чужою мовою так, щоб був зрозумілий зміст думки. Зв'язок української мови, яку вивчає студент, як іноземну, і мислення, сформованого рідною мовою, безперечно, існує таким чином, що новий спосіб мислення формується засобом української мови через набуття певного життєвого або фахового, теоретичного або практичного досвіду. Отже, не можна навчити іншого мислення, а можна розвивати мислення майбутнього фахівця українською мовою. Перед викладачем постає завдання навчити іноземця користуватись українською мовою у процесі формування його фахових знань. У науковій літературі дослідники оперують термінами “мовленнєве висловлювання”, “говоріння”.

У лінгводидактиці ми знаходимо дві концепції породження мовленнєвого висловлювання. Представником однієї є Ф.Кайнц. У породженні мовлення він виділяє два етапи. Перший – формування мовленнєвої інтенції, мовленнєвого наміру включає в себе дві фази: мовленнєве стимулювання і фаза формування суджень. Матеріал для мовлення дає сприйняття оточуючих нас предметів і явищ, наші уявлення і чуттєві переживання. Вони створюють психічну основу передмовленнєвої фази і сприяють формуванню суджень. Судження і говоріння не однакові для Ф.Кайнца. Перше – він відносить до уявленої підготовки мовлення, друге – для його породження. Другий етап – говоріння, також

складається з двох фаз: 1) формування внутрішньомовленнєвого контексту; 2) вимовляння. Уявний внутрішньомовленнєвий контекст формується на основі двох перших фаз мовленнєвого наміру, на етапі вимовляння формуються сенсорні і моторні образи слова, які поєднуються у реченнях.

Представником другої концепції є О.О.Леонтьєв. Учений пропонує структуру мовленнєвої дії як взаємовідношення трьох фаз: 1) планування мовленнєвої дії; 2) здійснення мовленнєвої дії; 3) співставлення і контроль, в якому виділяє такі етапи: а) формування мовленнєвої інтенції; б) побудова внутрішньої програми (задуму) майбутнього висловлювання; в) граматична реалізація висловлювання та відбір слів; г) зовнішнє оформлення висловлювання [4: 83]. При порівнянні цих двох моделей породження мовлення спостерігається певна схожість у послідовності етапів та їх загальній характеристиці. Проте значення внутрішнього програмування в теорії О.О.Леонтьєва не обмежується домовленнєвим етапом, воно лягає в основу всіх наступних компонентів породження мовлення.

Для нас особливий інтерес становить психофізіологічний механізм говоріння. Операції і дії, що забезпечують функціонування говоріння, як виду мовленнєвої діяльності, за даними М.Я.Демьяненка, проходять у такій послідовності: 1) програмування повідомлення; 2) вербалізація програми повідомлення у внутрішньому мовленні; 3) втілення повідомлення у звуки зовнішнього мовлення. Зауважимо, що більшість авторів (Н.І.Гез, Є.І.Пасов, К.О.Лазаренко, С.В.Мельник) поділяють механізми говоріння на механізм репродукції, відбору мовленнєвих засобів, комбінування, конструювання, передбачення і дискурсивності. Механізм репродукції забезпечує відтворення готових блоків для здійснення комунікативної задачі. Як зазначає Е.П.Шубін, репродукція готових блоків поділяється на повну репродукцію структури і змісту, часткову репродукцію та репродукцію-трансформацію. Механізм підбору мовленнєвих засобів залежить від змісту повідомлення, комунікативної мети та ситуації оточення. Механізм комбінування передбачає формування словосполучень і речень у нових поєднаннях. Від нього залежить швидкість і творчість мовлення. Механізм конструювання передбачає у процесі говоріння конструювання деяких мовленнєвих одиниць, що проходять нарівні фрази та надфразової єдності. Механізм прогнозування здійснює передбачення кінцівки в мовленнєвій ситуації, що допомагає будувати висловлювання. Він реалізується у двох планах: структурному і змістовому. Механізм дискурсивності контролює реалізацію мовленнєвого повідомлення на основі зворотного зв'язку.

Отже, два види усного спілкування характеризуються складною розумовою діяльністю з опорою на внутрішнє мовлення та механізм прогнозування. Єдине їх розмежування – це проходження висловлювань для говоріння і сприйняття мовлення для слухання. Однак, як зазначають психологи, діяльність мовленнєворухового і слухового аналізаторів знаходяться в певному взаємозв'язку. У процесі сприйняття мовлення “працюють два основних мовленнєвих механізми кодування і декодування озвученого мовлення, що і складає канал спілкування [3: 9]. Процес декодування передбачає володіння фонологічною системою мови. У методичному відношенні важливим є те, що слухання і говоріння перебуває в тісному взаємозв'язку та сприяють розвитку один одному в процесі навчання. Відтак, будь-яка мовленнєва діяльність зазвичай забезпечується спільною роботою декількох аналізаторів, об'єднаних “єдиною робочою дією”. Однак функція кожного аналізатора в будь-якому виді мовленнєвої діяльності залишається тільки диференційною, а взаємозв'язок між аналізаторами – динамічним, руховим, змінюючись при переході від одного виду мовленнєвої діяльності до іншої.

Висновки. Отже, у комунікативно-когнітивному підході до вивчення іноземної мови під час процесу навчання основну увагу зосереджують на опануванні комунікативної компетенції. Формування комунікативної компетенції спрямоване насамперед на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у використанні когнітивної методики задля створення словника медичних термінів для студентів-іноземців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болдирев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – 123с.
2. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ языка: фреймвые сети // Мова. Збірник наук. праць. – Одеса: Одеський нац. ун-т, 2003. – С.1-26.
3. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. – Иностр. яз. в школе, 1956, №4. – С.9.
4. Леонтьев А.А. Речь и общение. – Иностр. языки в школе, 1974. – С.83.
5. Павильонис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. – М., 1983.
6. Полюжин М.М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення: Монографія. – Ужгород.: Закарпаття. 1999. – 240с.

УДК 378.013 (330)

Є.А. Іванченко

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ “ІНТЕГРАЦІЯ”

У статті проведено аналіз поняття “інтеграція” від моменту його появи в педагогіці до теперішнього часу, розглянуто підходи до цього поняття з боку філософії, механіки та математики, соціології, психології та педагогіки, надано авторське визначення сутності та структури поняття “інтеграція” на основі проведеного аналізу.

The article presents analysis of concept “integration” from moment of it’s appearance in pedagogic till present days; approaches to this concept from philosophy, mechanic and mathematic, sociology, psychology and pedagogic; author determination of essence and structure of concept “integration” on the basis of the conducted analysis.

Постановка проблеми. Інтеграція міжнародної економіки настільки розширилась, що мова йде про світову економіку, найважливішим напрямом якої є мобільність та компетентність кадрів, які неможливі без навичок інтеграції знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності. В зв’язку з цим перед системою професійної підготовки виникає низка проблем, а саме: забезпечення знання фахівцями іноземних мов; узагальнення стандартів освіти для різних країн світу; забезпечення знання культури та правових норм іншої країни тощо. Саме ці проблеми має враховувати сучасна система освіти. Одночасно, світовий ринок праці диктує свої умови випускникам вищих навчальних закладів, визначаючи тим самим відповідні тенденції в національних системах освіти.

Спробу врахувати інтеграційні процеси світової спільноти в професійній підготовці фахівців галузі економіки та фінансів нами зроблено при побудові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Підґрунтям названої системи є досвід, накопичений педагогічною наукою, щодо дослідження інтегративних процесів у навчанні та вихованні, що природно призводить нас до аналізу поняття “інтеграція” в усіх його аспектах.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття “інтеграція” вперше з’являється у 80-ті роки ХХ століття, приходячи на зміну поняттю “міжпредметні зв’язки”. Педагогічне визначення інтеграції можна знайти у роботах І. Д. Зверєва та В. М. Максимової, які вважають, що інтеграція – це процес створення нерозривно зв’язаного, єдиного, цілого. На їх думку, у навчанні інтеграція здійснюється шляхом злиття в єдиному синтезованому курсі (темі, розділі програми) елементів різних навчальних дисциплін, наукових понять, методів, комплексування основ наук у розкритті міжпредметних проблем. Введення в педагогіку на початку 80-х років ХХ століття понять “інтеграція” та “інтегрований навчальний курс” стає

важливим моментом розвитку інтеграційних процесів в освіті [3]. Розпочалася активна робота із створення інтегрованих програм, курсів тощо. Інтеграція сприяла створенню у тих, хто навчається, глибинних зв'язків між різними знаннями, розширювала їх потенційні можливості.

У 80-х роках ХХ століття відбувається узагальнення і осмислення досвіду інтеграції в педагогіці, про її об'єктивну необхідність, про форми і механізми реалізації, про вплив на структуру педагогічного знання і освіти. Багато авторів у своїх дослідженнях звертаються до цього питання, серед них видатні вчені: В. С. Безрукова, І. Д. Зверев, П. Г. Кулагін, В. Н. Максимова, А. А. Симонова та ін. На думку дослідників, аналіз педагогічної практики, психофізіологічне обґрунтування все більш підтверджує корисність інтеграції.

Особливий інтерес до проблеми інтеграції в цей час не випадковий: соціально-економічні зміни в суспільстві потребують істотної зміни змісту і методів навчання. Ці процеси викликані процесами розвитку наук – їх синтезом і диференціацією.

Найважливішим явищем 90-х років є створення навчально-наукових комплексів, що ґрунтуються на інтеграції науки та освіти в системі неперервної освіти. Вони сприяли розширенню освітніх послуг (у середніх школах), сполученню фундаментальної освіти з гнучкою системою факультативів, дослідною діяльністю. Разом це сприяло формуванню “надпредметних” навичок тих, хто навчався, розвитку критичного мислення, а також вихованню майбутніх молодих дослідників та вчених. Отже, міжпредметні зв'язки поступово витісняються інтегрованими навчальними курсами, які одержують концептуальне обґрунтування в роботах В. Т. Фоменко та його учнів.

Також у 90-ті роки в педагогічних і методичних дослідженнях розвивається тенденція до більш тісних взаємозв'язків суміжних наук у процесі навчання. Педагоги ставлять питання про необхідність інтеграції навчальних предметів у навчанні, роблять спроби обґрунтувати поняття “дидактична інтеграція”. Наприклад, І. Козловська та Я. Собко вважають, що центральна ідея концепції дидактичної інтеграції – можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів.

Як зазначає І. М. Козловська, з 90-х років теорія інтеграції в дидактичному аспекті почала активно розвиватися і в Україні за такими напрямками: методологічні проблеми інтеграції (С. У. Гончаренко, О. В. Сергеев), особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Р. С. Гуревич), взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун), психологічні аспекти інтеграції (Т. І. Яценко, В. А. Семиченко), структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк, Б. Є. Будний), професійна орієнтація (Б. О. Федоришин), проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Ж. Гуз, В. К. Сидоренко, Я. М. Собко, Н. О. Талалуєва, Л. Б. Лук'янова), інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О. І. Джулик), імовірно-статистичні аспекти інтеграції (В. Й. Якиляшек), інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. І. Джулай), інтеграція теоретичного та виробничого навчання (Т. Д. Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у початковій професійній підготовці (Р. М. Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Т. Камінський), інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л. В. Сліпчишин), використання інтегративно-диференційного підходу до структурування змісту знань (Л. В. Дольнікова) та ін. [5].

Отже, на початок ХХІ століття педагогічна наука накопичила певний досвід щодо вивчення явища інтеграції, її значущості для освіти та практики використання у навчальному процесі (у вигляді інтегрованих курсів, створення навчально-наукових комплексів тощо).

Метою даної статті є аналіз поняття “інтеграція” від моменту його появи в педагогіці до теперішнього часу, вивчення підходів з боку філософії, механіки та математики, соціології, психології та педагогіки, авторське визначення сутності та структури поняття “інтеграція”.

Виклад основного матеріалу. Звернемося до суті явища інтеграції. Слово інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, заповнення, від *integer* – цілий) має два значення. По-перше, це поняття, що позначає стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле. По-друге, це процес зближення і зв'язку яких-небудь частин, елементів, об'єднання їх в єдине ціле, що відбувається разом з процесами їх диференціації. Відповідно інтеграція все більшою мірою визначає інтенсифікацію розвитку тих феноменів, в яких вона здійснюється.

Зауважимо, що термін “інтеграція” був упроваджений в науку у 1857 році англійським вченим Г. Спенсером та означав механічне об'єднання і комбінацію роз'єднаних елементів.

С. О. Шаронова, досліджуючи проблему вимірювання інтеграції, звертається до її математичного трактування й розуміє під інтеграцією математичну конструкцію, яка простирає інтеграл на широкий клас функцій; він також простирає область, в якій ці функції можуть бути виявлені. За умов такого підходу теорія інтеграції складається з двох частин: 1) теорія вимірювального набору та величина вимірювання для цих наборів; 2) теорія вимірюваних функцій та інтеграли для цих функцій.

У Філософському енциклопедичному словнику інтеграція визначається як сторона процесу розвитку, зв'язана з об'єднанням у ціле різномірних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце в межах існуючої системи. В такому разі вони ведуть до піднесення рівня її цілісності та організованості або, якщо виникла нова система з раніше не зв'язаних елементів, окремі частини інтегрованого цілого мають різний ступінь автономії. Зазначимо, що в ролі інтегруючого фактора виступає наукова картина оточуючого світу.

Отже, *філософія* надає інтеграції статус внутрішнього резерву, потенціалу розвитку якоїсь цілісності.

Інтеграція є явищем, що властиве людським спільнотам. Вона супроводжувала їхній розвиток від початку існування людини, виявляючись на різних рівнях суспільної організації – від міжособистісного до міждержавного [6]. Отже, інтеграція як явище, не могла залишитись поза увагою соціологів. Ми також розглянемо це явище з позиції соціології, у зв'язку з тим, що освіта – це один із механізмів входження молодого людини у суспільство, отже, обумовлює інтеграцію індивіда до людської спільноти.

З точки зору соціології інтеграція – це:

- структури та процеси, за допомогою яких відносини між частинами соціальної системи впорядковуються способом, що забезпечує їхнє гармонійне функціонування в системі (Т. Парсонс);
- одночасно процес і стан, які мають тенденцію замінити роздроблені міжнародні відносини, що складаються із незалежних одиниць, новими, більш або менш широкими об'єднаннями (П. Гонідек і Р. Шарвен);
- стан пов'язаності окремих диференційованих частин в ціле, як процес, у результаті якого такий стан досягається, а також як процес входження в систему окремого елемента; завжди свідоме взаємодія (*interaction*) елементів, а не односторонні дії (*action*), тобто злиття (А. Р. Ерліх).

В історичному аспекті первинними були процеси внутрішньої інтеграції (консолідації) спільнот (Л. Угрін), які стали передумовою для зовнішньої (міжнародної та міждержавної) інтеграції.

На думку А. Етзоні, поняття “інтеграція” стосовно суспільства включає в себе цілу низку необхідних та суттєвих елементів, а саме: наявність ефективного контролю за використанням примусових мір впливу; існування єдиного центру, який відповідає за прийняття та виконання рішень; наявність домінуючого центру політичної єдності основної маси політично активного населення [11].

Отже, *соціологи* розглядають інтеграцію стосовно людських спільнот та суспільств; виділяють внутрішню та зовнішню інтеграцію; відзначають, що інтеграція – це *свідоме* взаємодія елементів, що суттєво відрізняє підхід до поняття “інтеграція” науковців галузі

соціологічних наук від вищерозглянутих. Також у своїх дослідженнях соціологи піднімають проблему збереження національної ідентичності у процесі міжнародної та міждержавної інтеграції. Розв'язання цієї проблеми суттєво залежить від людського потенціалу держави, а людський фактор загалом залежить від стану освіти.

Таким чином, ми переходимо до розгляду терміну “інтеграція” педагогами та психологами.

Підрунтя інтеграції міститься у психологічній схильності людини сприймати світ, як цілісне утворення. Той, хто навчається, – людина цілісна, носій духовного витоку, вільний у своїх виборах пізнання та діяльності. Спрямованість на зовнішній світ знаходиться на високому рівні. Особливо це стосується молодших школярів, у свідомості яких факти, події, деталі залишають сильні враження, тому інтенсивно збагачується життєвий досвід дитини: досвід знань, досвід переживань, досвід відповідної оцінки. С. Гончаренко та Ю. Мальований зазначають, що у дітей досить рано виникає цілісний “образ світу”. Саме в школі цей образ руйнується, розвалюється, цілісність губиться, тому сама предметна система породжує необхідність об'єднання, інтеграції, синтезу [2].

Дослідження психологів В. В. Заботіна, О. Кульчицького, Є. Мілеряна, В. О. Моляко, Ю. Самаріна, А. І. Раєва, Т. Яценко свідчать, що в процесі обробки інформації в мозку утворюються нервові зв'язки-асоціації (нове поняття – нова асоціація), які постійно розширюються і ускладнюються, внаслідок чого формується міжсистемна база понять, створюється міжпредметна структура узагальнених знань.

Визначення інтеграції з боку психології вдало сформульовано М. Г. Іванчук. Дослідниця вважає, що інтеграція – це процес такого усвідомлення суб'єктом будь-яких предметів чи явищ, за якого він не лише констатує на емпіричному рівні їх певні властивості, але й встановлює з одного боку, породжувальну ієрархію між ними, з іншого – типи взаємозв'язків, які при цьому виникають, що дозволяє йому універсально предметно-перетворювально діяти на основі такого мислеосягнення [4].

Таким чином, *психологи* акцентують увагу на наступних моментах: інтеграція природно впливає зі схильності людини сприймати світ цілісно; інтеграція важлива на початковій стадії навчання, тому що природно накладається на життєвий досвід дитини; інтеграція сприяє запам'ятовуванню і відтворенню в пам'яті предметів та явищ у взаємозв'язку один з одним.

Далі питання постає перед педагогічною наукою, як використовувати накопичений досвід у галузі дослідження інтеграції різними науками до процесу навчання та визначитись, що таке інтеграція з точки зору педагогів.

Педагогічна інтеграція (за М. Г. Іванчук) – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості [4]. Зауважимо, що педагогічну інтеграцію доцільно розглядати в аспектах навчання та виховання.

Словосполучення “інтеграція навчання” у Педагогічному словнику тлумачиться як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей.

За останні роки посилилась увага до двох взаємозворотніх тенденцій навчання – диференціації та інтеграції. Під диференціацією розуміється розчленовування, розділення цілого на складові його елементи. Під інтеграцією розуміється процес зближення і зв'язку наук, стан зв'язності окремих частин системи в ціле, а також процес, що веде до такого стану. Вивчення диференційованих навчальних курсів призвело до розрізнених знань, внаслідок чого ті, хто навчається, не сприймають навчальний матеріал цілісно. В результаті цього виникла потреба до поєднання на всіх ступенях освіти двох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих процесів – інтеграції і диференціації.

Але слід зауважити, що диференціація виступає специфічним механізмом інтеграції: як не парадоксально це звучить, але для того, щоб створити надійну міцну консолідовану цілісність, кожен майбутній елемент цієї цілісності повинен досягти стану зрілості, самоствердитись. Інтеграція навчання не тільки не заперечує проявів тенденцій диференціації, а навпаки, загострює їх.

П. Сікорський розуміє дидактичну інтеграцію як комплекс взаємопов'язаних із диференціацією процесів, які спрямовані на діалектико-методологічне вирішення суперечностей між диференціацією й інтеграцією в освіті; включає в себе погоджену інтеграцію змістових компонентів (внутрішньопредметна і міждисциплінарна інтеграція, взаємозв'язок між циклами диференційованих та інтегрованих дисциплін навчального плану), прийомів, методів і форм навчальної роботи, споріднених професій [9].

Щоб здійснити процес інтеграції, не потрібно синтезувати всі окремі науки, необхідно їх синтезувати тільки в найбільш суттєвих та найбільш загальних проблемах, результатах та узагальненнях. Тотальний рух науки від загального, нерозчленованого уявлення про об'єктивну дійсність до диференціації за допомогою окремих наук, а звідси до їх інтеграції має свій мотив у матеріальній єдності світу [7].

Якщо дотримуватися теорії, що до початку нового століття всі предмети будуть інтегрованими, то, на думку Б. П. Ерднієва, це призведе до зниження загального рівня знань, до неможливості користуватися конкретними методами для вирішення актуальних питань. Це говорить про те, що надмірне застосування інтеграції знань також може мати небажані наслідки.

Таким чином, встановлено, що процеси диференціації та інтеграції навчання тісно пов'язані між собою. Жодним із названих процесів не можна знехтувати при створенні системи професійної освіти, більш за це, обидва процеси мають узгоджуватися між собою, щоб не перейти від однієї крайності до іншої.

Інтеграційні процеси охоплюють всі сфери людської діяльності, але для освіти особливо впливовими є інтеграційні процеси у сфері наукової діяльності, оскільки саме рівень розвитку науки визначає зміст освіти та методи досягнення результатів навчання. Проблеми інтеграції наук і наукових знань досліджували багато вчених (Б. А. Ахлібінський, М. Г. Іванчук, В. Г. Левін, Е. С. Маркарян, А. Д. Урсул, М. Г. Чепіков та ін.).

До проблеми інтеграції наук у своїх дослідженнях звертається М. Г. Іванчук. Під інтеграцією наук авторка розуміє процес і результат побудови такої цілісності, яка створюється синтезуванням наукових знань на основі фундаментальних закономірностей природи й зумовлена відображенням природних зв'язків [4]. Проте, М. Г. Іванчук вважає, що не будь-яке зближення наук, що визначається міжнауковими зв'язками й синтезом знань, приводить до інтеграції, а тільки таке, яке в решті решт формує цілісну систему знань.

М. Г. Чепіков під інтеграцією наук і наукових знань розуміє взаємозв'язок, взаємодію, засіб широкого використання спільних ідей, прийомів роботи, дослідження навколишньої дійсності. За спрямованістю процесів автор виділяє інтеграцію вертикальну (взаємодія кількох наук, що різнопланово вивчають один і той самий об'єкт) й горизонтальну (зв'язок наукових галузей всередині великих комплексів наук), зовнішню (єдність, взаємозв'язок окремих галузей науки) і внутрішню (взаємопроникнення напрямків, яке відбувається в кожній науці).

Вагомий внесок у розвиток інтеграції наук зробив Б. М. Кедров, розробивши рівні ускладнених форм інтеграції наук та виділивши чотири рівні: I – “цементация”; II – “перетин”; III – “серцевинний”; IV – “комплексування”.

Отже, інтеграція наук і наукових знань має важливе значення для розвитку освіти у світі, який зазнає глобалізації. Вчені, які вивчали інтеграцію наук та наукових знань, окрім розробки поняття “інтеграція”, схарактеризували рівні інтеграції, що має важливе значення для подальших досліджень.

Інтеграцію, що здійснюється у навчальному процесі, трактують по-різному, як-от:
- взаємозв'язок змісту, методів та видів навчання (С. І. Архангельський);

- міра впорядкованості, організованості, цілісної освіти; здійснення учнем під керівництвом учителя послідовного переведення повідомлень з однієї навчальної мови на іншу, в процесі якого відбувається засвоєння знань, формування понять, зародження особистих та культурних якостей (О. Я. Данилюк);
- перехід від узгодженого викладання знань до їх глибокої взаємодії (М. М. Берулава, М. І. Махмутов);
- взаємопроникнення, взаємовплив, взаємозв'язок змісту різних навчальних предметів з метою формування у студентів комплексної, діалектично взаємозв'язаної системи наукових знань про навколишній світ або суспільне життя (П. І. Самойленко, А. В. Сергеев);
- процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється завдяки єдності з процесом диференціації, процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей (І. М. Козловська);
- пріоритетна форма організації змісту освіти, тому що елементи однієї дисципліни взаємопроникають в структуру іншої, внаслідок чого виникає не додавання, не поліпшення якості двох дисциплін, а повністю нова дисципліна зі своїми властивостями (Н. В. Щубелка);
- важлива методологічна категорія, яка спрямована на забезпечення цілісності освітнього процесу, освітніх систем та всієї системи освіти (В. М. Максимова).

Інтеграція стає домінуючою тенденцією завдяки тому, що окремі науки у своєму монодисциплінарному розвитку підіймаються до такого теоретичного рівня, де зв'язки між ними стають внутрішніми необхідними для їх подальшого вдосконалення. Тим самим інтегративні процеси перетворюються на форму реалізації синтезу наукових знань. Якщо інтеграцію можна визначити як системоутворюючу взаємодію різноманітних компонентів наукової діяльності, то процес синтезу охоплює тільки результати наукових досліджень [10].

П. Сікорський виділяє функції дидактичної інтеграції у вищій школі, а саме: формування цілісних знанневих структур у взаємодії загальноосвітніх і професійно орієнтованих навчальних дисциплін; зменшення навчального навантаження студентів у зв'язку з інтеграцією загальнокультурних та суспільних, споріднених професійно орієнтованих дисциплін, економія навчального часу; розвиток абстрактного мислення, узагальнених навичок і вмінь; формування основ наукового світогляду, інтегрованих знань з напрямку підготовки [9].

Аналізуючи такий вплив, варто зауважити, що інтеграційні процеси несуть в собі певний гуманістичний потенціал, який полягає у множинності шляхів здобуття освіти. Мається на увазі, що в освітньому просторі відбувається варіатизація можливостей і умов для становлення і самореалізації особистості. Тому, основним завданням освіти стає допомога у виборі шляхів розвитку, а також у розв'язанні найважливішої світоглядної проблеми – пошуку людиною свого місця в складному світі, що саморозвивається.

Інтеграція впливає на всі процеси, що відбуваються в системі освіти, зокрема, і на становлення особистості. Отже, ми наблизились до виховного аспекту педагогічної інтеграції.

На підставі аналізу значення слова інтеграція можна сказати, що явище інтеграції, з одного боку, характеризує процес формування і розвитку виховного простору, а з іншого боку, результат інтеграції, за своєю сутністю, аналогічний цілям діяльності всієї сучасної системи освіти.

Тлумачення інтеграції з позиції виховання надає Г. І. Батуріна, яка розуміє під інтеграцією створення цілісного навчально-виховного процесу та науково обґрунтованої системи цілеспрямованого керування процесом формування особистості.

Розвиток особистості дитини в колективі здійснюється, з одного боку, у процесі оволодіння ним цінностями колективу, залучення до них, з іншого – у процесі самореалізації особистості дитини в умовах колективної діяльності та спілкування. Ось чому виховання, як

керування процесом розвитку особистості дитини, має здійснюватись через включення його до багатогранного, інтелектуально та емоційно позитивно насиченого життя колективу та через створення в ньому ситуацій, сприятливих до особистісного самовиразу та самоствердження кожного.

На прикладі виховного процесу добре простежуються взаємозворотні тенденції освіти – диференціація та інтеграція. Диференціація виявляється у вигляді індивідуалізації виховного процесу, тобто у врахуванні рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку студентів, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного. Інтеграція, в свою чергу, виявляється у безперервності та наступності виховання, тобто перетворенні його на процес, що триває впродовж всього життя, а також у нероздільності навчання та виховання, що полягає в їх поєднанні та підпорядкуванні формуванню гармонійної особистості з цілісними уявленнями про своє місце у світі та суспільстві. Також інтеграція виявляється у зв'язках виховання з життям, трудовою діяльністю, продуктивною працею.

Виховний аспект педагогічної інтеграції є однією із складових соціокультурної інтеграції, яка набула сьогодні особливої актуальності у зв'язку з явищами європейської та євроатлантичної інтеграції. Виховний процес має бути спрямований на формування космополітичної особистості, яка відкрита для світової культури, і, разом з тим, зберігає свою національну ідентичність в умовах глобалізації світової економіки, політики та культури.

Таким чином, навчальний аспект інтеграції створює базу освітнього середовища для професійного зростання, інтелектуального розвитку, а виховний аспект дозволяє емоційно, науково, креативно насичити це середовище, що сукупно буде сприяти формуванню інтелектуальної еліти країни – гармонійно розвинених цілісних особистостей, справжніх професіоналів.

Підсумовуючи вищезазначене та враховуючи всі аспекти розглядуваного поняття, в рамках нашого дослідження визначимо **інтеграцію** як свідоме, доцільне об'єднання та координацію елементів навчально-виховного процесу (які досягли стану зрілості) на гуманістичних засадах із урахуванням процесів глобалізації, що забезпечує цілісність й інформативну ємність знань та гармонійний розвиток особистості того, хто навчається; призводить до якісно нового рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. Будемо розрізняти внутрішню та зовнішню інтеграцію. Внутрішню інтеграцію ми пов'язуємо з вивченням предметів, які передбачені Галузевим стандартом вищої освіти, системою навчальних та виробничих практик і виховним процесом у вищих навчальних закладах, а зовнішню – з вимогами внутрішнього та зовнішнього ринків праці до професійних та особистісних якостей здобувачів робочих місць. Внутрішню інтеграцію ми, в свою чергу, будемо поділяти на горизонтальну (тобто інтеграцію всередині дисциплін гуманітарної, природничо-наукової й професійної підготовки) та вертикальну (тобто інтеграцію між дисциплінами гуманітарної, природничо-наукової й професійної підготовки, а також системою практик та виховним процесом) (рис. 1).

Нове покоління науковців, зберігаючи традиції, досліджувало проблеми, які виникли у зв'язку з поширенням та поглибленням інтеграції національних систем освіти до єдиного освітнього простору, а також викликані новим комплексом соціально-економічних потреб, а саме: питання європейської інтеграції (О. В. Алексеєва, В. І. Іванова та ін.); інтеграції знань на основі використання нових інформаційних технологій (Н. В. Василенко, А. М. Ясінський та ін.); проектування освітніх просторів на основі інтеграції (О. Я. Данилюк та ін.); умови використання та забезпечення інтеграції (І. Ю. Кривдина, М. К. Чапаєв та ін.), не залишаючи поза увагою і традиційні напрямки, що склалися за історію дослідження інтеграції, а саме: інтеграція знань при підготовці фахівців за конкретними спеціальностями (М. Р. Арцишевська, Я. М. Кміт, Д. І. Коломієць, О. В. Марущак та ін.; міжпредметні зв'язки (Л. А. Шаповалова та ін.).



Рис. 1. Види інтеграції.

Неможна не погодитись із В. І. Зуєвою, яка вважає, що сьогодні процес інтеграції освіти характеризується розвитком єдиного світового інформаційно-освітнього простору. В цих умовах на міжнародному рівні підписуються угоди про співпрацю в галузі освітніх технологій, розробляються правові аспекти навчання громадян різних країн, розвиваються нетрадиційні форми освіти, виробляються її єдині стандарти тощо. Отже, з одного боку, в освіті інтеграція виявляється процесом і результатом міжкультурної взаємодії фахівців у царині освіти, а з іншого, сконцентрована на розгортанні інтеграційних процесів, сучасна українська освіта “перебуває в пошуках нової стратегії мислення, спрямованої на парадигмальні трансформації в системі знання про людину, суспільство, природу, світ у цілому” [1; 7]. Але, на нашу думку, не можна не враховувати зміни в економічній сфері, які, взагалі кажучи, і викликають зміни в культурній сфері, та, як наслідок, зміни в освіті.

Інтеграції у сфері вищої освіти сприяє Болонська декларація, до якої Україна приєдналась у 2005 році. Декларація заявляє про формування до 2010 року європейського простору вищої освіти, тобто стандартизованої та єдиної системи навчання для підвищення мобільності громадян країн-учасниць, більшої привабливості та конкурентоспроможності загальноєвропейської вищої освіти для студентів та викладачів із інших країн. Названий документ засвідчує масштабність інтеграції, яка надає рівні можливості для студентів різних країн отримати якісну сучасну освіту.

Ми поділяємо думку О. М. Семеног, яка вважає, що в умовах постіндустріального суспільства стає очевидним, що тільки консолідація потенціалу світової освіти і науки здатна забезпечити реальний пріоритет знань як головного ресурсу розвитку людства. Авторка зауважує, що на початку третього тисячоліття, коли процес накопичення знань набуває неперервного характеру, актуалізується *інтеграція*, суть якої – через поглиблення співробітництва у сфері освіти сприяти загальному соціально-економічному прогресу, об’єднанню потенціалів національних освітніх систем, вихованню особистості, яка усвідомлює не лише свою національну і культурну ідентичність, а й сприймає світ у всій його цілісності, розуміє власну відповідальність за його долю і готова конструктивно діяти для його збереження й розвитку [8].

В останні роки набула поширення концепція стійкого розвитку освіти, підґрунтям якої є інтеграція науки, культури й освіти. Так, російська дослідниця М. С. Якушкіна зазначає, що синтез науки та освіти в контексті культури призводить до нової якості освіти.

Освіта ХХІ століття стає соціокультурним феноменом. Висновки авторки ґрунтуються на тому, що наука – це рушійна сила науково-технічного прогресу. Вона впливає на розвиток суспільства через систему освіти. Наука і культура органічно пов'язані: тільки в культурному контексті можна зрозуміти шляхи розвитку науки. Освіта ж надає культурній функції провідну роль у єдності науки і культури.

Висновки. Таким чином, аналіз літературних джерел з проблеми інтеграції виявив її актуальність до цього часу, оскільки інтеграція в освіті є відображенням загальної тенденції до синтезу та інтеграції у політиці, економіці, суспільстві. Поряд з традиційними видами інтеграції (міжпредметна інтеграція; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція “студент-викладач-адміністрація-батьки”) з'являються нові види інтеграції, а саме: інтеграція наукових знань; інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання фахівців; інтеграція знань, практичних умінь і навичок; інтеграція інноваційних та інформаційних технологій в освіту майбутніх фахівців; інтеграція “безкоштовної” освіти для всіх та платної освіти; соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція. Наочно види інтеграції наведено на рис.

Отже, сучасний стан проблеми пов'язаний з історією її розвитку, яка послідовно проходила етапи комплексного навчання, міжпредметних зв'язків, системи інтегрованих курсів, підіймається на рівень інтеграції у системі вищої професійної освіти задля забезпечення формування в майбутнього фахівця цілісної картини світу в усьому різноманітті його зв'язків, входження молодого людини до світової спільноти зі збереженням її національної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5-21.
2. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання. За і проти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Освіта. – 1994. – 16 лютого. – С. 5.
3. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
4. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Іванчук Марія Георгіївна. – К., 2005. – 473 с.
5. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. – К., 2001. – 464 с.
6. Олех Н. А. Поняття, стадії та чинники міжнародної інтеграції / Н. А. Олех // Нова парадигма. – Вип. 65. – Ч. 1. – 2007. – С. 205-210.
7. Самойленко П.И., Сергеев А. В. Интегративная функция обучения основам наук / П.И. Самойленко, А.В. Сергеев // Специалист. – 1995. – № 5-6. – С. 35-41.
8. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна. – К., 2006. – 560 с.
9. Сікорський П. Наступність модульно-рейтингової і кредитно-модульної технології навчання / П. Сікорський // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 59-70.
10. Урсул А.Д. Интегративно-общенаучные тенденции познания и философия / А.Д. Урсул // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С.115.
11. Etzioni A. The active society / A. Etzioni. – N.Y.: Free-Press, 1968.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті проаналізовано основні підходи до контролю за навчальною діяльністю студентів ВНЗ. Висвітлено зміст та основні складові компоненти контролю в умовах кредитно трансферної системи навчання. Висвітлено основні функції контролю та визначено основні підходи до визначення рівня досягнень студента у навчально-виховному процесі, а також встановлено особливості контролю в умовах реформування вищої освіти, окреслено перспективи вдосконалення контролю на основі запровадження тестів.

Main approaches is analysed In article to checking for scholastic activity student. The Considered contents that main forming checking in condition credit systems. Will revealed main functions of the checking and is characterized main approaches to determination level achievements student, is installed particularities of the checking in condition of реформирования higher education, as well as is marked prospects of the improvement of the checking on the grounds of introduction test.

Входження України до єдиного європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу вимагає запровадження нових стандартів вищої освіти. В умовах реформування вищої освіти проблема контролю за навчальними досягненнями студентів набуває особливої актуальності. Якість освіти тісно пов'язана із моніторингом усіх складових навчально-виховного процесу, а тому чим об'єктивніший контроль та оцінювання, тим якіснішою вважається освіта. Єдину дидактичну та методичну систему контрольної діяльності, яка спрямована на чітке виявлення результатів навчального процесу й на підвищення його ефективності називають педагогічним контролем. Зазначимо, що контроль за навчальними здобутками та їх оцінка завжди були важливими складовими навчального процесу. Під поняттям “контроль” в сучасній педагогічній науці розуміють виявлення, вимір і оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Результати контролю навчально-пізнавальної діяльності виражаються в оцінці. Педагоги і психологи аргументовано доводять, що жоден процес засвоєння знань без контролю та оцінки не можливий. Науковці переконані у тому, що контроль та облік знань повинен розвивати ініціативу та творчі здібності студентів а в кінцевому результаті сприяти професійному становленню майбутніх фахівців.

Мета статті – проаналізувати сутність контролю за навчальною діяльністю студентів та охарактеризувати основні перспективи удосконалення процедури контролю на основі запровадження тестів у системі моніторингу якості освіти. *Завдання:* охарактеризувати основні функції контролю; дослідити основні підходи до визначення рівня досягнень студента у навчально-виховному процесі; встановити особливості контролю в умовах кредитно-трансферної системи навчання.

Забезпечення своєчасного та надійного контролю та оцінювання знань, умінь, навичок студента слід розглядати як фактор підвищення якості всієї навчально-виховної роботи. Контроль й оцінювання навчальних здобутків студентів були в центрі уваги М.О. Архангельського, К.Г. Делікатного, М.Т. Калинчука, Г.Ю. Ксьондзової, В.О. Онищука, Т.С. Панфілова, М.М. Покровської та інших. Більшість науковців аргументовано стверджує, що контроль необхідний не тільки для управління засвоєнням і повторенням матеріалу, а й має велике виховне значення, він дисциплінує студентів, виховує у них відповідальність за виконання роботи, привчає до систематичної, планомірної роботи, викликає бажання змагатись за кращі показники результатів навчання.

Аналіз джерел [2; 4; 6] дозволив виділити наступні *функції контролю* й оцінювання навчальних досягнень студентів: контролююча, діагностично-коригуюча, стимулюючо-

мотиваційна, навчальна, виховна. Зокрема, контролююча функція передбачає визначення рівня досягнень окремого студента, що дає змогу викладачеві своєчасно планувати і коригувати методику викладання навчального матеріалу. У процесі реалізації означеної функції педагог, перш за все, усвідомлює, що контроль є механізмом виявлення і оцінки виконання прийнятих рішень, досягнення цілей, порівняння запланованих результатів з фактичними досягненнями. Діагностично-коригуюча функція допомагає виявити та з'ясувати причини труднощів, які виникають у студентів під час навчання, встановити прогалини у знаннях і вміннях та коригувати навчальну діяльність. Стимулюючо-мотиваційна визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли його проведення стимулює бажання покращити свої результати, розвиває відповідальність та формує мотиви навчання. Навчальна зумовлює таку організацію навчального процесу, яка сприяє повторенню, уточненню і систематизації навчального матеріалу, вдосконаленню фахової підготовки студента. Виховна передбачає формування вміння відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю й самоконтролю.

Охарактеризовані функції контролю тісно пов'язані з рівнем навчальних досягнень. Сучасна парадигма освіти спрямована на те, що саме рівень навчальних досягнень студента виступає основним об'єктом навчання. При цьому особистість студента часто переноситься на другорядну позицію. Ми переконані, у тому що оцінювання студента повинно розпочинатися з самої особистості, розвитку її духовних та творчих можливостей. Роль навчання зводиться до забезпечення становлення такої особистості, яка здатна створити якісні зміни в сфері своєї професійної діяльності. Звідси, особистість, що отримує освіту, охоплюється внутрішнім зворотним зв'язком, який дає можливість студенту самостійно підняти рівень навчання, а викладачеві розглядати студента як об'єкт і суб'єкт управління. При цьому дієвість та ефективність впливу викладача на продуктивність діяльності студента значною мірою залежить від однієї з умов реального управління – обов'язкового та якісного зворотного зв'язку.

Зазначимо, що в навчальному процесі зворотний зв'язок відіграє важливу роль, адже це інформаційний процес, який дозволяє викладачеві отримати дані про результати пізнавальної діяльності студента на конкретному етапі навчальної роботи. Наявність такої інформації дозволяє чітко оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу, формування професійних умінь та навичок, визначати зміст і напрям подальшої навчальної діяльності студента.

Як зазначає Л.І. Джулай, за характером впливу зворотний зв'язок може бути позитивним і негативним [2]. Відповідно коли вихідні показники системи, впливаючи на чинники входу, посилюють їх дію, зворотний зв'язок вважається позитивним, у випадку стабільності чи послаблення функціонування системи – негативним. Варто відзначити, що саме зворотний зв'язок дає можливість визначити рівень навчальних досягнень конкретного суб'єкту навчання (студента).

С.М. Гончаров, В.С. Мошинський [1] виділяють *три основних підходи до визначення рівня досягнень студента* у навчально-виховному процесі, а саме: критеріально-орієнтований, нормативно-орієнтований, індивідуально-орієнтований підхід. Дамо коротку характеристику виділеним підходам.

Критеріально-орієнтований дозволяє визначити, наскільки особистість досягла заданого рівня знань, умінь та навичок. Цей рівень визначається як обов'язковий результат навчання (освітній стандарт). У даному випадку рівень досягнень конкретної особи не залежить від того, яких результатів досягли інші. У ході реалізації такого підходу результати можуть інтерпретуватись двома способами. У першому випадку робиться висновок про те, засвоєно чи не засвоєно матеріал, що перевіряється (досягнуто стандарт чи ні). У другому випадку визначається рівень засвоєння відповідного матеріалу (на якому рівні засвоєно стандарт або який відсоток від усіх вимог стандарту засвоєно).

Нормативно-орієнтований підхід націлений на певні статистичні норми, які визначаються для даної сукупності осіб. У ході проведення таких вимірювань відбувається розподіл осіб за рангами. Незалежно від того, яка шкала використовується, здійснені вимірювання не дають повної та достовірної інформації щодо досягнення тих чи інших цілей навчання.

Індивідуально-орієнтований підхід орієнтований на індивідуальні норми конкретної особи, на реальний рівень її навчальних досягнень у даний момент часу. Результатом вимірювань у цьому випадку є темп засвоєння та обсяг засвоєного матеріалу.

Виявлення рівня опанування студентом змісту навчального матеріалу як інтегрованого результату його навчальної діяльності, його компетенції виступає об'єктом оцінювання. Залежно від ступеня компетентності студента у певній галузі розрізняються такі *чотири рівні навчальних досягнень*: низький (рецептивно-продуктивний); середній (репродуктивний); достатній (конструктивно-варіативний); високий (творчий). У загально-педагогічному плані ці рівні визначаються такими характеристиками: низький – характеризується дифузно розсіяним уявленням про предмети та явища, за яких студент може відрізнити їх від інших; середній – передбачає уміння вказувати на ознаки поняття (явища), здатність вирішувати найпростіші завдання за зразком; достатній характеризується знанням суттєвих ознак понять (явищ), оперування ними, тобто вирішуються стандартні завдання, студент не вміє переносити знання і використовувати їх в інших навчальних ситуаціях; високий передбачає засвоєння не лише суттєвих ознак поняття, а і його зв'язків з іншими, студент здатний використовувати його у нестандартних ситуаціях.

Зазначимо, що при виявленні рівня опанування студентами знань, педагогічна діяльність викладача повинна бути спрямована не тільки на формування в студентів професійних знань, умінь і навичок, але й на розвиток їх розумових здібностей, які забезпечують ефективну професійну (фахову) діяльність і соціальний прогрес (як віддалений результат).

Аналіз наукової літератури [3; 5] свідчить про те, що важлива роль у забезпеченні високої якості освіти та формуванні конкурентноспроможних фахівців в умовах Болонського процесу належить системі контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів за умов кредитно-трансферної системи навчання, на основі якої відбувається організація навчального процесу в більшості ВНЗ в Україні. Запровадження кредитно-трансферної системи є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи як викладача, так і студента. При цьому суттєво збільшується час їх безпосереднього індивідуального спілкування.

Зазначимо, що основними *принципами* контролю та оцінювання знань і умінь студентів на основі кредитно-трансферної системи організації навчального процесу є прозорість, об'єктивність, індивідуальність та певна уніфікованість [5]. Головне завдання при цьому – досягти найбільш ефективного та об'єктивного оцінювання, яке повинне одночасно виконувати контролюючу й мотивуючу функції.

Отже, організація контролю повинна ґрунтуватися на виконанні визначених *вимог*, до яких, передусім слід віднести:

- 1) визначення мети контролю знань. Контроль знань потрібно підкорити поставленій меті навчання. Формулювання мети повинно орієнтуватися на зміст навчального матеріалу, засвоєння якого буде контролюватися. Сама ж мета повинна бути спрямована на вирішення конкретних завдань орієнтації навчального процесу і його елементів, оскільки контроль відображає результат навчання, освіти і виховання, а його основні функції підкорені загальній меті навчання;
- 2) встановлення конкретних, об'єктивно необхідних результатів контролю знань. Загальна мета контролю повинна конкретизуватися через принципи його організації. Показниками ж результату контролю є знання, вміння і навички;
- 3) знаходження видів та методів об'єктивного контролю. Ця вимога реалізується одночасно через функції контролю і принципи організації педагогічного контролю.

Контроль повинен розглядатися як структурний компонент у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. У процесі контролю потрібно визначати не тільки рівень знань студентів. Не менш важливо встановити, чого вони не знають і не вміють і як це виправити. При цьому контрольно-оцінювальна діяльність повинна розглядатися як структурний компонент у системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз вимог щодо організації навчання за кредитно-трансферною системою навчання дозволяє стверджувати, що контроль знань і умінь студентів має бути організований належним чином. Метою контролю і оцінювання є перевірка низки запланованих параметрів знань та умінь, серед яких важливими є такі як: повнота, структурність, інтегрованість, рівень засвоєння тощо. Сьогодні особливої уваги набуває виконання завдання у тестовій формі. Зазначимо, що тестовий контроль поступово витісняє інші традиційні види контролю знань, зокрема, усну та письмову перевірку. Тест виступає однією із найбільш технологічних форм проведення контролю та оцінки якості знань, що має певні переваги: об'єктивність і справедливість оцінки знань; відсутність стресів та переживань, негативного психологічного впливу на студента; можливість порівняння оцінок з однієї і тієї ж дисципліни щодо викладачів факультету дозволяє одержати об'єктивний результат про рівень підготовки студентів, а також і якість викладання; можливість широкого використання технічних засобів та персонального комп'ютера, що підвищує ефективність і якість роботи викладачів; можливість заощадження часу викладачів і студентів. Таким чином, саме тестування виходить на перший план у кредитно-трансферній системі організації навчальної діяльності.

Отже, під час організації процедури контролю викладачеві слід брати до уваги функції контролю, чітко враховувати рівень досягнень студента у навчально-виховному процесі, а також враховувати особливості контролю в умовах кредитно-трансферної системи навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаров С.М., Мошинський В.С. Вища освіта України і Болонський процес. –Рівне: НУВГП, 2006. – 142 с.
2. Джулай Л.І. Система контролю знань і умінь студентів: загальна теорія та практика у підготовці медичних сестер: Монографія. – Львів: Сполом, 2007. – 180 с.
3. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти: Наук.-метод. вид. / В.С. Журавський, М.З. Згуровський. – К.: Політехніка, 2003. – 195с.
4. Основи педагогічного оцінювання. Частина I. Теорія / За заг. ред. І. Булах – К.: Майстерклас, 2005. – 96 с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. Кременя В.Г. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
6. Педагогіка: Навчальний посібник./ Н.Є. Мойсенюк. – 4-те вид., доп. – К.: Педагогіка, 2003. – 613 с.

УДК 378

В.Ю. Коваль

ВПЛИВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

У статті розглядається вплив студентського самоврядування на формування культури міжособистісних відносин студентів та проблеми організації студентського самоврядування у вищому навчальному закладі.

The influence of students' selforganizing on the forming of culture of students' interpersonal relations and the problems of the order of students' self. Organizational in the High Educational Establishments are considered in the article.

Актуальність дослідження. Процес реформування системи вищої освіти обумовлений інтеграцією вищої школи України у європейський освітній простір відповідно до Болонської декларації. Цей документ та Національна доктрина розвитку освіти України ставлять одним із завдань розвиток студентського самоврядування як одну з форм “народовладдя”, як метод управління, який ґрунтується на самоорганізації, саморегулюванні та самодіяльності й не допускає застосування спеціального апарату примусу. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах можна розглядати не лише як традицію, а й як механізм побудови моделі університетської освіти загалом і спосіб утвердження демократичних принципів майбутньої еліти. Враховуючи європейський вектор подальшого розвитку України, творчі ініціативи Міністерства освіти та науки України по впровадженню та розвитку студентського самоврядування у вузах України на принципово нових демократичних засадах, вивчення європейського освітнього досвіду є актуальним і своєчасним. В умовах соціальної нестабільності кардинально змінюються умови взаємодії людей та характер їхніх взаємин. Сьогодні культура міжособистісних відносин як складова особистісного досвіду стає соціальним замовленням суспільства і є однією з умов підготовки майбутнього фахівця. Це питання має різні погляди на:

- всезростаючу потребу суспільства в професійно орієнтованих фахівцях, які володіють організаторськими здібностями, і переважно виконавчою позицією студентів вищого навчального закладу в організації свого життя й діяльності в період навчання;
- назрілу необхідність продуктивної взаємодії адміністрації вищого навчального закладу й студентів в організації навчально-виховного процесу й використанні для рішення цієї проблеми організаційних форм, побудованих на основі суб'єкт-об'єктних відносин;
- необхідність виховання культури міжособистісних відносин, яка є основою культури ділового спілкування, культури міжнаціонального спілкування, в основі яких лежить поважне ставлення до людини відповідно із загальнолюдськими цінностями.

У зв'язку з вищевказаними поглядами на цю проблему, ми визначили *мету* роботи, що полягає в дослідженні організації студентського самоврядування у вищому навчальному закладі, яке є одним із засобів виховання культури міжособистісних відносин.

Об'єкт дослідження – міжособистісні відносини у студентському середовищі.

Предмет дослідження – вплив студентського самоврядування у вищому навчальному закладі на формування міжособистісних відносин.

Методи та організація дослідження. У ході роботи нами були використані наступні методи: аналіз науково-методичної літератури та анкетування. У дослідженні взяли участь студенти 2-4 курсів факультету фізичного виховання та спорту Херсонського державного університету у кількості 190 осіб.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На думку багатьох учених [2; 3; 4] біологічно людині дається лише організм, який має певні задатки, можливості тощо. Оволодіваючи існуючими в суспільстві нормами, звичаями, прийомами і способами діяльності, людина освоює й змінює свою культуру. Отже, ступінь її причетності до культури визначає міру її суспільного розвитку, міру людського в людині. Отже, людина, “входячи у суспільство”, тобто соціалізуючись, засвоює культурні норми як певні взірці, правила поведінки та дії. Таким чином, культура є явищем, яке розкриває сутність, природу, життєдіяльність людини. Поза людиною, у відриві від неї культура просто не існує. Особистість повинна мати в сучасному суспільстві високу культуру мислення. Інтелігентна людина (а це не обов'язково інтелігент за соціальним станом) є носієм культури почуттів – найменш керованої сфери свого внутрішнього світу [1].

Людське існування неможливе без взаємодії та спілкування людей між собою, тому для того, щоб вони були успішними, людство повинно дбати про культуру міжособистісних

відносин. Ця необхідність обумовлена, перш за все, тією обставиною, що культура міжособистісних відносин є важливою формою прояву соціальної культури, виступаючи як система норм та вимог суспільства до усіх сторін діяльності людей у праці та побуті [4]. Тобто можна вважати, що ступінь володіння людиною культурою міжособистісних відносин характеризує її як суб'єкт і служить критерієм розвинутості в ній людської сутності. У той же час в аспекті впливу студентського самоврядування на культуру міжособистісних відносин проблема організації самоврядування у вищій школі розроблена недостатньо. Проблемою організації самоврядування в освітніх установах займалися С.Белоусов, А.Белошицький, Ю.Ілларіонова, В.Коротов, А.Макаренко, А.Сидорова, Е.Степанов, А.Тубельский, П.Франку та інші [6; 5].

Проблема формування культури міжособистісних відносин також не залишилася осторонь розгляду вчених різних галузей наукових знань [2; 3]:

- М. Коган, Е. Злобіна, О. Бодалев, Л. Божович, І. Кон, які вивчають суть міжособистісних відносин та їх значення для розвитку особистості;
- Л. Волченко, Г. Потілико, А. Титаренко, в працях яких розглядаються етико-психологічні основи міжособистісних відносин;
- Л. Шиян, Д. Балдинюк, В. Кан-Калик, К. Левітан, які розглядають характер різних міжособистісних відносин як важливу форму прояву професійної культури. Міжособистісні відносини об'єктивно проявляються в характері й способах взаємних впливів людей у ході спільної діяльності й спілкування. На змістовному рівні міжособистісні відносини – це система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів, через які або за допомогою яких вони є джерелом соціальних змін [2]. З вищевказаного ми робимо висновок, що діяльність і спілкування є нерозривними компонентами у вихованні культури міжособистісних відносин.

Результати дослідження. Міжособистісні відносини – це система відносин між людьми і в студентському колективі вони мають своє специфічне “забарвлення”, бо мають часові та просторові обмеження. Студентство є соціально-професійною групою, яка об'єднує студіюючу молодь вищих навчальних закладів України і потенційно є одним із найголовніших рушіїв розвитку новітньої української державності. Студенти це майбутні фахівці, які будуть вирішувати долю усіх галузей виробництва, і від того, як вони формуються і виявляють себе у навчально-виховному процесі, залежать перспективи розвитку країни. Перше із чим стикається молода людина, вступаючи в життя, – це залежність успіху її прагнень від взаємодії з іншими людьми. Ця взаємодія має два аспекти – етичний і соціальний [4].

Можливість особистого благополуччя людини залежить від того, наскільки суспільний устрій і відносини з іншими людьми забезпечують їй свободу дій, її соціальну безпеку. Практично вся соціально-практична діяльність може бути представлена як сукупність ціннісних систем у сфері виробництва, відпочинку, побуту тощо. Таким чином, загальним принципом формування міжособистісних відносин у колективі, збагачення змісту спілкування, а також виникнення духовного зв'язку між людьми можна назвати розмаїтістю і різнобічністю діяльності колективу [5]. І саме тому організація студентського самоврядування є однією з важливих проблем професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації. Це обумовлено тим, що випускник вищого навчального закладу відповідно до вимог державного освітнього стандарту повинен бути самостійною, самоорганізованою особистістю й володіти не тільки знаннями в області своєї професійної діяльності, але й організаторськими вміннями, як невід'ємним результатом вузівської підготовки. Важливість розробки проблеми студентського самоврядування визначається також підвищенням значення виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах, результативність якої є одним із провідних показників ефективності роботи вищої школи.

У наш час самоврядування в студентських колективах різних рівнів знаходиться на новому витку свого розвитку, що обумовлено декількома факторами. По-перше, змінилася державна політика відносно системи освіти взагалі, й вищої зокрема; по-друге, загострився

інтерес з боку державних органів до організації, якості й результативності виховної роботи у вищому навчальному закладі, що висвітлюється в ряді офіційних документів; по-третє, спостерігається підвищення діяльної активності студентів стосовно свого життя в період навчання й позанавчальний час; по-четверте, відзначається збільшення кількості педагогів освітніх установ (в тому числі викладачів), що виявляють зацікавленість до життя студентів; і, нарешті, володіння навичками керування й самоврядування для сьогоденних випускників освітніх установ різних рівнів стає однією з необхідних умов їхньої успішної самореалізації у подальшому житті й професійній діяльності.

Таким чином, можна констатувати, що проблема самоврядування у навчальних колективах освітніх установ досліджується й розробляється в різних напрямках. Одним із найважливіших напрямів формування міжособистісних відносин в колективі є створення сприятливого соціально-психологічного клімату колективу, атмосфери творчості, реалізація ідеї гуманізму в стосунках [1]. Суспільна природа людини реалізується через її належність до різних спільнот, в яких виникають і розвиваються міжособистісні відносини з партнерами. Їх структура і особливості залежать від того, до яких груп належить людина, які права і обов'язки для себе обирає [6]. Так, студентське саморядування допомагає студенту розкрити свій потенціал організаторських можливостей та налагодити контакт зі студентським активом.

На підставі цього твердження студентське самоврядування у вищому навчальному закладі ми будемо розуміти як форму організації студентського колективу, що забезпечує студентам право на самостійне керівництво своєю діяльністю, зміст якого становлять розробка, прийняття та здійснення власних рішень щодо реалізації різних напрямів свого життя й діяльності в процесі професійної підготовки у вищій школі. Відмінними ознаками студентського самоврядування при такому розумінні є:

- його чітка організаційна структурованість, а саме: наявність керуючого студентського органу в вигляді центру, очолюваного президентом із числа студентів і складається зі студентів – керівників секторів;
- змістовна, організаційна й професійна допомога керівникам секторів з боку викладачів та керівництва факультету та вищого навчального закладу, що виконують функцію консультантів;
- представництво в кожному секторі студентів від кожної навчальної студентської групи;
- змістовна відмінність функціональної спрямованості й змісту діяльності відділів від функціональної спрямованості й змісту діяльності офіційних адміністративних органів факультету та вищого навчального закладу;
- чітка змістовна визначеність роботи кожного сектора, що не допускає копіювання й повторення обов'язків, однієї й тієї ж діяльності;
- обов'язкова аналітико-рефлексивна й коригувальна діяльність як у ході, так і після закінчення кожної справи, події, заходу, організованого в рамках студентського самоврядування;
- підтримка студентського самоврядування адміністративними органами вищого навчального закладу (факультету).

Таким чином, студентське самоврядування у вищому навчальному закладі – це один із оптимальних професійно й діяльнісно спрямованих засобів організації виховної роботи зі студентами в період навчання, що забезпечують розвиток у них ініціативи, соціальної активності й творчої самостійності, а також формування у студентів таких загальних особистісно значущих людських якостей, як відповідальність, розумна самодіяльність, управлінська компетентність, уміння будувати відносини в колективі й багато іншого, що у залишковому підсумку забезпечує їм умови для повноцінної самореалізації у всіх сферах особистого життя й у професійній діяльності.

У ході нашої роботи було проведено анкетування 190 студентів 2-4 курсів факультету фізичного виховання та спорту Херсонського державного університету щодо впливу

студентського самоврядування на студентський колектив та відносини в ньому. Нами були вказані всі комітети студентської ради факультету, до якої входять: внутрішніх комунікацій, підтримки мистецької діяльності, фізичного та спортивного розвитку, піклування та розвитку волонтерського руху, запобігання асоціальним явищам та профілактики здорового способу життя, навчальних та міжнародних програм, студентський оперативний загін, старости та профорги академічних груп – це 40% студентів факультету. З анкетованих (89%) студентів дали відповідь, що студенти, які входять до складу органів студентського самоврядування факультету, є елітою студенства. Вони є студентами, що виконують функції організаторів та проводять різноманітні заходи, що дають студентам можливість знайомства, виховання корпоративного духу, товариствості, колективізму, взаємодопомоги тощо. Так, наприклад, участь студентів факультету у різноманітних університетських культурно-масових заходах передбачає систематичну підготовку – репетиції, організацією яких займається культурно-масовий сектор студентської ради факультету. Без перебільшень можна сказати, що під час підготовки до участі в конкурсах, студенти, окрім вище вказаних якостей, у процесі спільної взаємодії та спілкування підвищують рівень культури міжособистісних відносин. Адже мікросередовище, у якому знаходиться молода людина, має виховний потенціал й тому впливає на формування різних сторін особистості.

Висновки. Отже, вплив студентського самоврядування на формування культури міжособистісних відносин буде здійснюватися за наступних умов:

- організації студентського самоврядування за напрямками, що відображають сфери життя студентів у вищому навчальному закладі в період навчання;
- створення керівного органа студентського самоврядування – парламенту, що складається зі студентів, які одночасно є керівниками відділів – секторів цього центру;
- представництва в кожному відділі студентів з кожної навчальної групи й виконання ними у своїй групі певних обов'язків;
- самостійної організації студентами студентського життя з урахуванням своїх потреб, інтересів і професійних завдань за підтримки адміністративних органів вищого навчального закладу (факультету);
- участі викладачів у студентському самоврядуванні як консультантів відділів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буев Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216с.
2. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев / Под ред. А. А. Бодалева; Вступ. ст. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во “Ин-т практ. психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. – 356 с.
3. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – К.: Наукова думка, 1991. – 230 с.
4. Прилюк Ю. Д. Общественные отношения и социальное общение // Общественные отношения (социально-философский анализ). – К.: Наукова думка, 1991.-94 с.
5. Степура Т. В. Внеучебная деятельность студентов педагогического вуза как фактор формирования их профессиональной самостоятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1989. – 20 с.
6. Чернышов А. С. Студенческое самоуправление: Социал.-психол.аспекты / А. С Чернышов, Н. С. Степашов, И. С. Полонский и др.; научн.ред. С.М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронеж гос. ун-та, 1990.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ В СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядаються основні психологічні умови вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів філологічного факультету.

This article examines the main psychological principles of skills of perfecting linguistic text analysis of students of philological department.

Удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту (ЛАТ) у студентів-філологів базується на психологічних основах, до яких відносимо процеси пізнання – читання, сприймання, розуміння, запам'ятовування, мислення, уваги, уяви, а також їх фізіологічні механізми.

Аналіз наукової літератури свідчить, що врахування психологічних чинників у процесі навчання мови є не новим і тому широко опрацьоване в психолого-педагогічних роботах (Л.Виготський, І.Гальперін, О.Гойхман, Ф.Гоноболін, М.Жинкін, О.Леонт'єв, І.Синиця та інші). Але в сучасній науці відсутні дослідження, присвячені висвітленню психологічних основ удосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів. Таким чином, констатуємо *актуальність окресленої в пропонованій публікації проблеми – визначення основних психологічних умов, від яких залежатиме вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів*. Розв'язати її – значить сформувати мовну особистість учителя-словесника, який прагнуче ґрунтовно підготуватися до майбутньої професійної діяльності, у процесі якої він разом з учнями здійснюватиме ЛАТ.

Важливе значення для методики ЛАТ має розуміння тексту як психологічного явища. На це слушно вказував М.Жинкін: "... мовлення розвивається в багаторівневій динаміці механізму мовних одиниць – фонем, морфем, синтагми, речення. Розвиток, прийом і генерація мовлення відбувається шляхом вичленування елементів з цілого, а не шляхом складання цілого з елементів [2: 47]". Тому в тексті як багаторівневій динаміці ми вичленуємо одиниці мови.

В основі цілісного висловлення – тексту – лежить теорія мовленнєвої діяльності, яку розробляли вчені Л.Виготський, І.Гальперін, О.Гойхман, М.Жинкін, І.Зимня, М.Каган, О.Леонт'єв, А.Лурія, А.Маркова, І.Синиця, О.Шахнарович та інші. У працях дослідників мовленнєва діяльність розглядається як особливий вид діяльності, спрямований на формування та формулювання думки засобами мови та способом мовлення (І.Зимня). У структурі мовленнєвої діяльності вчені (І.Зимня, О.Леонт'єв, О.Шахнарович) визначають усі компоненти будови, предметний зміст та основні параметри, притаманні будь-якій іншій діяльності людини. Мовленнєву діяльність і свідомість людини необхідно розглядати в структурі розумової діяльності людини, оскільки рівень мовного розвитку визначає мовну свідомість.

Об'єктом навчальної мовленнєвої діяльності виступає мовленнєва дія. Однак мовленнєві дії можуть реалізуватись лише за умови, якщо володіння мовним і мовленнєвим матеріалом доведене до рівня навичок і умінь. У цьому аспекті правильне виконання ЛАТ – це передусім володіння системою навичок. Мова існує в психіці людини у формі таких навичок, які в будь-яку мить можуть бути реалізовані. Проте для здійснення ЛАТ необхідні такі вміння й навички, які передбачають творчу діяльність, пов'язану з мисленням, уявою, свідомим сприйняттям, розумінням, пам'яттю, увагою, тобто такі навички повинні бути доведені до оптимального рівня досконалості.

Отже, психологічний аспект ЛАТ передбачає врахування психологічних умов для здійснення цього виду аналізу. Лінгвістичний аналіз має на меті з'ясувати, як ті чи інші мовні засоби реалізуються в тексті, впливають на його зміст та цільове призначення і

ґрунтується на такому способі психологічного аналізу, який вимагає членування складного єдиного цілого на одиниці, наділені основними якостями цілого.

Методика ЛАТ спирається на механізми читання, осмисленого сприйняття й розуміння текстів різних стилів.

Читання тексту – це явище психічне, оскільки впливає з потреби певних переживань читача, переживань, які задовольняє мистецтво слова, а мистецтво діє виключно на нашу психіку. Читання виконує такі психологічні функції: пізнавальну, емоційно-комунікативну, ціннісно-орієнтувальну [13: 22]. Учені розглядають “читання як комунікативний акт між автором і читачем, що здійснюється за допомогою тексту, усіх його комунікативних підсистем [6: 8]”. Таке спілкування виражає взаєморозуміння, що впливає із теорії психології мовленнєвої діяльності, розробленої Л.Виготським.

Психологія сприймання тексту була й досі залишається однією з найактуальніших проблем психолінгвістики. “Це категорія не вікова (тобто ні не покласна в школі, ні не покурсова у вузі), а інтелектуально-психічна, а тому вона мусить бути випрацьована [6: 21]”. Осмислене сприймання є основою будь-якого аналізу, у тому числі й лінгвістичного.

На етапі сприймання тексту відбувається розуміння значень окремих слів, речень, усього тексту. Іноді це відбувається послідовно, а в окремих випадках – одночасно. Тут же здійснюється розуміння підтексту, що особливо актуально в процесі аналізу публіцистичних і художніх текстів [1: 42]. Головною особливістю сприймання вважаємо цілісність, активність і творчий характер, оскільки вони є актуальними в процесі виконання того чи іншого виду аналізу, насамперед – лінгвістичного. Тільки після сприймання тексту ми можемо переходити до його аналізу, тобто ці поняття є нерозривні між собою.

У сучасній психології та психолінгвістиці виділяють два рівні сприймання чужого мовлення. Перший – сприймання мовлення чи аналіз і синтез букв, достатні для того, щоб розрізнялись слова. Другий, більш високий рівень, – розуміння мовлення або аналіз і синтез різноманітних сигнальних чи смислових значень у мовленні. Цей рівень ми беремо за основу в нашому дослідженні. Розрізняючи сприймання і розуміння мовлення, необхідно все ж таки розглядати їх як єдиний процес. Сприймання – це аналіз і синтез матеріальних засобів мови: фонем, складів, словоформ, речень, інтонації. Розуміння – це аналіз і синтез сигнальних чи смислових значень усіх цих засобів [12: 302-304]. Погоджуємось з психологами Т.Дрідзе, О.Леонтьєвим, що проблему сприймання слід розглядати на різних рівнях організації мовленнєвого потоку: від рівня слова до рівня тексту, адже “осмислене сприймання тексту – це не тільки й не стільки проблема його загального розуміння, скільки проблема орієнтації реципієнта в тому, що є метою чи основним мотивом одержаного повідомлення [14: 34]”, а тому істотним для нашого дослідження є розгляд проблеми розуміння тексту, оскільки, щоб проаналізувати текст, його треба зрозуміти.

Процес розуміння посідає центральне місце в мислительській діяльності людини й завжди супроводжує конструктивну пізнавальну діяльність. Він залежить від індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та логіко-психологічних чинників. Термін “розуміння” розглядають у широкому та вузькому значенні. У широкому трактуванні розуміння розглядається як універсальна характеристика інтелектуальної діяльності людини, обов’язковий атрибут будь-якого рівня пізнання та спілкування, кожного психічного процесу.

Трактуючи розуміння у вузькому значенні, деякі дослідники відносять його до сфери мислення (Л.Виготський, Л.Доблаєв, Ю.Корнілов, О.Корніяка, Г.Костюк, А.Лурія, С.Рубінштейн, А.Смирнов, О.Соколов та ін.). Зокрема, російський дослідник П.Іванов вважає розуміння найпростішим видом мислення й твердить, що, на відміну від творчого мислення, розуміння є “відтворюючим мисленням [4: 247]”. Український учений Г.Костюк ототожнює процеси розуміння і мислення [5: 256], а Н.Левітов розмежовує ці поняття, зазначаючи, що різниця між ними полягає в тому, що розуміння є результатом мислення [7: 115].

Таким чином, у сучасній науці є два погляди на природу розуміння як психологічного феномена: 1) процес проникнення в сутність досліджуваних об'єктів і явищ, специфічний спосіб пізнання; 2) творчий результат процесу пізнання людиною реальної дійсності, знання.

У сучасній психології поширений погляд, що психологічні механізми розуміння зводяться до розв'язання мислительних завдань. Таким чином, розуміння тексту – складна мисленнева операція, яка вбирає в себе вміння читати, знання мови та рівень інтелектуального розвитку людини. Отже, чим вищий інтелектуальний розвиток студента, чим досконаліші його знання з мови, тим швидше він зрозуміє текст, а значить правильно його проаналізує.

Необхідною умовою розуміння тексту є сформовані вміння декодувати вербальну інформацію [10: 290], відтак розуміння з'являється в тому випадку, коли студент може переструктурувати набутий досвід, щоб, спираючись на нього, по-новому оцінити необхідну інформацію, застосувати опорні знання й здобути основні знання. Опорні знання – це той “мінімум”, який об'єднує найважливіші визначення та закономірності, що допомагають засвоєнню більш складного матеріалу, а основні знання становлять собою фундамент для засвоєння нових знань. Іноді пізнавальну роль розуміння співвідносять із поясненням: зрозуміти – означає вміти пояснити. Але розуміння не просто пов'язане з поясненням: воно зумовлює його, тому що будь-яке пояснення ґрунтується на основі певного розуміння.

Розуміння тексту – це опосередкований аналітико-синтетичний процес, що включає в себе розуміння основних елементів тексту та об'єднання їх в одне ціле. А.Мікк зв'язує рівні розуміння тексту з його структурними елементами й виділяє такі рівні: а) розуміння слів; б) розуміння речень; в) розуміння смислу абзацу або декількох абзаців, що утворюють єдине ціле [11: 11]. Отже, розуміння цілого починається з розуміння слів і приводить до розуміння всього тексту.

В.Мельничайко зауважує, що повне розуміння тексту – це не проста й далеко не всім доступна справа. Він виділяє 4 рівні розуміння художнього тексту: 1) після першого прочитання досягається лише загальне сприйняття тексту; 2) повторне читання дозволяє зрозуміти хід думки автора, смислові зв'язки тексту, його ідейне спрямування; 3) розуміння того, якими засобами автор досягає своєї мети; 4) усвідомлення головної думки тексту, навіть тоді, коли вона словесно не виражена, а подана в підтексті [9: 34]. Погоджуємось з ученим, що навіть ці 4 рівні не можуть бути досягнуті без докладного лінгвістичного аналізу тексту [9: 35].

Уважаємо, що розуміння тексту залежить від суб'єктивних і об'єктивних чинників: а) інтелектуального та емоційного рівня розвитку студента, його досвіду; б) змісту тексту; в) лексичного, морфологічного, синтаксичного наповнення тексту; г) від поставленої мети й мотиву.

ЛАТ як окремий вид мовленнєвої діяльності зумовлюється поставленою метою й мотивами. На це слушно вказував О.Леонтьєв: “Поняття діяльності необхідно пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває [8: 102]”. Як зазначає І.Зимня, студентство визначається високим рівнем мотивованості щодо оволодіння професійними знаннями, оскільки включає людей, що систематизовано та цілеспрямовано оволодівають знаннями та навичками, характеризуються професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої роботи, що є наслідком правильності професійного вибору, адекватності та повноти уявлення студента про обраний фах [3: 186]. Психологи називають мотивацію “запускним механізмом” (І.Зимня) будь-якої діяльності, у тому числі й ЛАТ. Зрозуміло, що усвідомлений мотив діяльності допомагає студентові швидше й активніше засвоювати знання, удосконалювати вміння й навички.

Отже, психологічними передумовами вдосконалення навичок ЛАТ виступають такі: усвідомлений процес мислення, що включає механізми читання, сприймання, розуміння, а також мотивованість навчальної діяльності.

Перспективи роботи вбачаємо в дослідженні інших психологічних процесів пізнання, котрі якісно впливатимуть на вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів, – мислення, уваги, уяви та інших.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник / Под ред. проф. О.Я.Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 272 с.
2. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 47 – 54.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
4. Иванов П.И. Общая психология. – Ташкент: Средняя и высшая школа, 1964. – 458 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Крупа М. Критерії відбору художньої словесності для лінгвоаналізу // Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: ЛПЛЕЯ, 1997. – С. 6 – 24.
7. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1960. – 428 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Мельничайко В.Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи // Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: ЛПЛЕЯ, 1997. – С. 25 – 59.
10. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах // Колектив авторів за ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
11. Микк А.Я. Оптимизация сложности учебного текста. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
12. Психология: Учебник для педагогических институтов / Под ред. А.А.Смирнова. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1962. – 559 с.
13. Чепелева Н.В. Психология чтения текста студентами вузів. – К.: Либідь, 1990. – 96 с.
14. Шахнарович А.М., Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 240 с.

УДК 372.881

Н.В. Крюкова

ДО ПИТАННЯ ПРО ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано вид мовної діяльності “аудіювання”, представлена класифікація вправ як прийомів навчання аудіюванню в процесі викладання німецької мови (другої іноземної) в лінгвістичному вищому навчальному закладі.

The article analyses “listening” as the type of speaking activity, and presents the classification of exercises as receptions of teaching “listening” in the process of teaching German language (as a second foreign language) in the linguistic educational establishment.

Актуальність дослідження. Тема даної статті, а саме прийоми навчання аудіюванню, є однією з найактуальніших тем у сучасній методиці навчання, оскільки без аудіювання неможливе мовне спілкування. Важливе місце в іншомовному спілкуванні займає вміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях різних сфер спілкування, розуміти на слух основний зміст автентичних текстів. Формуванню цих умінь сприяє навчання аудіюванню.

Мета і завдання дослідження полягає в тому, щоб обґрунтувати та дати докладне описування деяких прийомів навчання аудіюванню, а також представити систему вправ, які використовуються при навчанні аудіюванню на заняттях німецької мови в СМГУ.

Вивченню даної проблеми присвячені роботи М. Д. Путрової і Л. Н. Славінської [5], С. В. Дубровської [2], Н. І. Гез [1], В. К. Рознюк [6], Кукліної А. О. [3], Метьюлкіної О. Б. [4].

Аудіювання є найважливішою частиною навчання. По-перше, будь-яке спілкування передбачає мовлення і слухання. По-друге, слухання – це один із способів надбання необхідної інформації. Більш того, роль аудіювання в спілкуванні, у тому числі іноземною мовою, зростає у зв'язку з розвитком технічних джерел інформації, коли особливого значення набуває здобуття необхідних відомостей при використанні в роботі комп'ютера. Аудіювання також є і засобом навчання мові, оскільки навчання мовленню передбачає введення матеріалу, що вивчається, в усній формі. Більш того, опора на мову, що звучить, робить навчання мові економічнішим і ефективнішим, оскільки відповідає психофізичним особливостям становлення і функціонування мови і мислення. Тому, аудіювання не лише вид мовної діяльності, але і засіб, ключ до опанування мовою.

Згідно із В. К. Рознюк можна виділити чотири види аудіювання, а саме:

- ситуативне;
- постановочно-корективне;
- супутнє;
- власне аудіювання [6: 15].

Під *ситуативним* аудіюванням розуміють, наприклад, сприйняття мови викладача. Воно сприяє формуванню психологічного настрою на перемикання з бази рідної мови на іноземну.

Постановочно-корективне сприяє розвитку фонематичного слуху і включає вправи, при виконанні котрих студенти працюють з групами слів, об'єднаних семантичним зв'язком.

Супутнє аудіювання проводиться на основі навчальних текстів, призначених для вивчення і закріплення нового лексичного і граматичного матеріалу. Багатократне подання тексту при цьому створює основу для “забезпечення як аудіювання, так і репродукції іншомовного вислову” [6: 17].

Власне аудіювання здійснюється на базі системи текстів, призначених лише для сприйняття на слух. Реалізується цей вигляд для аудіювання методом однократного подання тексту. В результаті його виконання відбуваються “операції аналізу і синтезу по розрізненню елементів форми і змісту” [6: 18].

Проте при навчанні іноземній мові не всі види аудіювання рівноправні і виправдані для формування умінь і навиків слухання і мовлення.

Навчання аудіюванню реалізується за допомогою цілеспрямованого комплексу вправ. Існує декілька видів типологій вправ, але основа їх полягає в поділенні вправ на два види – підготовчі і комунікативні (“Komponenten – und Komplexübungen”) [1: 21].

Комплекс *підготовчих вправ* не є ще мовною діяльністю, але вже створює основу для її здійснення.

Н.І. Гез виділяє наступні завдання підготовчих вправ:

- 1) забезпечити технічну і лінгвістичну сторону аудіювання;
- 2) зняти психологічні та лінгвістичні труднощі смислового сприйняття;
- 3) розвинути уміння логіко-змістової обробки знаків нижчого рівня – від слів до мікротекстів [1].

Основною відрізняючою рисою підготовчих вправ є їх спрямованість переважно на форму викладання змісту. Виконуючи завдання даного виду вправ, студенти здійснюють постановочно-корективне аудіювання.

Як підготовчі вправи можуть виступати, наприклад, такі:

Вправи, направлені на розвиток слухової уваги.

Згідно із концепцією Лурія процес розуміння починається із розгорненого мовного потоку, що розчленовується слухачем. Підсумком цього розчленовування стають окремі звуки і слова, які складаються в цілісну структуру, що складається з лексичних і синтаксичних груп. Тому, студентам можна пред'явити словосполучення (семантично єдині) і запропонувати назвати кількість слів в словосполученні або поданому реченні.

До цього ж ряду можна зарахувати і вправи типу “Луна”. В ході виконання цієї вправи студентам пред'являється на слух ряд іменників, об'єднаних однією темою. Студенти

повторюють за викладачем ті слова, які відносяться до цієї теми і мовчать, якщо чують слово, що не відноситься до теми за змістом. При цьому діє механізм “рецепції – імітації слухового образу”. Вправа застосовна, наприклад, при етапі семантизації при введенні лексики, особливо для тренування складених слів.

Вправи на розвиток короткочасної пам'яті. Однією з них є так зване “зворотне нанизування”. Фраза повторюється студентами за викладачем з останнього слова. При цьому починають виконувати вправу слабкіші студенти, а речення повністю повторюють вже найбільш здатні студенти.

Вправи для розвитку механізму прогнозування і осмислення. Це, перш за все, вправи, в ході виконання яких використовуються картки. Наприклад:

а) “виберіть своє питання”. У картці записана відповідь, і з ряду запропонованих на слух питань студенти повинні вибрати відповідне до цієї відповіді.

б) “виберіть свою відповідь”. У картці записано питання, і з ряду відповідей вибирається потрібна.

в) комплексне завдання типу: 1 – “Виправіть невірну інформацію”, 2 – “Вставте пропущене слово”.

Вправа виконується на матеріалі однакових для 1 і 2 типів речень, пред'явлених викладачем на слух. Одночасно студенти сприймають ці речення візуально. Речення для виконання завдання 1 типу мають помилки, які студент у ході прослуховування повинен виправити, а речення для виконання завдання 2 типу мають пропуски, які в процесі прослуховування необхідно заповнити.

Підсистема **комунікативних (мовних) вправ** включає завдання, направлені, перш за все, на сприйняття змісту. Більш того, підсистема даних вправ сприяє виробленню умінь сприймати мовні повідомлення в умовах, що наближаються до природного мовного спілкування. Виконуючи завдання мовних вправ, студенти можуть здійснювати наступні види аудіювання:

1) супутнє;

2) власне аудіювання (їх характеристику див. вище).

В одному випадку матеріалом може служити текст з навчального посібника, пред'явлений для прослуховування тричі. При цьому перед кожним прослуховуванням студенти отримують конкретне і здійсниме завдання. Одному або декільком студентам можна запропонувати скласти таблицю на дошці. Таким чином, зберігається триєдина система компонентів: слухова рецепція > розумовий процес (внутрішня мова) > продукція (письмова мова або усне промовляння). Студенти, таким чином, зображають зміст тексту схемно (або у зошиті, або на дошці), і, спираючись на таку схему, легко виконати завдання типу “перекажіть текст”.

В іншому випадку матеріалом може служити текст, призначений лише для сприйняття на слух. Студентам можна запропонувати здійснювати переклад звучного тексту по реченнях після одноразового пред'явлення.

Особливу важливість має питання контролю розуміння студентами прослуханого матеріалу. Прийоми контролю можна об'єднати в дві групи:

- традиційні (відповіді на питання, переклад, переказ);
- нетрадиційні (тести).

Необхідне уміле поєднання тестів і традиційних форм контролю. Використовуючи на занятті прийоми навчання аудіюванню, необхідно пам'ятати, що межа активної уваги – 3-5 хвилин слухання. Виходячи з цього, робота з формування навиків аудіювання повинна проводитися на кожному занятті на початку або в середині заняття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гез Н. И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // ИЯШ – 1985. – № 6. – С. 19-24.

2. Дубровская С. В. Система упражнений по развитию навыков аудирования на иностранном языке // Система упражнений при обучении иностранным языкам. – Пермь, 1990. – С. 113-118.
3. Кукліна А. О. Оволодіння основними інтонаційними моделями англійського мовлення у мовному вузі // Методика викладання іноземних мов. – К.: Радян. школа, 1983. – Вип. 12. – С. 62-66.
4. Метьолкіна О. Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови. – К.: Київськ. держ. лінгвіст. ун-т, 1994. – 65с.
5. Путрова М. Д., Славинская Л. Н. Система упражнений для развития умений аудирования в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в технических вузах // Система упражнений при обучении иностранным языкам. – Пермь, 1990. – С. 106-112.
6. Рознюк В. К. Психологический подход к обучению иностранному языку // Иностраный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. – М.: Наука, 1990. – С. 11-26.

УДК 371.13

Л.Б. Кудас

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЯК ОБ'ЄКТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглядається стан проблеми становлення системи професійної підготовки вчителів як об'єкту історико-педагогічного дослідження. Підготовка майбутніх вчителів на кожному етапі розвитку суспільства є актуальною для вивчення та осмислення.

The article deals with the problem of system of vocational training of teachers as the object of the historical-pedagogical research. The preparation of future teachers at every stage of society development is relevant for study.

Підготовка майбутніх учителів на кожному етапі розвитку суспільства є актуальною для вивчення та осмислення. Сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти потребують розвитку суб'єктивності майбутніх педагогів, їх самостійності, активності, творчості, відповідальності за власний професійний розвиток.

Державні документи з питань освіти: “Державна національна програма “Освіта”. Україна XXI століття”, Національна доктрина розвитку освіти в Україні, закони Про вищу освіту, Про середню освіту тощо передбачають ґрунтовне реформування освітньої системи з метою її інтегрування у світовий і європейський науково-освітній простір, що висуває перед країною завдання стосовно виведення вітчизняної системи освіти на рівень розвинутих країн Європи і світу. Для реалізації означеної мети необхідне ретельне вивчення історії та перспектив розвитку освіти. Адже саме через неї реалізується політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку науки і техніки, збереженні і примноженні культурної спадщини народу.

Реалізація положень програмних документів у галузі освіти передбачає посилення ролі вчителя як вихователя і наставника підростаючого покоління. Сучасний стан розвитку суспільства вимагає від педагога не лише уміння передати учням власні знання і досвід, а й навчити їх самостійно мислити та орієнтуватися у навколишньому світі.

Щоб визначити напрями, зміст, методи і форми професійно-педагогічної підготовки вчителів та привести у відповідність до вимог сьогодення, необхідно звернутися до історико-педагогічного аналізу наявного теоретичного і практичного досвіду в цій галузі, що й обумовлює мету нашої публікації.

Виробленню науково обґрунтованих підходів до розв'язання цих питань сприяє звернення до багатой вітчизняної історико-педагогічної спадщини, вивчення цінних

здобутків, накопичених у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Необхідність якісного поліпшення професійної підготовки вчителів пояснює інтерес широкого кола вітчизняних і зарубіжних дослідників до зазначеної проблематики, тому не дивно, що протягом всього періоду функціонування вищої педагогічної школи з'являлися чисельні наукові дослідження, присвячені зазначеному питанню.

Аналіз літературних джерел засвідчує велику увагу сучасних дослідників до різних аспектів професійної підготовки вчителя. З питань становлення педагогічної освіти й підготовки педагогічних кадрів в Україні є ціла низка узагальнюючих наукових праць за редакцією А.Алексюка, Л.Вовк, С.Гончаренка, О.Глузмана, Д.Коржова, В.Майбороди, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка. Вагомими історико-педагогічними дослідженнями розвитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя є праці Н.Дем'яненко, М.Євтуха, С.Крисяка, Н.Матвійчук, С.Нікітчиної, В.Прокопчук, В.Сагарди та ін.

Питання філософії та педагогічної освіти висвітлено в працях В.Андрущенка, О.Глузмана, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лугового та ін. Професійну підготовку в системі вищої освіти досліджували О.Абдулліна, А.Алексюк, О.Дубасенюк, О.Пехота, О.Піскунов, О.Семенов, В.Сластьонін. Ґрунтовний аналіз проблеми формування та розвитку професійної майстерності, творчості вчителя здійснено в дослідженнях Є.Барбіної, В.Семиченко, С.Сисоевої та ін. Важливим внеском в історію педагогіки є аналіз історичного досвіду України в галузі підготовки вчителя в системі вищої освіти. Особливої уваги заслуговують праці Л.Вовк, Н.Дем'яненко, С.Золотухіної, В.Майбороди, С.Нікітчиної, Ф.Паначина, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін. Окремим аспектам підготовки вчителів в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. присвячені наукові розвідки К.Авраменко, М.Барної, Ю.Болотіна, І.Важинського, В.Вишківської, М.Донченка, Л.Задорожної, Л.Кацової, Г.Кловак, В.Ковальчука, О.Лавріненка, Н.Матвійчук, М.Окси, Є.Степановича, Л.Тимчук та ін.

Питанням естетичного виховання, естетичної підготовки, формуванню естетичної культури вчителів як складників системи професійної підготовки педагогічних кадрів присвячені наукові роботи ряду дослідників (В.Афонін, Л.Бабиц, М.Веселовська, Р.Дзвінка, І.Зязюн, Н.Кіященко, Н.Лейзеров, О.Кременцова, В.Кудін, З.Третьякова, Г.Шевченко, О.Щолокова та ін.); професійно-педагогічна підготовка вчителів на педагогічних курсах (О.Іванов, Л.Сігаєва, Н.Філіпова, П.Худомінський та ін.); процес становлення та розвитку педагогічних курсів на території Російської Імперії наприкінці XIX – початку XX ст. (А.Вежлев, О.Полуказакіна та ін.); робота педагогічних курсів кінця XIX – початку XX ст. в контексті різних освітянських проблем (В.Борисенко, С.Золотухіна, Л.Корж, Т.Кравченко, В.Курченко, О.Попова, І.Сучков та ін.); питання підготовки вчительських кадрів у 20-30-ті рр. XX ст. (Н.Дічек, І.Кліцаков, О.Лавріненко, Н.Лещенко, В.Масненко, Н.Матвійчук, І.Шаров).

Суттєвий науковий доробок у вивченні проблем історії розвитку вищих педагогічних закладів України, підготовці вчительських кадрів у них присвячені дослідження А.Бойко, Н.Гузій, Н.Дем'яненко, М.Євтуха, М.Гриценко, Є.Коваленко, І.Лікарчука, В.Лозової, В.Майбороди, Р.Хмельюк, М.Ярмаченка та інших.

Окремим аспектам історії освіти та шкільництва, підготовки вчителів в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. присвячені дисертаційні дослідження Г.Кловак “Тенеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX ст.)”, Т.Слободянюк “Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання (кінець XIX – початок XX ст.)”, Т.Стоян “Університетська освіта в Україні у II половині XIX ст.”, Л.Задорожної “Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського учительського інституту (1874–1917 рр.)”. Регіональний аспект теми був розглянутий І.Богінською в дисертаційному дослідженні “Педагогічні кадри Донбасу і політика українізації (1920-30-ті роки)”. Проблему підготовки педагогічних кадрів на прикладі окремих закладів детально

висвітлено в монографії Ф.Паначина “Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки”. Спробу опису змісту та організації підготовки працівників освітніх установ та підготовки до здійснення соціального виховання у навчальних закладах Харківщини в 20-30 роках ХХ століття зроблено у науковому дослідженні “Підготовка працівників освіти на Харківщині у 20-30-ті рр. ХХ століття” О. Попової, В.Лук’янової.

Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених питанням підготовки вчителя до професійної діяльності актуальним залишається пошук ефективних підходів до формування основ професійної підготовки педагогічних працівників нової генерації, діяльність яких не обмежувалася б викладанням свого предмета, а творчих фахівців, здатних здійснювати міждисциплінарні зв’язки, які володіють інноваційними технологіями, усвідомлюють значення професійних знань у контексті соціокультурного простору. Сьогодні значно актуалізується питання підготовки вчителя до професійної діяльності, сутність якої полягає у формуванні людини, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі, з розвиненим почуттям розуміння й поваги інших культур, умінням жити в мирі й злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань.

Саме ці обставини значною мірою обумовлюють нагальну потребу у вивченні історико-педагогічного досвіду минулих часів для вивчення того позитивного, що може бути використане у створенні якісної системи підготовки педагогічних кадрів України.

На наш погляд, проблема становлення і розвитку системи професійно-педагогічної підготовки вчителів в Україні ще не знайшла свого належного вирішення у вітчизняній педагогічній науці, що обумовлює актуальність обраної нами тематики майбутнього дослідження.

У положеннях Концепції педагогічної освіти України зазначено, що “сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників”, а “педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу” [3: 2]. Особлива значущість професійної педагогічної підготовки обумовлює інтерес науковців до окресленої проблематики, про що свідчать наукові дослідження.

У науковому дослідженні Н.Дем’яненко “Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – I чверть ХХ ст.)” здійснено аналіз процесу становлення та розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя в цей період, розкрито її зміст, структуру.

Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів досліджувались в роботі В.Майбороди [5]. Розкриваючи генезис вищої педагогічної освіти в Україні на основі принципу системності, автор проаналізував найістотніші зв’язки між різними компонентами педагогічної освіти: метою, формами, змістом, типами навчальних закладів контингентом студентів і науково-викладацьким персоналом.

Так, Н.Хмель у своєму дисертаційному дослідженні розробила теоретичні основи професійної підготовки вчителя, її організаційно-функціональні аспекти, які визначають технологію вчительської праці, яка безпосередньо пов’язана з особливостями цілісного педагогічного процесу [10].

Вирішення проблеми формування основ професійної майстерності студентів педагогічних інститутів у 70-х роках ХХ ст. пов’язувалось з розробкою і створенням професіограм для вчителя, науковим обґрунтуванням структури педагогічної діяльності, виявленням засобів і можливостей формування у студентів основних педагогічних умінь в навчально-виховному процесі вищої школи. Професіограми, які були розроблені у науковому дослідженні В.Сластьоніна, з врахуванням досвіду педагогічної науки, дали можливість виділити основні аспекти вищезазначеної проблеми [8].

У 80-х роках досліджуються проблеми формування особистості майбутнього вчителя. Одним із основних напрямків дослідження проблеми формування особистості вчителя були

питання професійно-педагогічної спрямованості навчання в педагогічному вузі. В структурі особистості майбутнього педагога важливе місце займає професійна готовність студента до роботи в школі. Цим питанням присвячене дисертаційне дослідження О.Мороза [6].

Теоретичний аналіз наукових праць з проблем готовності до педагогічної діяльності майбутніх педагогів дав змогу Г.Троцько у своєму дослідженні виділити основні її компоненти [10].

На всіх етапах функціонування вищої педагогічної школи проблема підготовки висококваліфікованого учителя-педагога була однією з головних як в плані теоретичному, так і практичному.

Найбільш послідовно і глибоко розкрита проблема готовності до педагогічної діяльності майбутнього учителя в дослідженнях В.Сластьоніна “Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки”, Т.Садчикової “Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения”.

Одним із пріоритетних напрямків у підготовці педагогічних кадрів, на думку А.Ліненко, є удосконалення готовності майбутніх учителів до професійної діяльності [4]. Авторкою зазначено, що якраз в педагогічному вищому навчальному закладі в процесі навчання формуються основи педагогічної майстерності, закладаються основи педагогічної діяльності педагога.

Певні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів висвітлені в наукових роботах О.Абдуліної “Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования”, “Педагогическая практика студентов” (навчальний посібник для педагогічних інститутів), А.Алексюка “Модулі до навчального курсу “Педагогіка вищої школи”, І.Зязюна “Краса педагогічної дії”, Г.Балла “Гуманістичні задачі педагогічної діяльності”, Н.Кічук “Формування творчої особистості вчителя” та ін.

Проблему формування професійної майстерності вчителя в теорії педагогіки і практики роботи педагогічного закладу кінця 50-х – початку 80-х років, Л.Кондратенко зазначила, що педагогізація навчально-виховного процесу в вузі має бути основним напрямком у підготовці педагога-майстра [1].

Так, досліджуючи проблему формування професійної майстерності учителя в теорії педагогіки і практики роботи педагогічного закладу, Л.Кондратенко рекомендує глибоко вивчити і запровадити в практику роботи вузів кращий досвід професійної підготовки вчителів у 20-30-х роках [2: 181-182].

Саме цей період був зумовлений суспільно-політичними, соціально-економічними та організаційно-педагогічними змінами в українській державі, виникненням системи соціального виховання дітей, організацією значної кількості дитячих установ, гострою нестачею кадрів для надання соціально-педагогічної допомоги дітям, пошуками нових концепцій, методів та засобів підготовки вчителів, початком уніфікації й стандартизації національної системи освіти в контексті загальносоюзних заходів, відходом від експериментування, установа більшовицького режиму, обмеженням творчої свободи особистості та пануванням партійно-класового й ідеологічного підходів в освіті.

Отже, у вітчизняній педагогічній історіографії недостатньо висвітлено організаційно-методичні умови підготовки вчителя в контексті культурно-освітньої парадигми в 20-30-х рр. ХХ століття, що і обумовило впровадження наукової розвідки цього питання. Реалізуючи означене завдання, зокрема проведення історико-педагогічного аналізу саме цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кондратенко Л. И. Проблемы формирования педагогического мастерства учителя в теории педагогики и практике работы педагогического вуза и школы (конец 50-х – начало 80-х гг.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1988. – 208 с.
2. Кондратенко Л. И. Проблемы формирования педагогического мастерства учителя в теории педагогики и практике работы педагогического вуза и школы (конец 50-х – начало 80-х гг.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1988. – С. 181-182.

3. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998 – 20 с.
4. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія ОКФА. – 1995.-80с.
5. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 pp.). – К.: Либідь. – 1992. – 196 с.
6. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1983. – 480 с.
7. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 166с.
8. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
9. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах.: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Х., 1996. – 421.
10. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – А. – 1986. – 346 с.

УДК 378.147:81.111

О.І. Літікова

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВУЗІ МОРСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті відображено своєчасність впровадження комунікативного підходу до навчання англійської мови у морських вузах на сучасному етапі, розглянуто психологічні й фізіологічні аспекти курсантської аудиторії, що обґрунтовують його доцільність.

The article shows timely character of communicative approach implementation into teaching of English language in maritime institutes today, considers psychological and physiological aspects of cadets' audience, which substantiate its expediency.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Навчання англійської мови професійного спрямування у морському вузі має своєю метою не лише вивчення професійно орієнтованої лексики і супутніх граматичних правил, а й засвоєння курсантами суспільного морехідного досвіду і формування уміння ефективно його використовувати у майбутній професійній діяльності.

Для майбутніх фахівців морських спеціальностей спілкування у багатомовному екіпажі має стати однією із складових їх професійної діяльності. Завдяки спілкуванню англійською мовою стане можливим для них організувати свою діяльність, розбудувати план співпраці у колективі, розподілити функції для успішної реалізації поставлених завдань. Саме від того, наскільки успішним буде спілкування, залежатиме рівень адаптації молодого фахівця до умов життя в морі і його самореалізації у праці.

Зв'язок з найважливішими науковими та практичними завданнями. Оскільки питання про входження України до Болонського освітнього простору вирішене на урядовому рівні ще у 2006 році, інтегративні процеси у морських вузах сьогодні мають забезпечити збереження традицій вітчизняної морської освіти та 25-річний досвід роботи у світовому морському просторі, визначений Міжнародною конвенцією ІМО ПДМНВ, а також гарантувати високу якість фундаментальної освіти та всебічного розвитку особистості випускника морського вузу [2].

Аналіз ПДМНВ, основного документу, який регламентує професійні компетенції майбутніх моряків, свідчить, що знання англійської мови та уміння спілкуватися нею мають обслуговувати цілу низку професійних навичок: робота з картами та іншими навігаційними посібниками, розуміння метеорологічної інформації, повідомлення про безпеку й експлуатацію судна, підтримання зв'язку з іншими суднами та береговими станціями,

розуміння та використання в усній і писемній формах Стандартного морського навігаційного словника-розмовника та ін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми. Проблему формування умінь курсантів спілкуватися англійською мовою по-різному вирішують дослідники: В.І.Бобровський, Г.Я.Дубнер, Н.О.Івасюк, Н.В.Мороха, О.В.Цобенко, Б.О.Півненко. Вони є авторами багатьох наукових статей і ряду гарних підручників англійською мовою для різних морських спеціальностей.

На жаль, викладачі вузів, використовуючи їх у своїх роботах, роблять акцент на формуванні лише теоретичних знань та умінь правильно називати, наприклад, бак, корму, палубу, що ніяк не може бути проявом необхідного рівня компетенції майбутніх моряків. І, навпаки, використання цих слів у спілкуванні при розв'язанні професійних завдань, наприклад, у ситуаціях, коли потрібно розпізнати серйозні пошкодження корпусу, контролювати ремонтні роботи, складати акти пошкоджень, використовуючи правильні терміни, співвідносити їх з судовими планами, є справжнім доказом сформованої комунікативної компетенції. Саме тому *метою нашої статті* є обґрунтування доцільності запровадження комунікативного підходу до навчання курсантів морських вузів англійської мови.

Викладення основного матеріалу. З огляду на те, що у багатьох курсантів на початку навчання англійської мови спостерігається недостатньо сформований рівень комунікативної компетенції, невміння самостійно висловлювати свої думки, відчуття невпевненості у власних можливостях спілкуватися та ін. навчання спілкуванню англійською мовою для більшої частини першокурсників можна розглядати як таке, що відбувається в умовах психологічного дискомфорту. Нейропсихологічні дослідження (Е.Д.Хомська, В.Л.Біанки, Л.Я.Балонов, В.Л.Деглін) доводять, що в умовах утрудненої розумової діяльності у людини посилюється асиметрія мозку і більш виразнішими стають функції саме домінуючої півкулі мозку (лівої чи правої) і це, звичайно, потребує відповідної корекції з боку викладача для того, щоб зробити процес навчання максимально сприятливим як для представників лівопівкульової, так і правопівкульової організацій мозку [1: 215].

Особливо важливими є такі заходи для хлопців у порівнянні з дівчатами. Як стверджує нейропедагог А.Л.Сиротюк, хлопці володіють нижчою стресостійкістю, ніж дівчата, так як у останніх нервових волокон, що з'єднують півкулі мозку, значно більше. Тому менш комфортно в умовах традиційного підходу до навчання англійської мови у вузах, орієнтованого на лівопівкульове мислення (раціонально-логічний спосіб засвоєння, індивідуальна робота, багатократне повторення, діяльність, яка потребує віддаленої реакції та ін.) відчувають себе саме правопівкульові хлопці, адже існуючі методики і програми не підходять для них [5: 14].

Потреба у запровадженні особливого підходу до навчання хлопців підтверджується ще й з фізіологічної точки зору. Доведено, що на представниках чоловічої статі відпрацьовуються усі "нововведення" еволюції. У чоловіків більше корисних й одночасно шкідливих мутацій (генетичних відхилень). Серед них більше як проблемних й відсталих, так і обдарованих.

На жаль, сучасна освіта пропонує безстатевий підхід до навчання. Способи навчання англійської мови, зокрема, які є сприятливими для дівчат, виявляються непрацюючими у хлопців. Якщо у дівчат відношення до форм і змісту навчальної роботи досить лояльне, то у хлопців різко є вираженим негативізм не тільки до системи учбових взаємовідносин, а й до навчальної роботи взагалі. Завдяки біологічним і психофізіологічним властивостям дівчата є більш конформними і навіюваними, ніж хлопці. Їх сприйняття більш деталізоване, звідси більша потреба у зовнішній впорядкованості, а мислення більш конкретне й прагматичне, орієнтоване на одержання необхідного результату.

За здібностями – у хлопців переважають комунікативно-просторові (фізика, геометрія, астрономія – улюблені предмети для хлопців), а дівчата переважають хлопців за знаково-вербальними (маніпуляції з цифрами й формулами в алгебрі, хімії, словоформами у

лінгвістиці). Цікавим є відомий у США досвід навчання математики Дж.Скольника, К.Ланборга, Л.Дея, які з метою розвитку інтересу до предмета у дівчат пропонують навчати їх відокремлено від хлопців, адаптуючи навчальний матеріал до особливостей мислення дівчат. У результаті дівчата демонструють значне підвищення успіхів у засвоєнні знань з математики.

Враховуючи вищезазначений досвід відокремленого навчання дівочої аудиторії, розповсюджену серед хлопців тенденцію неприйняття невластивої їм стратегії навчання, їх намагання усілякими способами вийти з-під контролю, можна зробити висновок, що відокремлене за статтю навчання курсантів англійської мови можна використовувати з метою адаптації навчального середовища (методів і способів роботи) до статево обумовлених особливостей здібностей хлопців.

Потреба у вдосконаленні процесу навчання англійської мови шляхом вибору правильного підходу у вузах морського спрямування покликана протиріччям між високими вимогами до професійної підготовки фахівців морської справи міжнародного рівня і недостатнім рівнем комунікативної компетенції випускників, який спостерігається сьогодні.

Прийняття до уваги статево обумовлених особливостей чоловічої учнівської аудиторії – поєднання схильності до пошукової діяльності, висуванню нових ідей та нестандартного вирішення завдань з невеликими вимогами до ретельності й акуратності виконання; переважання цілісного сприйняття і запам'ятовування над структурно-змістовим (С.О.Ізюмова); переважання у хлопців комунікативних здібностей над вербальними, комунікативно-мовленнєвих умінь над когнітивно-лінгвістичними (Е.О.Голубєва, М.К.Кабардов, М.О.Матова) – дали нам змогу зробити висновок про доцільність використання саме комунікативного методу у навчанні англійської мови курсантів морських вузів з метою покращення їх загальної професійної підготовки [3; 4].

Прикладом запровадження комунікативного підходу у практику навчання англійської мови є експеримент, який здійснюється у Херсонському морському інституті з 2007 року на кафедрі англійської мови під керівництвом завідувачої, кандидата педагогічних наук В.Ф. Кудрявцевої. У рамках експерименту проводяться чисельні семінари, тренінги, відкриті заняття, мастер-класи, наукові конференції, на яких викладачі різного віку набувають якісно нового досвіду – навчання курсантів професійно орієнтованому спілкуванню.

Характерними прийомами комунікативного підходу, які широко використовуються, є: впровадження *warming-up exercises* на початковому етапі заняття; робота у мікрогрупах і парах змінного складу; навчання тільки у спілкуванні та інтерактивній взаємодії; використання різноманітних ігор (лінгвістичних й комунікативних), які проходять у динаміці, часто з використанням м'яча та інших предметів. Серед цікавих видів роботи, без яких неможливо уявити комунікативний метод, можна вважати: колективне складення розповіді за принципом *snowball*, проглядове читання тексту, аудіювання в парах, синхронне мовлення у парах змінного складу. Кожен викладач перед тим, як проводити той, чи інший вид роботи має чітко усвідомлювати, для чого він його проводить, з якою метою і які способи виконання є найбільш вдалимими й результативними.

Вільне спілкування у деяких курсантів відбувається не завжди відразу, а лише у результаті кропіткої роботи викладачів по тренуванню певних мовних моделей до автоматичного їх використання в ігровій формі. Викладачі поступово відходять від фронтальної роботи, передаючи ініціативу у спілкуванні у руки курсантів через посередництво етапу хорової роботи.

У процесі впровадження цього методу курсанти поступово набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації спілкування. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Характерні для комунікативного методу мовленнєві завдання, виправдані дефіцитом інформації, стимулюють уяву й творче відношення курсантів до їх виконання. Мовленнєва взаємодія проходить в найрізноманітніших формах інтерактивної діяльності: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою.

Мовленнєвий матеріал орієнтовано на його функцію, а не на форму, а тому лексична й граматична правильність лишаються другорядними по відношенню до думки. Метою комунікативно орієнтованого навчання англійської мови стають: відмова від шаблонних зазубрених мовних моделей і фраз, їх руйнування на користь створення нових, відповідних до ситуації спілкування.

За традиційного навчання спроби викладача виправляти увесь час помилки й прогнозувати варіанти мовленнєвої поведінки у курсантів закріпачують їх і взагалі суперечать комунікативності. Запроваджений комунікативний метод дає змогу курсантові вибирати з власного арсеналу мовних засобів. Свобода у виборі форми для висловлення того чи іншого комунікативного наміру активізує мислення, дає змогу добирати й практикувати різні форми мовлення, розвивати компетентність у спілкуванні англійською мовою.

Помітні результати від впровадження комунікативного підходу у навчання англійської мови курсантів морського вузу дозволяють зробити такі висновки: 1) враховуються статево обумовлені психологічні і фізіологічні особливості здібностей чоловічої учнівської аудиторії, 2) пропонуються відповідні до них види навчальної роботи; 3) аналіз результатів навчання виявляє набагато вищий рівень сформованих знань, навичок і умінь англійської мови курсантів експериментальних груп порівняно із контрольними групами. Тому перспективними для подальших розвідок у даному напрямку можна вважати наступні дослідження: 1) співвідношення індивідуального і колективного у навчанні в рамках комунікативного підходу; 2) розробка комунікативних завдань з використанням автентичних матеріалів; 3) пошук резервів розвитку комунікабельності навіть у найнекомунікабельніших курсантів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. – Л.: Наука, 1976. – 217 с. – Библиогр.: С. 213 – 215.
2. Болонское образовательное пространство и новые возможности повышения качества подготовки моряков. – Морское образование. – 2007. – №1-2. – С. 39.
3. Голубева Э.А., Изюмова С.А. и др. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 132 – 140.
4. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34-49.
5. Сиротнюк А.Л. Развитие міжкульової взаємодії // Психолог. – 2002. – №44. – С. 13 – 15.

УДК 37. 02

В.М. Мелконян

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ДО СТВОРЕННЯ ПИСЕМНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Стаття присвячена питанням формування підготовчого етапу в системі навчання написання твору, робота над яким складається з навчання постановки мети, “мозкового штурму”, розробки основного тезису, планування твору.

The article deals with the questions of developing skills in preparation writing compositions. The preparation is connected with teaching putting aims, brain storm, working out the main thesis, plan of the composition.

Актуальність теми статті значною мірою зумовлюється розширенням сфери функціонування писемного спілкування, що відображає сучасний стан розвитку суспільства. Соціальна зумовленість суспільства полягає в тому, щоб майбутній учитель був

підготовлений до ефективного використання своїх професійних функцій і повноцінної участі в усіх галузях сучасного суспільного життя, що неможливо без оволодіння вміннями писемної комунікації.

Актуальність поставленої проблеми підтверджують наші багаторічні спостереження за процесом навчання писемного мовлення в мовному вузі, які свідчать про те, що у навчанні англійської мови репродуктивні види письмових робіт переважають над творчими. Основним критерієм оцінки висловлювання є мовна та мовленнєва коректність, внаслідок чого поза увагою залишаються зміст і логіко-структурна побудова тексту. Недостатньо уваги приділяється формуванню професійного вміння корекції висловлювання побудови писемного мовлення. Методичні дослідження з цієї проблеми висвітлено в ряді робіт за такими напрямками навчання писемного мовлення: 1) професійна підготовка майбутніх учителів [3; 5]; 2) особливості організації навчання писемного мовлення на початковому ступені на молодших курсах вищого навчального закладу [2]; 3) навчання написання конкретних жанрів письмового продукту: твір-роздум, твір-опис, твір-пояснення, твір-аргументація, твір-розповідь [1]; 4) розвиток певних умінь писемного мовлення [4].

У вітчизняній методиці питання організації роботи з текстом на різних етапах написання, процес підготовки до написання твору випадає з кола зору вчених. Таким чином, з усього сказаного випливає, що проблема навчання писемного мовлення поки ще не має достатньо розвинутого підґрунтя. Відсутність таких робіт негативно позначається на педагогічній практиці: студенти отримують тему твору, але не знають, з чого починати. Сукупність зазначених чинників зумовлює необхідність розробки теоретично обґрунтованої системи навчання написання твору.

Система навчання написання твору складається з трьох етапів. Перший етап “Підготовка і планування твору” припускає визначення стратегії і тактики написання твору, а саме: постановку мети висловлювання, розуміння поставленого завдання, “мозковий штурм”, розробку головного тезису, планування твору. Другий етап “Написання твору” допоможе відібрати необхідні ідеї і сформулювати їх у вигляді попередньої версії твору. Третій етап “Виправлення помилок на рівні змісту і мовної форми” є необхідним для того, щоб попередня версія перетворилася на повноцінний.

Оскільки рамки статті не дозволяють розглянути всі 3 етапи, зупинимося на першому етапі докладніше. Для того, щоб написати гарний твір, необхідно знати про що і для кого ви пишете. Стратегія і тактика передбачає визначення потенційного читача, мети звернення до нього, а також як ці два фактори пов'язані між собою, і як вони впливають на співрозмовника. Як відомо, ми звертаємось до широкої аудиторії читачів з різними інтересами і смаками, деякі з них мають багато спільного з нами і навіть поділяють нашу точку зору. Дуже важливо уявляти собі, наскільки ваша ідея зацікавить читача, що нового він хотів дізнатися з твору, згодний чи ні з вашою позицією. Це, у свою чергу, залежить від того, наскільки читач ознайомлений з предметом розмови. У зв'язку з цим необхідно пам'ятати: для того, щоб бути зрозумілим для читача необхідно уникати використання термінів або замість них вживати зрозумілі слова. Якщо ви пишете про свій улюблений роман, не треба забувати, що широкому загалу читачів ця тема може бути невідомою. У деяких випадках не буде зайвим нагадати про сюжети і персонажів роману. Якщо ви аналізуєте художні особливості твору, дайте короткий опис відібраного уривку, місця дії.

При написанні твору слід звернути увагу на загальні риси, що складають основу сприйняття інформації читачем: про що ви пишете і наскільки глибокі ваші знання з цього предмета, наскільки оригінальна (нова) ваша точка зору, чи ви вмієте логічно організувати ваші думки, ілюструвати їх конкретними прикладами, чи грамотно ви викладаєте свої думки. Друге, що об'єднує авторів творів, – це необхідність пояснення отриманої інформації, донесення мети висловлювання. Необхідно пам'ятати, що ціль формується на першому етапі роботи – на етапі підготовки і планування твору. Правильне формування мети передбачає не тільки уважне читання завдання, визначення теми твору, але й спосіб її розкриття: чи будете ви досліджувати проблему, чи вам слід запропонувати своє рішення даної проблеми і

переконати читача у своїй правоті, чи займетесь ви порівняльно-співставним аналізом, чи вам потрібно пояснити причиново-наслідкові зв'язки виникнення проблеми. Реалізації цього може допомогти завдання "Complete the sentence". Наприклад: Complete the sentence. Use one of the following verbs: My goal of this essay is to:

- analyze – аналізувати
- compare – порівнювати
- describe – описати
- explain – пояснити

You may use several verbs or even a phrase.

My goal of this essay is to:

- demonstrate that many people work more effectively at night;
- explain why I think so;
- prove my point of view.

Цікавим також може бути таке завдання, як:

Take a text – a newspaper article, an essay – and read it carefully. Can you determine what the writer hopes to achieve? Can you tell who the "target" audience is?

Дуже важливим є необхідність слідування темі. Для цього може використовуватися таке завдання: Underline words which are connected with the topic. Circle all the verbs which should show how to act – direction words (to analyse, to discuss, to evaluate).

Наприклад:

Some television shows are dramas, some are situation comedies, and some are "reality shows" that deal with real people in real situations. Describe your favourite show and compare it with the rest.

Explain your choice.

Заслуговує на увагу таке завдання: Clarify the subject and the directions for the sentences below:

1. Read the novel In the essay compare the appearance of the main character in the very beginning of the story and the very end of it.

subject	directions
---------	------------

Графу "directions" заповнити дуже важко. Для полегшення цього завдання можна використати питання такого типу:

- | | |
|--------------------------------|-------------|
| 1. What do you think of a ...? | A) evaluate |
| 2. Do you agree...? | B) argue |
| 3. Why is/does...? | C) explain |
| 4. What is/are...? | D) define |
| 5. What caused...? | E) explain |
| 6. How are/does...? | F) evaluate |

Щоб зрозуміти, як почати писати твір, можна використовувати методику "мозкового штурму" чи методику сприйняття ідей. Існує декілька варіантів цієї методики:

- лист без правил;
- перелік ідей;
- питання;
- схеми.

Розглянемо дану методику докладніше, оскільки вона представляє інтерес з практичної точки зору. "Лист без правил" – це метод фіксування на папері того, що прийшло в голову після того, як дізнались тему твору. Дається воля фантазії, логіці, асоціації. Необхідно записувати все, що народжується в мозку. Такий "потік свідомості" обов'язково народжує основну думку – зерно твору. У такому завданні є обмеження часу – тільки 2-3 хвилини. Другим типом "мозкового штурму" є постановка питань. В англійській мові такими

питаннями є “Who? What? When? Where? Why? How?”. Питання – це удосконалена форма “переліку ідей”, де кожний пункт – питання, коли ви можете запитати в самого себе.

Для тих, у кого добре розвинена зорова пам'ять і просторове мислення, може вживатися такий тип “мозкового штурму” як схеми. Цей варіант “зрощення ідей” відрізняється від попереднього тим, що в даному випадку ваші думки розвиваються одразу у всіх чотирьох напрямках: вліво, вправо, вгору, вниз. Ви на власні очі переконаєтесь, як одна думка народжує іншу, а та, в свою чергу, наступну (наскільки вистачить уяви). Крім того, на цьому етапі роботи над твором не просто генеруються ідеї, але вони організуються в структуру. Наочно схема виглядає так: у центрі сторінки розташовується завдання, від нього йдуть стрілки до головних ідей, а вже від них – другорядні, допоміжні, однак логічно обгрунтовані.

Після закінчення “мозкового штурму” необхідно вибрати цікаву ідею для тих, що у вас залишилися після цього етапу. Для цього відкидаються ідеї, що не викликають зацікавлення ні в того, хто пише, ні у “реального” читача; не можуть бути розкриті через різні причини. Далі необхідно сфокусувати тему: якщо задана тема звучить “широко”, необхідно грамотно “звужити” її. Прикладом застосування такої методики може бути наступне завдання: *Take the following tasks and narrow them to a question you could turn into a main thesis: compare yourself of today and yourself five years ago. In what ways are you the same or different?*

При написанні твору дуже важливим є складання плану. План твору може бути докладним чи коротким, схематичним. Найголовніше при складанні плану – це організація аргументації головного тезису. Слід пам'ятати, що твір не повинен представляти один нерозривний текст. Його необхідно розбити на абзаци, що є одним із найважливіших авторських прийомів. Як відомо, абзац – це одне чи кілька речень, об'єднаних спільною ідеєю. Як і знаки пунктуації, абзаци розділяють окремі думки та ідеї. Абзаци необхідні не тільки з точки зору змісту, але й наочно. Для кращого сприйняття читачем, твір, як мінімум, повинен складатися з п'яти абзців і мати наступний план:

1. Введення. Головний тезис.
2. Перша думка, що підтверджує головний тезис.
3. Друга думка, що підтверджує головний тезис.
4. Третя думка, що підтверджує головний тезис.
5. Заключення. Висновок.

Наскільки кожний абзац буде розкритий, підтверджений, аргументований, залежить від того, хто пише. Однак, щоб досягти успіху, необхідно пам'ятати наступне:

- в основі будь-якого твору лежить головний тезис;
- головний тезис вимагає аргументації;
- аргументація головного тезису потребує організації;
- організація аргументації головного тезису представляє собою планову структуру.

Представляється, що подібна методика підготовки до написання твору може бути ефективною при навчанні письмового виду мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арминян Х.Р. Обучение сочинению-рассуждению на патриотическую тематику с опорой на заданный языковой материал и сюжет (на 1 курсе факультета испанского языка и литературы в высших педагогических школах на Кубе). Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 0. 02 / Киевск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – К., 1983. – 24 с.
2. Енамева Т.М. Теоретическое и экспериментальное обоснование методики обучения письменному выражению мыслей на 1 курсе языкового вуза (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. – М., 1979. – 393 с.
3. Кривчикова Г.Ф. Методика интерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: Дис. ... канд. пед. наук.: 13. 00. 02. – К., 2005. – 205 с.
4. Мишечкина В.В. Обучение конспектированию как средству развития речи: Дис. ... канд. пед. наук.: Орел: Орловск. гос. техн. ун-т, 2000. – 168 с.

5. Серета О.М. Навчання майбутніх філологів писемного спілкування німецькою мовою засобами електронної пошти: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. – К., 2006. – 191 с.

УДК 378.1:338.48

І.М. Мініч

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТУРИСТСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті досліджено проблему удосконалення якості підготовки кадрів для сфери туризму в сучасних умовах господарювання, з'ясовані сучасні концепції професійного навчання фахівців з туризму, наведені блочно-модульні принципи змісту професійного навчання, структурована модель практичної підготовки фахівця туризму.

The article analyzes the problem of quality improvement in preparation of personnel in the sphere of tourism in modern conditions. It defines the modern ideas of vocational training of tourism experts, the matter of vocational training and gives the structured model of practical preparation of tourism expert.

В епоху стрімкого розвитку міжнародних зв'язків – наукових, культурних, економічних – у житті суспільства зросло значення туризму. Цивілізований туризм можливий лише при наявності розвиненої системи туристської освіти. Фундаментальна туристська освіта – порівняно нова сфера просвітництва. Існуюча дотепер система підготовки була пов'язана з підвищенням кваліфікації туристських кадрів. Але підвищення кваліфікації спеціаліста при відсутності базової освіти не вирішує кадрової проблеми.

Сьогодні освіта не може не помічати ери інформаційної цивілізації. Вона повинна давати людині глибокі наукові знання, навчити вільно володіти комп'ютером, уміти перетворювати інформацію в знання, а знання застосовувати на практиці.

Гуманізація освіти, про яку так багато говорять, повинна бути сконцентрована на піднесенні життєво важливих цінностей, формування знань про культуру інших народів, повноцінне володіння іноземними мовами [1].

Сучасна освіта повинна виробити єдину концепцію філософії освіти, економіки освіти, екології освіти, правових питань освіти, технології виховання і навчання.

Серед багатьох проблем освіти необхідно виділити перегляд цілей вищої освіти, поставивши на перше місце реалізацію потреби особистості в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку.

Реалізація потреби особистості в освіті має принципове значення, тому що вчити можна лише того, хто хоче вчитися, хто прийшов до вузу за покликанням.

У цьому змісті вища освіта повинна бути “елітною” – найкращою і “елітарною”, тобто для кращих. Особливістю підготовки фахівців для сфери туризму являється орієнтація навчального процесу на реалізацію професійно-орієнтованих потреб і разом з тим пізнавальних інтересів в області конкретних знань туристської діяльності [5].

Сучасний ринок праці вимагає від кваліфікованих фахівців, крім ґрунтовних теоретичних знань, ще й певного досвіду роботи за обраним фахом, тому практична підготовка є однією з важливих складових процесу підготовки фахівців з туризму.

Концепції професійного навчання фахівців туризму.

В основу моделі фахівця в сфері туризму покладено суб'єктні концепції формування професійного мислення та змісту підготовки спеціаліста, зокрема:

- праксеологія туризму; концепція туризму як професійної діяльності;

- концепція росту кар'єри, врахування індивідуальних претензій та мотивації туристичної діяльності реалізації творчих потенцій людини та етичних аспектів;
- аксіологічна концепція педагогіки туризму, що передбачає засвоєння особистістю туристсько-педагогічного простору як цільової функції змісту професійної туристичної освіти;
- гуманно-центрована рекреаційна концепція, що розкриває сутність суб'єкту як предмета туристичної діяльності;
- гносеологічна концепція туризму як принцип розкриття змісту професійної туристичної освіти;
- онтологічні параметри людського буття через туристські подорожі.

Звичайно, новий напрям передбачає певний перелік професійних робіт, які мають місце в практичній роботі туристських фірм, готелів, але відсутні в класифікаторі. Міністерству праці та соціальної політики України внесені відповідні пропозиції щодо змін та доповнень до КП.

В основу формування циклу професійно-орієнтовних дисциплін підготовки фахівця зі туризму взято систему сучасних знань про туристичні ресурси України, туристське країнознавство, рекреацію, технологію та організацію галузі, історію розвитку світового туризму та інформаційні технології в туризмі. У вибірковий блок ввійшли організація анімаційних послуг, стандартизація, туристична статистика, логістика, правове регулювання туристичної діяльності, технологія гостинності тощо.

Визначення змісту професійного навчання здійснюється за блочно-модульним принципом. Зокрема, сформовано такі навчальні модулі:

“Введення в спеціальність”: “Активний туризм” – визначається сумою знань з спортивно-оздоровчого туризму, туристських ресурсів території, здійснюється формування майбутнього спеціаліста туризму “з середини” виховання його, як туриста; “Індустрія гостинності” – визначається сумою знань щодо розміщення підприємств готельної індустрії України з урахуванням існуючих туристських ресурсів, а також умов їх ефективної експлуатації будівель і споруд засобів розміщення, відпочинку та оздоровлення.

“Рекреація” – визначається сумою знань рекреаційної території, її планувальної організації, урбанізованих рекреаційних комплексів та нових понять з рекреології. Цей модуль формує у фахівця логічне мислення, дає відповідь на запитання: де відбувається рекреація, як організована рекреація, хто є організатором і на кого спрямована організація рекреації (людина, особистість), останнє і є ядром гуманно-центрованої концепції професійного мислення спеціаліста туристичної галузі, що “олюднює” зміст рекреаційних систем;

“Технологія галузі” – передбачає формування знань з технології туристичної діяльності, готельної справи, ресторанних послуг. Це основний професійний модуль, зорієнтований на клієнта. “Гостинність” – одне з фундаментальних понять людської цивілізації. Модель гостинності виявляє взаємовідносини в системі: “гість-послуга-середовище гостинності” і включає концепції: гуманітарні, технологічні і комерційні. Гуманітарна – створення позитивного іміджу: “Клієнт завжди правий”, технологічна – організація комфортних умов гостинності, комерційна – визначається закладеною економічною стратегією;

“Організація галузі” – формує у майбутнього фахівця знання з організації туризму, сфери туристських послуг, послуг гостинності, харчування, транспортних, екскурсійних, послуг, в основу яких покладено принципи бачення за конкретною туристичною послугою всієї інфраструктури туризму. Цей модуль відповідає концепції “якість сфери послуг” і визначає взаємовідносини виробника і споживача туристських послуг.

Розміщення зазначених дисциплін у межах навчальних планів визначаються спеціальністю та обраною спеціалізацією відповідно до кваліфікації та професійних назв робіт.

Підготовка фахівців напряму “Туризм” освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” відповідає кваліфікаційним вимогам до професійних назв робіт на посадах:

• **у туризмі:**

- організатора подорожей (екскурсій);
- консультант з подорожей;
- консультант (в апараті державної влади);
- оргсекретар (асоціації, союзу, федерації);
- референт з основної діяльності (туризм);
- інспектор з туризму;
- інструктор з основної діяльності (туризму);
- молодший державний інспектор;
- фахівець;
- інструктор методист з туризму

• **у сфері гостинності:**

- фахівець з конференц-сервісу;
- фахівець з організації дозвілля;
- фахівець із спеціалізованого обслуговування;
- адміністративний помічник;
- помічник керівника підприємства (закладу, організації);
- інспектор з основної діяльності;
- технолог наставник;
- інспектор з контролю якості продукції.

Спеціалісти (III освітньо-кваліфікаційний рівень) з туризму та гостинності отримують кваліфікації: туризмознавець; екскурсознавець; фахівець з готельної справи; фахівець з ресторанної справи; фахівець з санаторно-курортної справи, фахівець гостинності в засобах тощо.

Магістри отримують кваліфікацію: професійна педагогіка, науковий співробітник (туризмологія, екскурсознавство, рекреалогія).

Перелік кваліфікацій визначається організаційною структурою туристського чи готельного підприємства. Як правило, крім менеджерів, керівних працівників підрозділів функціонально-технологічна структура підприємств галузі забезпечується фахівцями, які обслуговують окремі служби:

у засобах розміщення:

- прийому, розміщення і бронювання;
- експлуатація номерного фонду;
- маркетингу;
- центр бізнес послуг;
- фітнес-центр;
- конгрес-центр;

у туристських підприємствах:

- туроператорська діяльність;
- турагентська діяльність
- організація відпочинку туристів;
- анімаційна діяльність;
- екскурсійна діяльність;
- організація транспортних подорожей;
- забезпечення інформаційно-методичного обслуговування туристів тощо.

Основними принципами формування змісту підготовки фахівців з напряму “Туризм” визначено: реалізація ступеневої освіти; відповідність змісту освіти об’єкту діяльності і первинним посадам фахівця; збалансованість та узгодження змісту підготовки за циклами дисциплін відповідає державним вимогам до розробки стандартів зі спеціальностей; наукова обґрунтованість змісту, його відповідність міжнародним нормам [4].

Зазначені принципи реалізуються через логічно упорядковані навчальні плани і програми та відповідні навчальні посібники і забезпечують підготовку фахівців з передбаченими знаннями та вміннями, спроможними творчо реалізувати їх в практичній діяльності в сфері туризму та гостинності.

Сучасна концепція професійної туристичної освіти передбачає взаємодію загальнопедагогічних та специфічних факторів і умов, які визначають загальні та особливі риси і повинні бути перш за все спрямовані на позитивні зрушення в житті молодих людей, гарантувати їм працевлаштування та ефективну кар'єру [3].

У формуванні змісту професійно-туристичної освіти важливим є постійний моніторинг і аналіз тенденцій розвитку туристичної індустрії. Систематичні футурологічні дослідження будуть сприяти своєчасному врахуванню в змісті професійної освіти змін на туристичному ринку та ринку праці.

Навчальний план підготовки фахівців сфери туризму передбачає різні види практик, метою яких є формування професійних умінь і навичок для ефективного вирішення конкретних професійних завдань, що передбачені кваліфікаційною характеристикою фахівця, формування навичок самостійного прийняття рішень, виховання потреби систематичного поповнення своїх знань та використання їх у практичній діяльності.

Освітньо-кваліфікаційні рівні підготовки фахівців для сфери туризму передбачають п'ять рівнів (професійний, технологічний, організаційний, управлінський, науково-аналітичний) кожен з яких завершується блоком практичної роботи. Так, **технологічний** рівень передбачає проходження практики студентами на таких посадах: турагент-інструктор, офіціант, порт'є, оператор-касир, черговий на поверсі; **організаційний** рівень: адміністратор, метрдотель, зав.секцією, зав.корпусом, зав.виробництвом, тур оператор, екскурсвод, комерсант готельної та ресторанної справи; **управлінський рівень**: спеціаліст з якості послуг, спеціаліст туристської фірми, гід-перекладач; **науково-аналітичний рівень**: головний спеціаліст туристського підприємства, начальник відділу, науковий співробітник.

Важливою ланкою вищого навчального закладу, що забезпечує підготовку фахівців як на теоретичному, так і на практичному рівні, є кафедра. Водночас кафедра виступає й головним структурним підрозділом факультету туризму, готельного та ресторанного бізнесу, що забезпечує підготовку фахівців із залученням висококваліфікованих професорсько-викладацьких кадрів.

З метою забезпечення дієвої інтеграції теорії і практики туризму і готельного господарства кафедра відкрила свої філіали на базі Готельного комплексу "Братислава"; Готельного комплексу "Дніпро"; Готельно-туристського комплексу "Інтурист-Закарпаття"; Національного природного парку "Подільські Товтри"; туристської фірми "Супутник-Україна".

У процесі навчання передбачено проведення навчальної, технологічної і організаційної практики як на території України, так і за рубежом.

Упродовж останніх трьох років творчі колективи кафедри підготували більше 15 навчальних посібників, чим поклали початок систематизованій науковій роботі з питань туризму і готельного господарства:

Науково-дослідна робота кафедри визначається наступними напрямками:

Проблеми освіти в сфері туризму:

- участь у науково-практичних конференціях, симпозіумах і "круглих столах" з проблем освіти в області туризму;
- участь в розробці стандартів вищої освіти;
- розробка і впровадження модульного навчання;
- розробка і впровадження нових учбових планів по нових напрямках освіти;
- участь в розробці документів щодо кадрового забезпечення області;
- розробка та впровадження методики створення інтелектуальних методичних посібників з предметів кафедри для студентів всіх форм навчання (із

застосуванням сучасних комп'ютерних програм) спільно з кафедрою комп'ютерних і інформаційних технологій;

- розробка структурно-логічних зв'язків між предметами учбового плану;
- участь в акредитації, ліцензуванні учбових закладів і експертизі їх учбових планів;
- розробка концепцій підготовки фахівців для потреб туристської сфери.

Проблеми розвитку науки туристської галузі:

- участь у науково-практичних конференціях, симпозіумах і “круглих столах” з питань наукових проблем у галузі туризму;
- виконання науково-дослідних розробок з питань розвитку туризму в Україні;
- проведення аналізу розвитку туристської галузі відповідно до задач Державної служби туризму і курортів;
- проведення рецензування наданих матеріалів (інструкції, стандарти, програми і тому подібне);
- надання консультаційної допомоги з питань туризму, готельної справи і харчування науковим і учбовим організаціям і установам;
- розробка стандартів у сфері туризму;
- підготовка і видання наукових статей з туристської тематики;
- участь в законотворчій діяльності (внесення змін і доповнень до Закону України “Про туризм”).

Формування взаємодії науки і практики:

- укладання угод про умови співпраці з підприємствами, організаціями галузі, іншими навчальним закладам;
- загальна участь в розробці проектів програм і інших матеріалів щодо розвитку туристської галузі в Україні;
- розробка стандартів компетентності в туристській сфері;
- надання консультаційної допомоги з питань туризму, готельної справи і організації харчування підприємствам туристської сфери;
- стажування членів кафедри в провідних підприємствах і організаціях туристської сфери, а також в профільних учбових установах України і зарубіжжя.

Видавнича діяльність:

- підготовка навчальних посібників, підручників до видання;
- видання науково-методичного забезпечення дисциплін кафедри.

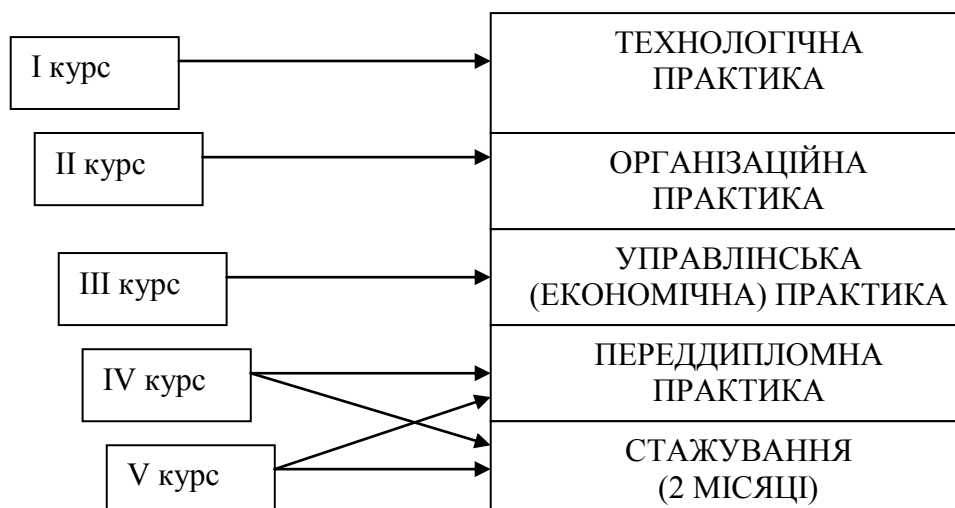
Слід підкреслити особливий вид роботи кафедри – це формування кадрового складу.

Переважний вибір викладачів кафедри туризму з числа фахівців, що працюють директорами і менеджерами туристських фірм, екскурсводами і гідями за різними видами туризму, продиктований декількома міркуваннями. По-перше, сучасний професійно-туристський досвід таких викладачів дозволяє посилити практичну спрямованість навчання студентів. По-друге, колектив таких викладачів допомагає керівництву навчального закладу вирішувати проблеми організації виробничої, переддипломної практики студентів і подальшого працевлаштування випускників факультету. По-третє, безпосередній виробничий контакт викладачів з працівниками і клієнтами туристських фірм дає значний рекламний ефект і, відповідно, збільшує потік абітурієнтів на факультет безпосередньо з сфери туристської діяльності.

Неможливо стати професіоналом без системи фундаментальних знань, що забезпечують професійне мислення. Так як не можна стати спеціалістом без професійної діяльності. Засвоєнні в процесі навчання знання ще не дають права займатися даним видом діяльності все життя, так як базова освіта має значення для спеціаліста лише до 40 років, а потім якість його життя починає знижуватися, якщо спеціаліст не буде займатися самоосвітою або приймати участь в системі підвищення освіти.

На наш погляд, сьогодні модель практичної підготовки фахівця туризму повинна мати таку структуру:

Модель практичної підготовки для фахівців туризму



Отже, підготовка фахівців туризму повинна бути зорієнтована на існуючі проблеми галузі та базуватися на науковий досвід, тобто використовувати найбільш сучасні теорії пізнання.

Модель туристської освіти повинна базуватися на концепції якості, що ставить перед нами наступні вимоги:

- здатність реагувати на запити нової системи туристської освіти, що є наслідком швидкого зростання індустрії туризму;
- готовність до використання гнучкої моделі освіти, що дозволяє розвивати безперервний процес професійної підготовки;
- визнання багатофункціональної природи туризму та необхідності враховувати цей фактор у навчанні;
- здатність бачити інтернаціональний характер навчання, викликаний бажанням молоді приймати участь у спільних міжнародних проектах;
- надання пріоритетів здібностям та підготовці людських ресурсів туристського сектору;
- підтримка наукових досліджень з питань освіти та професійної підготовки в області туризму;
- використання нових технологій у навчанні, педагогіці, навчальних планах та змісті навчальних програм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. / За заг. ред.: Г. І. Льогенького, В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДП, 2001. – Вип. 11. – 328 с.
2. Зорин И. В. Образование и карьера в туризме: учеб. пособ. / И. В. Зорин. – М.: Сов. спорт, 2000. – 224 с.
3. Обучение обучающихся в области туризма // Издание Всемирной туристской организации. – Мадрид (Испания), 1996. – 264 с.
4. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: Монографія / В. К. Федорченко. – К.: Слово, 2004. – 465 с.
5. Федорченко В. К. Освіта кадрів туризму в контексті педагогічного процесу / В. К. Федорченко // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – 2004. – Вип. 36. – С. 272–280.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Пріоритетним напрямом нової освітньої політики в Україні є гуманізація освіти. Когнітивна методика викладання української мови в початкових класах відповідає цьому напрямку. Когнітивний методичний підхід може бути реалізований у процесі роботи над текстом.

The humanization of education is a foreground trend of the new educational politics in Ukraine. The cognitive methods of teaching of Ukrainian language in elementary school correspond to that trend. The cognitive methodological approach can be implemented in the process of text handling.

У Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття)” [2], Концепції національного виховання [3] важливе місце відводиться таким напрямом нової освітньої політики в державі, як загальна гуманізація навчальних програм, розширення вивчення національної історії і культури, надання більшої свободи педагогічній творчості.

Особливу роль відіграє в сучасній школі 1 ступеня початковий курс української мови, оскільки вона є не лише однією з навчальних дисциплін, але й засобом, за допомогою якого вивчаються всі інші предмети. Крім того, мова має велике виховне значення і є складовою частиною духовного багатства народу, а тому сприяє духовному становленню кожної особистості.

Успішна реалізація поставлених перед початковою школою завдань неможлива без удосконалення та оновлення змісту, методів, форм організації, належного методичного забезпечення мовної освіти. Тому не випадково сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується появою альтернативних методик викладання української мови, зокрема когнітивної методики.

Мета статті – на основі аналізу існуючих публікацій, законодавчої бази, власного досвіду визначити лінгвістичну основу та намітити шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації когнітивного підходу в методиці навчання молодших школярів української мови

Психологічні аспекти, пов’язані з проблемою нашого дослідження, знайшли своє відображення в працях Л.Виготського, Г.Костюка, І.Синиці та ін. Теоретичною базою публікації послужили дослідження вітчизняних методистів О.Біляєва, М.Вашуленка, М.Муравицької, Л.Паламар, М.Пентиліук, Л.Скуратівського та ін. Однак загалом ідея когнітивної методики викладання мови нова і мало досліджена.

Видатні вітчизняні і зарубіжні вчені (В.Виноградов, В.Костомаров, І.Огієнко, О.Потебня, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Л.Щерба та ін.) – приділяли увагу проблемі навчання.

На думку Т.Симоненко, “увага до мови, а також її творця – людини, зрозуміла ще й тому, що, по-перше, рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці соціального рівня народу взагалі й кожної особистості зокрема; по-друге, мова завжди виступала й виступає могутнім чинником піднесення цього рівня відображення дійсності в її національному виявленні. На ґрунті національної мови створюється система понять, що визначає лінгвістичну картину світу. В оволодінні національно-мовними категоріями, що відтворюють спосіб життя, світобачення українців, розвивається національна самосвідомість, і саме тому увага педагогів, методистів до мовних компонентів із національною орієнтацією сприятиме духовному та культурному збагаченню людини [7: 4]”.

У Державному стандарті початкової загальної освіти визначені такі головні завдання початкового етапу навчання дітей української мови: вироблення в учнів мотивації навчання рідної мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання і письма; ознайомлення з найважливішими функціональними складовими мовної системи за принципом “від загального до часткового”; загальний розвиток особистості – інтелектуальний, моральний, вольовий. Відповідно до мети і завдань освітньої галузі “Мова і література” у структурі Державного стандарту виділяються такі основні змістові лінії: комунікативна, лінгвістична, діяльнісна, лінгвокраїнознавча [6: 9].

Зрозуміло, що новий зміст мовної освіти вимагає оновлених підходів до його викладання. На відміну від традиційної, когнітивна методика викладання мови базується на підходах когнітивної лінгвістики, яка розглядає мову не лише як організовану систему знаків, але й як суспільне явище, тісно пов’язане з людиною, завдяки якій це явище виникло і функціонує, з історією та культурою народу. Визначальною в плані гуманізації шкільництва є загальна настанова антропоцентризму в когнітивній методиці, що передбачає вивчення мови з метою пізнання учня як її носія.

Важливим для реалізації міжпредметних зв’язків у навчанні мови в широкому розумінні є те, що “метод когнітивної науки полягає передусім у спробі поєднати дані різних наук, гармонізувати ці дані й знайти смисл в їх кореляціях та співвідношеннях [4: 5-6]”. Це, насамперед, використання даних культурології, соціології, біології, психології.

Актуалізованими в методиці навчання української мови в початковій школі, на нашу думку, можуть бути різновиди концептуального аналізу не лише на основі сполучуваності, але й на тлі фольклорних, художніх, науково-публіцистичних текстів, а також етноцентрична концепція [1] у плані відображення в мові особливостей національного характеру українців.

Адже одним із основних завдань учителя початкової школи є формування концептосистеми молодших школярів як їх культурно зумовленого уявлення про світ. Крім цього, в межах когнітивного підходу до навчання дітей рідної мови педагог має можливість удосконалювати мовні способи передачі знань молодшими школярами, використовувати мовні стратегії і тактики, спрямовані на вдосконалення запам’ятовування, сприйняття, розуміння дітьми текстів, їх аналізу, аргументації власних думок та ін.

На нашу думку, найбільш ефективно когнітивний підхід у навчанні молодших школярів рідної мови може бути реалізований у процесі роботи над текстами різних типів. Аналіз праць українських мовознавців і методистів показує, що антропоцентризм як один з основних напрямів сучасної лінгвістики відображається в тих наукових дослідженнях, що вивчають взаємодію мови, дійсності та мовної особистості. Текст у цьому відношенні розглядається як комунікативна одиниця, що відображає співвідношення автор – текст – адресат (А.Мойсієнко, І.Степанченко, М.Шевченко та ін.).

Переслідуючи мету формування мовної особистості молодшого школяра, педагог повинен володіти знаннями про основні психологічні, культурологічні та соціологічні фактори, що впливають на цей процес. У ході вивчення курсу методики навчання української мови в початковій школі у студентів необхідно сформувані вміння добирати лінгвістичний матеріал відповідно до вікових особливостей та інтересів учнів.

З метою реалізації когнітивного підходу до вивчення мови особливої уваги в процесі навчання початкового курсу рідної мови слід надавати виявленню національно-культурного потенціалу текстового матеріалу, наявності в ньому мовних знаків національної культури. На думку дослідниці семантичного та текстотворчого потенціалу лінгвокультурем в українському поетичному мовленні М.Шевченко, “предметна зображувальність, на якій базуються словесні художні образи, набуває національної самобутності, якщо стрижнем творення образу виступають одиниці, в яких специфічно закарбовано зміст, форми культури певного етносу в певні періоди його існування, в т.ч. й притаманні йому способи мовомислення й образотворення, художнього осмислення й образно-мовного відтворення елементів загальнолюдської культури й культур інших народів [8: 7]”.

Розглядаючи когнітивний підхід у викладанні мови як один із засобів гуманізації навчального процесу, погоджуємося з Л.Паламар, що “багато понять моралі, гуманних стосунків у суспільстві повинні бути введені у нові соціально-культурні контексти, які прийдуть до студентів з нашою допомогою при виконанні певних завдань, читанні текстів [5: 22]”. Переорієнтація методики викладання мови в аспекті когнітивного підходу кардинально змінює орієнтири в загальних психологічних і філософських підходах до підготовки майбутніх учителів. Завдяки такому аспектові у свідомості студентів формується установка не на формування в учнів лише суми знань, умінь і навичок, а на всебічний розвиток особистості учня, в першу чергу, мовної, його розумових і духовних здібностей як громадянина своєї держави, її будівника.

Тому для лекційних та практичних занять з сучасної української мови добираємо та вчимо студентів ефективно використовувати в майбутній педагогічній діяльності матеріали етнокультурологічного спрямування, які включають кращі зразки національної та світової культури і містять важливу морально-етичну інформацію. Ми також погоджуємося з Л.Паламар, що одним із найбільш ефективних у навчанні студентів мови та їх методичній підготовці є функціонально-комунікативний метод (від змісту до форми), який постійно застосовуємо в своїй педагогічній практиці.

Таким чином, основним твердженням, яке ми намагалися обґрунтувати у своєму дослідженні, є те, що когнітивний підхід у викладанні мови слугує основою для гуманізації начально-виховного процесу в початковій школі загалом і мовної освіти зокрема. Для реалізації когнітивної методики навчання початкового курсу рідної мови необхідна спеціально спрямована підготовка майбутніх учителів у стінах педагогічних вузів. Лінгвістичною основою такої підготовки може слугувати текст у всіх його жанрових різновидах, який має національно-культурну спрямованість і є джерелом духовного збагачення студентів, а найбільш доцільний метод навчання – функціонально-комунікативний.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
3. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994.– 26 жовтня.
4. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его объективации в языке) // Изв. РАН. Серия лит. И яз. – 1999. – Т. 58. – № 6.
5. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Автореф. дис. доктора пед наук. – К., 1997.
6. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. Постанова Кабінету Міністрів України. – К., 2000.
7. Симоненко Т.В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5-7 класах: Дис. канд. пед. наук. – Черкаси, 2000.
8. Шевченко М.В. Семантичний та текстотворчий потенціал лінгвокультурем в українському поетичному мовленні: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002.

УДК 378

М.В. Осадча

КУЛЬТУРА ПОЧУТТІВ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ

У статті розкрито сутність культури почуттів студентів як частини структури гуманності, що у свою чергу є показником загальної культури, сприяючи розвитку високого рівня свідомості, формуванню моральних якостей і духовних потреб особистості.

Essence of culture of senses of students as parts of structure of humanism is exposed in the article, that in the turn is his general culture, and assists development of high level of consciousness, formed of moral qualities and spiritual necessities personalities.

У наш час зміст освіти є одним із головних положень у прийнятих документах, орієнтованих на європейську інтеграцію вищої школи. З точки зору педагогіки вищої школи новою якістю освіти є належний рівень не лише навчання, а й виховання, формування ступеня розвиненості особистості, яка навчається, її підготовленість до продовження навчання, самостійного життя, що й передбачає Болонський процес.

Ураховуючи актуальність та недостатній стан розробки зазначеної проблеми, основна мета статті полягає в аналізі сутності культури почуттів студентів вищих навчальних закладів як складової частини духовно-моральної культури гуманності.

Культурологічний підхід до вивчення історико-педагогічних явищ потребує, насамперед, їх аналізу як частин загальнолюдської культури. На всіх етапах історичного розвитку культура безпосередньо пов'язана з розвитком філософії, досягненнями в галузі природничих та гуманітарних наук, з суспільним прогресом. Запровадження християнства на Русі призвело до поширення серед народу християнського гуманізму, до зростання міри людяності в стосунках між індивідами. Тому культура поведінки тісно пов'язується з моральністю, а її виховання розглядається в тісному взаємозв'язку з розвитком духовного світу вихованця [4; 5].

Протягом всієї історії педагогічної думки проблема виховання культури студентів вищих навчальних закладів привертала увагу вчених-мислителів. Так, наприклад, відомі думки Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці про культуру учня, його отриманими знаннями, вмінням спілкуватися. К.Д. Ушинський говорив про творчий характер діяльності, психологічну підготовку, дослідницької діяльності у виховній роботі. Питання культури молоді, що навчається, знайшли своє відображення в працях П.П. Блонського, О.В. Луначарського, С.Т. Шацького та ін. Значний інтерес представляє педагогічна спадщина А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, пов'язана з педагогічною культурою, його моральним і духовним змістом.

У зв'язку з актуалізацією соціально-культурних, духовно-моральних проблем і тенденцій розвитку суспільства питання педагогічної культури, певною мірою відображається у сучасних науково-педагогічних дослідженнях З.Ф. Абросимова, Б.Г. Ананьева, В.І. Безрукова, І.Д. Беха, Г.Ф. Белоусова, Є.Б. Гармаш, І.Ф. Ісаєва, Ю.М. Рябова, О.Я. Савченко, В.І. Шиянова, Д.С. Яковлева та ін. Спільною ідеєю цих робіт є переконання авторів щодо педагогічної культури як сукупності інтегрованих характеристик: гуманістична спрямованість особистості, здатність до творчої діяльності, висока соціальна відповідальність, методологічне і творче педагогічне мислення [4: 39].

Культура почуттів студента характеризує його з особистісної сторони, а також відбиває рівень розвитку знань, умінь, особистісних якостей, пов'язаних з його навчанням. Для визначення суті й змісту поняття «духовно-моральна культура студента», як правило, використовуються поняття "культура поведінки" і "гуманне мислення", що входить до структури гуманності, запропонованої А. Маслоу, який запропонував свій погляд на послідовність та цінність розташування людських потреб, обравши геометричну модель піраміди-трикутника, що звужується догори. Це означає, що кількість осіб, які зуміли самоактуалізуватися в суспільстві значно менша, ніж та, що задовольняється лише фізіологічними потребами [9: 145]. Така модель дозволяє проілюструвати співвідношення самоактуалізованих осіб, людей, які ще знаходяться в основі ієрархії піраміди. Потреби, згідно А. Маслоу, складають внутрішню природу кожної людини, але, незважаючи на їх слабкість та ту обставину, що їх можна викривити й подавити традиціями чи хибним вихованням, культура їх може тільки придушити, але не знищити. Теж саме можна сказати і про гуманність. Як доводять сучасні науковці В. Кувакін, Л. Нечипоренко, більшість гуманних якостей, таких як доброта, любов, терпимість з народження виражені дуже слабо,

але вони піддаються вихованню. Тему вродженої форми людяності розвиває у своїй теорії Ф.Шадріков[7]. Аналогічне стверджував відомий психолог Е.Фромм у роботі «Мистецтво любити». Тобто, досліджуючи культуру почуттів у структурі гуманності, можемо зазначити, що всі люди мають потенціал самоактуалізації, а тільки невеликий відсоток людей реалізує його (рис. 1).



Рис. 1. Структура гуманності А. Маслоу.

Культура гуманного мислення як важливого компонента структури гуманності детермінується глибиною знань про гуманність.

Аналіз робіт Б.Г. Ананьєва, І.Д. Беха, І.С. Кона, В.А. Семиченко, І.І. Чеснокової сприяло розумінню нами самосвідомості як процесу розуміння самого себе, ставлення до себе, уявлення про самого себе, формування образу "Я". У цих роботах виділяються три взаємозалежні сторони самосвідомості: саморозуміння, самоставлення і саморегуляція.

Розглядаючи самосвідомість як компонент цілісної гуманності особистості, ми вважаємо, що цілеспрямований педагогічний вплив обумовлює розвиток самосвідомості студента. Самосвідомість дитини розглядається як "ядро" його особистості, що здійснює й організує мотиви, цінності, переконання, ідеали (Л.В. Кондрашова, Л.А. Савченко) [1; 3].

Таким чином, самосвідомість виступає не тільки як умова діяльності студента, але й основним регулятором, механізмом розвитку і саморозвитку в професійному середовищі. Тому наступним критерієм структури гуманності ми вважаємо "культуру гуманного мислення", що містить такі показники: сформованість рівня засвоєної й осмисленої системи духовних цінностей, моральних норм, вимог, орієнтирів. Цим обумовлюється включення третього критерію структури гуманності студента "культури поведінки", який представлено нами в таких показниках: повага (визнання гідності особистості, що полягає в рівності прав та уважному ставленні до переконань); делікатності (виявлення ввічливості, люб'язності, уваги, витриманості; тактовності (почуття міри, що підказує вірне розуміння явищ дійсності), терпимість, самокритичність, толерантність, увічливість, справедливість.

Важливим показником гуманності студента є рівень засвоєної й осмисленої ним системи духовних цінностей, моральних норм, що обумовлюється включенням третього критерію структури гуманності – «культури поведінки». Перші правила культури поведінки знаходимо у виховних системах Стародавньої Індії, Китаю. Зокрема, Конфуцій вважав, що головним у вихованні бездоганної поведінки дитячої особистості є дотримання звичаїв свого народу. Разом з цим, дитина має виховуватись у душі поміркованості, покірності, поваги до старших відповідно до віку і соціального становища. Давньогрецький мислитель Піфагор уважав, що діти з раннього віку мають вправлятися у пристойній поведінці. Щоб запобігти

розвитку людських вад, дитина не повинна зустрічатися з грубощами, сварками та ін. На думку Сократа, виховання культури поведінки дитини має ґрунтуватися на таких педагогічних принципах: відмова від примусу і насилля, визнання переконання найбільш дієвим виховним засобом. Удосконалення людиною своєї моральності, за його переконанням, є головною метою виховання. У працях Аристотеля головна увага приділяється загальній культурі людини, її моралі. Для розвитку добродетності він, подібно до Демокрита, радив використовувати систему вправ для формування гарних звичок [6].

Аналіз проблеми гуманності дозволив визначити не тільки теоретичні засади, а й умови послідовного цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів. Розв'язанню цього завдання сприяють етичні засоби та методи впливу. Сучасна педагогічна наука містить значний арсенал виховних методів, ефективно використання яких дасть змогу вирішити ряд завдань. Тільки їх поєднання та вміле використання дозволить досягти високого рівня результату. Необхідні орієнтири для дослідження нашої проблеми надають висновки сучасного науковця І.М.Богданової. Серед провідних тенденцій вона визначає тенденцію збільшення гуманітарної складової шляхом уведення зорієнтованих навчальних дисциплін: культурології, психології, соціології, політології тощо, а серед державних стандартів освіти особливо виділяє процес надання фундаментальним і спеціальним дисциплінам гуманістичної спрямованості, виховання активної толерантної людини з високими духовними якостями [2: 104].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє дійти до висновку, що культура почуттів як важливий фактор виховання гуманності студентів є частиною структури гуманності. Духовно-моральна культура студента – це складна інтегрована якість, яка об'єднує у собі високий рівень мотиваційно-ціннісного і морального ставлення до гуманної діяльності, етичну вихованість і рівень засвоєння морального досвіду і різних сторін духовного життя суспільства. Вона знаходить своє вираження в духовних потребах студента, прагненні до розширення сфери формування нових запитів, у моральних вчинках, адекватних засвоєним моральним нормам, принципам, духовним ідеалам.

Культура почуттів – це рівень духовного розвитку емоційної грамотності людини, її здатність до витонченого сприйняття світу через розуміння краси в природі, в людях, у здобутках творчості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Богданова І.М. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики / Навч. посіб. / Південноукр. держ.пед.ун-т (Одеса). – Пальміра, 2005.–544 с.
3. Семиченко В. А. Психологія емоцій. – К.: Магістр S., 1999. – 193 с.
4. Бакштановский В. И. Элементы моральной культуры /Актуальные проблемы нравственного развития личности /Материалы региональной конференции. – Томск, 1975. – С. 39-46.
5. Бачинин В. А. Моральная культура личности: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – М., 1980. – 22 с.
6. Волченко Л. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет: Ценности культуры и морали. – М.: МГУ, 1992. – 120 с.
7. Кондрашова Л. В. Савченко Л. А. Иммитационно-игровое обучение в высшей школе. Учебное пособие. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194 с.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы /Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Стаття присвячена висвітленню моделі процесу вдосконалення професійної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації.

This article deals with the showing of model of process of improvement of profession skills for educators at higher educational institutions with I-II accreditation level.

Створення умов для формування конкурентноздатної, творчої особистості спонукає до активного пошуку нової парадигми реформування освіти, моделей та освітніх технологій, орієнтованих на гуманізацію та демократизацію суспільства, духовний розвиток людини. Пріоритетним напрямом у цьому процесі є підготовка кваліфікованого кадрового педагогічного потенціалу, здатного на рівні сучасних міжнародних стандартів забезпечити формування трудових, розумових, фізичних і естетичних здібностей, а також високих моральних якостей підростаючих поколінь до основи розвитку інтелектуального, творчого та культурного потенціалів нашого суспільства. Повною мірою це відноситься і до вищих педагогічних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації, якості їх професорсько-викладацького складу.

На жаль, як засвідчують результати дослідження, проблема педагогічної майстерності особливо актуальною є для згаданої категорії навчальних закладів, значна частина викладачів яких не має необхідної теоретичної підготовки, спеціальних психолого-педагогічних знань. Водночас існуюча система підвищення кваліфікації також не вирішує цю проблему, а самоосвіта без відповідного педагогічного супроводу і слабкої професійної мотивації також не є ефективною.

Проблемі вдосконалення механізму відтворення кадрового потенціалу присвячено значну кількість досліджень (Є.Барбіна, Є.Гурін, І.Єрмаков, І.Зимня, Н.Кузьміна, Л.Кондрашова, В.Сластьонін, Г.Шукіна та ін.).

У роботах В.Баранова, А.Деркача, Є.Дегтярьова, Н.Кичук, Н.Ничкало, О.Ростовського, А.Соколова, В.Пікельної, Г.Хозяїнова та інших вивчалися питання вдосконалення підготовки спеціалістів у нових соціально-економічних умовах.

Необхідно також підкреслити, що осмислення педагогічної майстерності та шляхів її вдосконалення розкрито у концептуальних положеннях особистісного професійного розвитку, розроблених колективом дослідників-педагогів колишнього Полтавського педагогічного університету (Г.Брагіна, І.Зязюн, І.Кривонос, Н.Пивовар, М.Цуркава, В.Семиченко, Н.Тарасевич та інші).

Водночас, незважаючи на актуальність проблем вищої школи, визначення особливості формування професійної майстерності викладача в нових соціально-економічних умовах ще не стали предметом спеціального дослідження.

Метою статті є обґрунтування моделі розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи І-ІІ рівнів акредитації.

Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності є її розгляд як складної організаційної системи, що включає формування, становлення й розвиток особистості педагога, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у вищому навчальному закладі та сфері післядипломної освіти. Тому одним із найбільш ефективних напрямів дослідження цього процесу є моделювання.

Модельний характер дослідження розвитку педагогічної майстерності викладача зумовлює дотримання визначених норм структурування моделі. У нашому випадку вона передбачає цілепокладання, методологічний, змістово-процесуальний та управлінський

блоки. Крім того, експериментальна модель включає сукупність суб'єктивних і об'єктивних чинників, а також комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективне її функціонування (рис. 1).

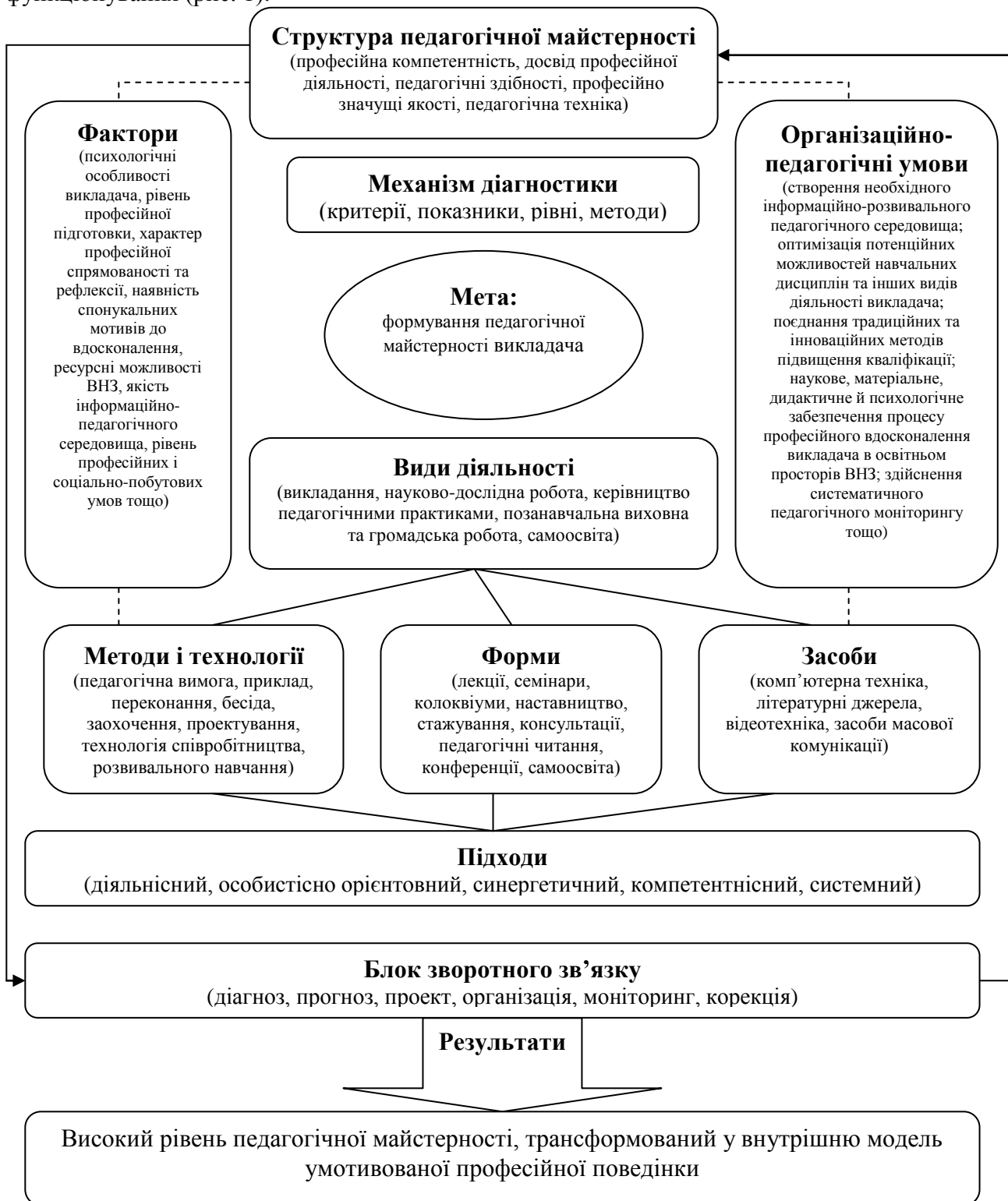


Рис. 1. Модель розвитку педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації.

Виходячи з предмета дослідження, під моделлю нами розуміється сукупність науково обґрунтованих педагогічних впливів, спрямованих на професійне вдосконалення викладача вищого педагогічного навчального закладу I-II рівня акредитації у процесі їхньої активної творчої діяльності.

Підвищення професійної кваліфікації в сучасних умовах розглядається як універсальна вимога кадрової державної політики. Це обумовлює необхідність зміни концептуальних основ процесу зростання педагогічної майстерності шляхом поєднання особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів, параметри яких здатні комплексом професійних компетентностей викладача. Провідна ідея, яка закладена у концепції нашої моделі, є створення умов для розкриття творчого потенціалу, що забезпечує успішність у професійній роботі й задоволення своїх освітніх потреб. Пріоритетним стає гуманістичний, особистісно орієнтований підхід, який орієнтує на активний характер мислення, діяльності і розвитку у процесі цілеспрямованого, організаційного впливу на суб'єкт навчання з опорою на зони актуального і найближчого його розвитку.

Як бачимо з рисунка 1, розвиток професійної майстерності здійснюється через функціонування таких компонентів як мета, завдання, зміст і види діяльності, організаційні форми і засоби. Формування педагогічної майстерності здійснюється у заломленні через структуру досліджуваного феномену, яка передбачає наявність відповідних педагогічних здібностей і якостей, професійні компетентності, досвід роботи й педагогічну техніку.

Результати нашого дослідження засвідчують, що ефективне формування феномену педагогічної майстерності можливе лише за умови забезпечення цілісного процесу розвитку всього комплексу виокремлених компонентів структури означеної якості викладача у режимі систематичного педагогічного моніторингу його перебігу.

Діагностика забезпечується за допомогою обґрунтованого в дослідженні кваліметричного механізму, який включає зміст, критерії-показники (володіння змістом навчального предмета й дидактичним його структуруванням, організація і здійснення педагогічної діяльності викладача, організація навчальної діяльності студентів, стимулювання й мотивація навчальної діяльності студентів, професійні та особистісні якості викладача, навченість і вихованість студентів), рівні (елементарний, базовий, досконалий, творчий) та методи їх визначення.

Змістово-процесуальний блок моделі включає основні види діяльності викладача – це, зокрема, організація навчально-пізнавального процесу, що вимагає поглиблення і розширення як загальнотеоретичних педагогічних знань, так і практичних умінь і навичок, оволодіння сучасними досягненнями науки і передового педагогічного досвіду, стимулює розвиток творчих здібностей, формує потребу в самовдосконаленні. Навчально-педагогічна практична діяльність є джерелом удосконалення реальної комунікативної поведінки, здатності до масштабування та інтеграції, використання міжпредметних зв'язків, уміння самостійно здобувати необхідні знання, уміло їх використовувати для практичного розв'язання проблем, що виникають перед викладачем. Міжпредметний характер організації навчального процесу у вищій школі орієнтує викладача на оволодіння системою провідних загальнонаукових ідей і понять, на розвиток основ наукового світогляду, на засвоєння досягнень психолого-педагогічної науки. Його реалізація вимагає беззаперечне дотримання єдиних педагогічних вимог, однозначного трактування педагогічної термінології, а також узгодженості дії всієї системи дидактичних принципів.

Таким чином, у процесі викладання навчальних дисциплін здійснюється поглиблення професійних знань й умінь, набувається певний педагогічний досвід, розвиваються професійно значущі якості, шліфується педагогічна техніка.

Складність і багатомірність феномену педагогічної майстерності викладача вищої школи передбачає використання значних потенційних можливостей у професійному його зростанні, які закладені в науково-дослідній роботі ВНЗ. Мається на увазі не тільки керівництво виконанням студентами рефератів, курсових, дипломних і магістерських робіт, а й широка участь у творчих дослідницьких педагогічних колективах, виконання державних замовлень, написання посібників, методичних рекомендацій та інших видів наукової продукції. Цілісний характер процесу формування педагогічної майстерності вимагає залучення викладача до активної участі в науково-практичних конференціях, “круглих столах”, педагогічних читаннях, конкурсах, олімпіадах тощо. Використання науково-

дослідницьких видів діяльності викладача в умовах вищого навчального закладу як одного із напрямків удосконалення його фахової майстерності сприяє більш повному й усвідомленому оволодінню специфікою обраної професії, поглибленню навичок самостійного науково-теоретичного й експериментального пошуку. Науково-дослідна робота сприяє формуванню вмінь кваліфіковано працювати з інформаційними джерелами, робити аналітико-синтетичні узагальнення, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки та успішно їх використовувати у своїй практичній діяльності.

Особистісно орієнтована освіта вбачається саме у набутті інформаційних компетентностей, тобто вміння пошуку, осмислення, трансформації й перетворення необхідної інформації для потреб педагогічної дійсності. Тільки викладач, озброєний системою відповідних знань і вмінь здатен усвідомлено здійснювати педагогічні дослідження, використовуючи сучасні технології, шукати шляхи раціонального їх використання залежно від висунутої мети, бути здатним генерувати нові ідеї, творчі задуми, креативно мислити. Зрозуміло, що педагогічна діяльність передбачає наявність умотивованого прагнення до пізнання, постійного пошуку нових шляхів розв'язання навчальних і виховних викликів, уміння проникати у сутність педагогічних явищ і процесів, здатність до освоєння нових прогресивних освітніх технологій. Тому формування педагогічної майстерності викладача вищої школи засобами науково-дослідних видів його діяльності вимагає створення необхідного інформаційно-розвивального педагогічного середовища в освітньому просторі вищого педагогічного навчального закладу I-II рівнів акредитації. Наявність означеного середовища має забезпечити своєчасне і якісне реагування педагогічних кадрів на швидкозмінювані соціально-економічні й культурологічні процеси, що відбуваються в суспільстві. Щоб орієнтуватися в стрімкому потоці новітніх технологій, авторських шкіл й інноваційних підходів до організації навчання, викладач вищої школи має бути готовим до створення якісно нового освітнього ціннісного продукту. Для цього, як наголошує І.Лернер, необхідно розвинути у нього бажання і здатність до дослідницької діяльності, а також установку на постійне ведення науково-дослідницької роботи.

Важливим компонентом системи формування педагогічної майстерності викладача є резерви педагогічної практики студентів. У процесі керування безвідривними ознайомлювальними й виробничими їх різновидами створюються умови для набуття педагогічного досвіду, збагачується стиль роботи з організації власної діяльності, розвиваються організаційні, конструктивні й комунікативні вміння, удосконалюються індивідуальні, групові й практичні форми роботи.

Як засвідчують результати нашого дослідження, успішне використання можливостей педагогічних практик у підвищенні професійної майстерності викладача визначається чіткістю організації цілеспрямованих виховних впливів на студента, установкою й умотивованим бажанням особистісного професійного зростання.

Таким чином, структура моделі розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи базується на природному перебігу навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Основними компонентами цього процесу є блок цілепокладання, методологічний, змістово-процесуальний та управлінський блоки. Механізм формування означеної якості викладача передбачає створення відповідних організаційно-педагогічних умов і врахування впливу на його перебіг низки зовнішніх і внутрішніх чинників, а також проведення систематичного педагогічного моніторингу.

У перспективі планується продовження наукових розвідок цього спрямування. Зокрема, передбачається розробка методичних рекомендацій для викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації щодо підвищення їхньої професійної майстерності.

На подальшу розробку чекають питання оптимізації формування майстерності спеціаліста вищої школи в умовах системи післядипломної освіти педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буряк В.К., Буряк О.В. Самообразование в системе формирования профессионализма будущего учителя // Формирование профессионализма будущих педагогов в условиях педагогического вуза. – Кривой Рог, 1992. – С. 35-37.
2. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, В.А. Семиденко, Н.М. Тарасович та ін.: За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с
4. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. – М.: Высш. школа, 1988. – 168 с.
5. Цикин В. Формирование новой парадигмы образования // Директор школы. – 2000. – №3. – С. 106-114.

УДК 378.14

М.М. Починкова

СТРУКТУРОВАННИЙ ТЕКСТ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розкрито поняття “текст”, розглянуто особливості структурованого тексту та його особливості як основного засобу дистанційного курсу.

The article deals with the notion “text”, peculiarities of the structure text and its peculiarities as the basic way of distant course.

Суспільний розвиток вимагає від освіти перебудови, використання передового досвіду, гнучкості, урізноманітнення навчальних програм, забезпечення переходів з одних напрямів освіти до інших. Сучасний розвиток інформаційно-комунікативних технологій надає широкі можливості для підвищення ефективності навчання та його модернізації. Застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі дозволяє урізноманітнити його, автоматизувати процеси навчання та контролю знань, підвищити ефективність засвоєння матеріалу.

У галузі дослідження дистанційних курсів навчання працюють провідні науковці України й світу, серед них А.Андреев, М.Бухаркіна, В.Гуркін, В.Данильченко, В.Демкін, В.Кухаренко, М.Моїсеєва, Н.Нікітін, Є.Полат, М.Семенов, І.Сергієнко, В.Тихомиров, В.Трайнев, О.Трайнев, А.Хуторський, А.Шабанов та ін.

У роботах Є.Полат, М.Бухаркіної, М.Моїсеєвої, О.Дмитрієвої розкрито теоретичні основи дистанційного навчання, представлено рекомендації з розробки курсів дистанційного навчання, з організації та проведення дистанційного навчання в шкільній практиці й системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Дослідження А.Андреева, В.Кухаркіна, А.Хуторського містять відомості про суть, принципи, методика й засоби дистанційного навчання, роль викладача й засоби спілкування в дистанційному навчанні.

В.Трайнев, В.Гуркін, О.Трайнев у своїх роботах узагальнюють досвід використання системи дистанційного навчання у вітчизняній та зарубіжній практиці, розглядають основні методичні підходи з творення й застосування технологій дистанційного навчання.

Метою нашого дослідження є розгляд структурованого тексту як основного засобу дистанційного курсу філологічного спрямування.

Завдання статті:

- на основі вивченої літератури, охарактеризувати поняття “структурований текст”, проаналізувати різні підходи до визначення цього поняття;
- визначити особливості структурування тексту в дистанційному курсі;

- розкрити особливості структурованого тексту як основного засобу дистанційного курсу.

Логіка нашого дослідження вимагала визначення обов'язкових, концептуальних, суттєвих характеристик тексту. Аналіз лінгвістичної, психолінгвістичної та лінгводидактичної літератури дозволяє стверджувати, що існує багато різноманітних формулювань поняття "текст". Таке різноманіття свідчить про важливість тексту для багатьох наук, складність проблеми його дослідження. В енциклопедії української мови (2000р.) подається таке тлумачення термінологічного значення слова "текст": "Текст (від лат. *textum* – зв'язок, поєднання, тканина) писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загально композиційному дистантному плані – спільною тематикою й сюжетною заданістю. Одиницею тексту є реально вицленований найменший словесний масив, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність, після якої йде інша цілісність того ж рівня. Найменша реальна одиниця тексту – надфразна єдність" [4: 507].

Д.Баранник розглядає текст як "писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближній перспективі смисловими зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною темою й сюжетною заданістю" [1: 46-57].

М.Пентилук, А.Нікітіна, О.Горошкіна вважають текст основним засобом навчання й розглядають його в умовах сучасного педагогічного дискурсу як результат мовленнєвої діяльності, "явище лінгвістичне й позалінгвальне (позамовне)" [3: 7].

Комунікативно-когнітивна парадигма, що характеризує сучасний етап вітчизняної методики навчання української мови, визначає текст як важливий засіб створення пізнавально-розвивального середовища, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів, студентів.

І.Гальперін, С.Гіндін, О.Москальська, В.Кухаренко виділяють такі основні текстові категорії:

- інформативність (кожний текст повинен мати смисловий зміст, тобто нести певну інформацію);
- цілісність (текст повинен володіти внутрішньою смисловою зв'язністю речень і частин тексту за рахунок правильного використання граматичних засобів);
- зв'язність (інтегративність) (усі елементи висловлювання мають бути пов'язані за смислом граматично послідовним, ланцюжковим чи паралельним зв'язком);
- членованість (текстові властиво бути членованою одиницею, бо він обов'язково складається з кількох речень);
- комунікативність.

Для нашого дослідження обираємо провідними саме ці текстові категорії, тому що вони відбивають особливості тексту в дистанційному курсі.

У процесі дистанційного навчання в умовах неможливості вербального та іншого спілкування саме текст бере на себе важливі функції навчального процесу, тому до тексту в дистанційному навчанні висуваються особливі вимоги. Услід за В.Кухаренком стверджуємо, що текст має сприяти:

- якомога повній і глибокій передачі інформації;
- розумінню інформації;
- виділенню активних положень у наданій інформації з метою трансформування їх у особисту діяльність;
- пошуку корисної інформації;
- створенню відповідних моделей діяльності;
- інтересу і активності щодо інформації й діяльності;
- набуттю нових особистих знань і вмінь;

- можливості навчатися і працювати у співробітництві, використовувати досвід, ідеї і підходи інших осіб [2: 112].

Суттєве значення в структурі тексту, на нашу думку, має змістова й композиційна структура, особливо важливим це є для дистанційних курсів.

Необхідність побудови матеріалу логічно під час створення дистанційного курсу не викликає сумнівів, тобто елементи цілого повинні бути не просто об'єднані механічно й не просто пов'язані, а пов'язані між собою так, що взаємно впливають один на одного, причому цей вплив досить істотний, тоді має сенс говорити про те, що елементи системи утворюють структуру [2: 110].

Структурування навчального матеріалу під час підготовки його до застосування в дистанційному курсі є одним із найважливіших завдань викладача, при цьому в подальшому активізується засвоєння та сприйняття навчального матеріалу, успішно формуються нові знання в суб'єкта навчання.

Під структурованим текстом ми розуміємо писемний або усний мовленнєвий масив, що становить систему об'єднаних смислових та формально-граматичних складових, устрій і організація яких побудована на основі сюжетно-тематичної цілісності.

Автори енциклопедичного видання “Дистанційне навчання” [2] зазначають, що структура змісту впливає на структуру кожного етапу процесу навчання, яка повинна розглядатися на трьох рівнях: дидактичному, логіко-психологічному та методичному. Услід за дослідниками розглянемо ці структури окремо.

Дидактичний рівень у своїй основі містить:

- необхідність актуалізації надбаних знань (створення інформаційного простору для сприйняття навчальної теми, що пов'язано з поширенням існуючого базового словника або тлумачного тезаурусу);
- засоби формування нових знань (напрямок пошуку, засоби технології);
- засоби формування нових умінь та навичок (форми багаторівневої діяльності) [2: 111].

Методичний рівень є формою підтримки й забезпечення функціонування системи навчання, тому вона складається з вправ, пояснень, пізнавальних завдань, а також самостійного виконання студентами завдань різного рівня проблемності [2: 111].

Логіко-психологічний рівень забезпечить сприйняття й усвідомлення інформації, а далі – розуміння та осмислення, а також узагальнення й створення системи.

Логіко-психологічний рівень залежить насамперед від наступних факторів:

- які поняття й судження використовуються для висновку тієї чи іншої закономірності, для обґрунтування того чи іншого положення;
- які зв'язки й відносини між цими поняттями й судженнями встановлюються (виявляються) у процесі міркування (умовивід, обґрунтування, рішення) [2: 111].

На нашу думку, ця система не претендує на уніфіковану й може бути змінена або доповнена залежно від багатьох чинників, таких, як тип курсу, комунікативність навчального матеріалу, можливість його перекодування та ін.

Аналізуючи визначення поняття “текст” у лінгвістичних і методичних студіях, з боку комунікативно-когнітивної парадигми сучасної методики навчання української мови, досліджуючи структурування тексту як логічної моделі навчального матеріалу, можна стверджувати, що за допомогою тексту реалізується ряд навчально-виховних функцій, і, у свою чергу, структурований текст є основним засобом дистанційного курсу.

У подальшому необхідним є дослідження критеріїв відбору навчального матеріалу, психологічного аспекту використання дистанційного курсу, зокрема дистанційного курсу філологічного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранник Д. Х. Характерні риси монологічного мовлення / Д. Х. Баранник // Закономірності розвитку українського усного мовлення. – К.: Наук. думка, 1965. – С. 46–57.

2. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: [навч.-метод. посіб] / В. М. Кухаренко. – К.: ТОВ Редакція “Комп’ютер”, 2007. – 128 с.
3. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / Марія Пентилюк, Алла Нікітіна, Олена Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
4. Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін. – К.: Укр. енцикл., 2000. – 752с.

УДК 378.14

Л.Г. Радочинська

АУДІЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема навчання аудіювання і особливості цього процесу та умови для підвищення ефективності даного виду роботи.

The article deals with the problem of teaching listening and peculiarities of this process and conditions for raising efficiency of this type of activity.

Аудіювання відіграє важливу роль у процесі навчання на всіх його етапах і дає широкі можливості для досягнення виховної, освітньої і розвиваючої мети. Воно сприяє тому, щоб сформувати у студентів уміння передбачити зміст аудіотексту, розвивати в них культуру сприйняття на слух іноземною мовою. Беззаперечним є той факт, що аудіювання має позитивне значення для розвитку пам'яті взагалі і слухової пам'яті зокрема. Аудіювання є ефективним засобом навчання іноземної мови, саме воно допомагає оволодіти фонемним складом, наголосом, мелодикою, лексичним складом мови, її граматичною структурою та ознайомитись з особливостями британської, американської, австралійської англійської і одночасно засвоїти інформацію на різні теми.

Один із шляхів навчання аудіювання передбачає виконання певних вправ. У такий спосіб аудіювання є видом мовленнєвої діяльності. Ще один шлях, коли має місце поєднання вправ на аудіювання з подальшим говорінням, письмом і читанням, являє собою засіб навчання іншим видам мовленнєвої діяльності і потребує комплексу певних вправ, які розвивають вміння співвідносити фрагменти тексту, визначати основний зміст, ключові речення і т.ін.

Згідно з сучасними вимогами навчання аудіювання на початковому, середньому і завершальному етапах вивчення іноземної мови, студенти повинні пройти шлях від розуміння на слух текстів, побудованих на вивченому мовному матеріалі до текстів, які не відповідають такій умові. Це можуть бути тексти різних жанрів, представлених у звукозапису або начитаних викладачем чи іншими особами, які володіють мовою, а також носіями мови. Відомо, що аудіотексти можуть містити певну кількість незнайомих лексичних одиниць (для студентів з різним рівнем підготовки ця кількість, звичайно, буде неоднаковою), які не мають вирішального значення для розуміння основного змісту текстового матеріалу чи зрозумілих завдяки контексту. Максимальна тривалість звучання тексту – три-п'ять хвилин; матеріал для аудіювання – адаптовані і скорочені тексти з художньої літератури на початковому етапі; художні і науково-популярні, нескладні оригінальні текстові матеріали, які охоплюють широке коло тем, використовуються у подальшій роботі. При навчанні цього виду мовленнєвої діяльності вимоги до аудіювання необхідно диференціювати відповідно до етапу навчання та рівня підготовки студентів до його сприйняття. Крім того, доцільно враховувати необхідність навчання різноманітним видам прослуховування:

- 1) з повним розумінням текстового матеріалу;

2) з вибіркоким розумінням певної частини інформації згідно з визначеними викладачем завданнями;

3) із загальним розумінням змісту прослуханого.

Успішність аудіювання залежить, з одного боку, від того, хто слухає, тобто від рівня його мовної підготовки та індивідуальних здібностей сприймати значні текстові уривки на слух, з іншого боку, від умов створених для аудіювання, від лінгвістичних особливостей запропонованого матеріалу, його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням студентів.

Успішність цього процесу багато в чому залежить від уміння студентів користуватись імовірнісним передбаченням, перенесенням умінь і навичок, напрацьованих в рідній мові, на іноземну мову. Велике значення мають такі індивідуальні особливості студентів як винахідливість і здогадливність, вміння слухати і швидко реагувати на сигнали усного спілкування (паузи, логічні наголоси, риторичні питання, еліптичні речення, повтори, винесення другорядних членів речення на його початок, кількість речень в прямій мові та ін.), уміння переходити від однієї розумової операції до іншої, швидко “входити” в тему повідомлення, співвідносити її з більшим контекстом, відобразити в уяві почуті факти та події як серію послідовних картин.

При навчанні аудіювання іноземною мовою значну роль відіграють такі особливості студентів як уміння розрізняти звуки, сприймати їх у складі слів, синтагм, речень. Не менш важливу роль відіграють і такі індивідуальні психологічні особливості як слухова пам'ять, вміння зосередитись на сприйнятті аудіоматеріалу.

У зв'язку із залежністю аудіювання від умов для його сприйняття варто торкнутися питання темпу аудіюваних текстів. Об'єктивно встановлений темп повідомлення визначає швидкість і точність сприйняття на слух і повноту розуміння запропонованого матеріалу. Загальний темп мовлення складається з двох компонентів – кількості слів/речень за одиницю часу (хв.) і кількості мовленнєвих пауз, однак точнішою одиницею виміру є склад. Середній темп мовлення в романо-германських мовах (англійській, німецькій, французькій та ін.) коливається в межах 240-260 складів за хвилину. В процесі навчання аудіювання темп аудіювання не повинен перевищувати темп внутрішнього мовлення. Лише завдяки прискоренню внутрішнього мовлення аудитора можливе збільшення темпу аудіюваного мовлення. Для того, щоб швидкість мовлення не становила перешкоду для сприйняття матеріалу на слух, особливо при недостатньому рівні підготовки студентів, швидкість пред'явлення в окремих випадках може уповільнюватися за рахунок тривалості пауз між змістовими блоками.

Суттєву роль відіграє кількість пред'явлень і обсяг аудіюваного матеріалу. Аудіювання – це надзвичайно складне вміння сприйняття текстового матеріалу на слух, особливо в одноразовому пред'явленні. Це пов'язано із специфікою реальних умов, за яких відбувається природний процес усномовленнєвого спілкування і в наш час одноразове пред'явлення аудіотексту є обов'язковою умовою при проведенні тестування з іноземної мови за найрізноманітнішими програмами.

Організувавши діяльність студентів після аудіювання, надавши їм можливість поставити уточнюючі питання, можна зняти труднощі, які виникають у студентів при одноразовому прослуховуванні матеріалу. Уточнюючі питання мають місце і в реальному спілкуванні, вони знімають так званий бар'єр одноразовості і уможливають більш повне розуміння прослуханого. Що стосується дворазового пред'явлення текстового матеріалу, то воно є виправданим при наявності лексико-граматичних труднощів та великого обсягу тексту чи уривку, який недоцільно скорочувати, і при постановці такого завдання, як детальне відтворення аудіюваного тексту. В такому випадку перед повторним прослуховуванням проводиться контроль розуміння і формулювання наступного завдання.

Окрім зазначених труднощів, тривалість звучання тексту є фактором, який може ускладнити його сприйняття на слух, тому доцільно на початковому етапі аудіювати невеликі тексти, тематично пов'язані з текстами, які вивчаються в основному курсі підручника з іноземної мови.

Не варто ставити за мету спеціальне збільшення обсягу аудіоматеріалу, оскільки більш важливим є прищепити студентам власне навички сприйняття на слух різноманітних текстів (художніх, суспільно-політичних, науково-популярних, об'яв, оголошень, коментарів і т.ін.).

Не менш важливою є наявність опор і орієнтирів сприйняття. Ефективність аудіювання залежить і від того, якими орієнтирами характеризується текст, чи є в процесі його аудіювання необхідні елементи для запам'ятовування (емоційна інтонація, чіткий ритм, наголоси). При безпосередньому спілкуванні процес аудіювання супроводжується мімікою, жестами та іншими проявами емоцій. Ці складові відсутні при використанні ТЗН, але їх необхідно використовувати, тому що студенти швидко звикають до аудіювання викладачем і це спрощує його процес. Використання ТЗН створює певні додаткові труднощі, які вимагають більше часу і зусиль для їх подолання, але вони сприяють тренуванню сприйняття мови не тільки викладача, а й інших осіб, у тому числі носіїв мови.

Аудіювання дає позитивні результати, коли воно включає в себе: а) обов'язкове попереднє прослуховування викладачем аудіоматеріалу з метою подальшої ефективної організації діяльності студентів для зняття труднощів; б) попереднє, але в межах одного і того ж заняття, обговорення картинок чи тем, пов'язаних зі змістом аудіювання; в) залучення студентів до обговорення прослуханого і висловлення своїх вражень; г) використання аудіотексту у повній мірі в процесі його опрацювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бун И.Л., Миловидова Р.В. Учебное пособие по аудированию. – М: Издательство Московского университета, 1983. – 140 с.
2. Гужва Т., Кодалашвили О., Романовская Ю. Английский язык. Тексты для чтения и аудирования. Упражнения по грамматике: Для абитуриентов, слушателей курсов, студентов. – К.: Тандем, 1998. – 368 с.
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Соколова М.А., Гинтовт К.П. Практическая фонетика английского языка. – М: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

УДК 377.4

І.М.Раєвська

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто сукупність наукових підходів до розв'язання означеної проблеми в системі післядипломної педагогічної освіти, сутність поняття “дослідницькі уміння”, їх класифікація та структура.

In given article is considered collection scientific approach to decision of the noted problem in system of pedagogical the formation, essence of the notion “exploratory skills”, their categorization and structure.

Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями... Актуальність проблеми розвитку дослідницьких умінь вчителів обумовлена новими потребами суспільства, тенденціями і змінами, які відбуваються в освіті, що вимагає від вчителя постійного вдосконалення своїх знань, внесення елементів творчості, здійснення дослідницького підходу до вирішення педагогічних завдань. З одного боку, потреба в якісних дослідницьких уміннях обумовлена природою педагогічної діяльності, її

наукоємною, сучасною парадигмою освіти, з іншого, – інноваційними процесами в освіті, пов'язаними з реалізацією положень гуманістичної парадигми. У цих умовах сучасному педагогові необхідно осмислювати власну діяльність з наукових позицій, володіти навичками дослідницької діяльності як першооснови педагогічної компетентності і культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема розвитку дослідницьких умінь у працівників педагогічної сфери досліджувалася з різних аспектів і була об'єктом вивчення багатьох науковців (І.Зимова, В.Краєвський, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткин, А.Маркова, А.Марон, Г.Сухобська, Л.Коржова, І.Зверев, Р.Попова, Р.Шейразіна).

Над формуванням дослідницької функції учителя працювали Ю.Азаров, В.Шаталов, М.Поташник, К.Левітан. Вони вважають, що у системі роботи сучасного вчителя дослідницька функція є інноваційним засобом забезпечення зв'язку педагогічної науки та практики, в результаті чого підвищується професійний рівень педагога.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми... Проте, не дивлячись на активну наукову розробку проблеми розвитку дослідницьких умінь, повинні констатувати, що в проаналізованих нами роботах відображені лише окремі її аспекти. А проблема розвитку дослідницьких умінь вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти є новою, такою, яка ще не знайшла свого освітлення в теорії і практиці.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є визначення терміна “дослідницькі уміння” в літературі, класифікація та умови їх розвитку у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... Проблема “вміння та розвиток вмінь” широко обговорюється у психолого-педагогічній літературі, але однозначного визначення поняття “уміння” відсутнє. У результаті теоретичного аналізу зроблено висновок, що “вміння” розглядаються науковцями: як система взаємопов'язаних дій (А.Алексюк, Є.Льїн, О.Леонтєв); як здатність людини виконувати будь-яку діяльність (В.Крицький, В.Козаков); як процес удосконалення будь-якої діяльності (А.Акімова, Л.Ведерникова, Н.Яковлева); як спосіб виконання дії (Ф.Гоноболін, А.Деркач); як здатність використовувати знання й навички (В.Сластьонін, І.Раченко); як дія-операція (М.Дьяченко, Л.Кандибович); як творча дія (Б.Ломов, К.Платонов). У приведених дослідженнях, так само як і у визначеннях поняття “уміння”, загальним є те, що уміння формуються і виявляються тільки у дії.

З іншого боку, вміння завжди є використанням знань. Таким чином, уміння – це цілеспрямоване перетворення предмета або явища на основі знань. Звідси можна сказати, що уміння – це використання інформації з метою успішного вирішення теоретичних і практичних завдань. Для цілеспрямованого перетворення об'єкта необхідно, щоб знання правильно відображали їх сутність. Крім цього, необхідно, щоб знання стали адекватними вибору дії, тобто умінням. При цьому слід підкреслити, що вміння містять більш глибоку пізнавальну основу і значно ширший діапазон дій та операцій. Уміння більш універсальні і поширюються на коло різних ситуацій [1].

У дослідженнях Н.Кузьміної, К.Платонова, В.Теплова та інших доведено діалектичний взаємозв'язок умінь з психологічними особливостями особистості: здібностями, спрямованістю, потребами, вольовими якостями і характерологічними рисами. Вчені стверджують, що будь-які уміння, тим більше складні, не відтворюються кожного разу заново з усіма їх компонентами, а формуються на основі переносу вже існуючих знань, уявлень, навичок, пристосовуючи їх до нових умов. Нові елементи формуються лише тоді, коли вони відсутні в дії у нестандартних умовах. Говорячи про аспекти дослідницької діяльності вчителя початкових класів, як правило, виділяють комплекс умінь, необхідних для їх ефективної реалізації. Підвищення кваліфікації педагогів передбачає урахування не тільки укладених психічних функцій людини, але й тих, розвиток яких ще не завершено [2].

Аналіз наукових досліджень В. Шадрікова, І. Калошиної, Г. Суходольського, В. Якуніна дозволив виділити узагальнені психологічні положення, які характеризують властивості педагогічної діяльності, способи, механізми і результати її розвитку. Дані

положення свідчать про те, що педагогічна діяльність одночасно нормативна і креативна. Перехід від нормативності до креативності пов'язаний з аналізом і синтезом, узагальненням, висуненням цілей, припущень, вибором рішень. Інтенсивність переходу від готовності вирішувати педагогічні завдання певного рівня до компетентного вирішення різнорівневих завдань пов'язана з оволодінням узагальненими дослідницькими вміннями. Іншими словами, “інструментом” творчих актів є дослідницькі уміння, які забезпечують перехід від нормативної діяльності до креативної.

У науково-педагогічній літературі існують різні трактування терміна “дослідницькі вміння”. Так, у монографії С.Бризгалової дослідницькі вміння трактуються як спосіб реалізації “окремої діяльності” [4]. У роботі І.Зимової, О.Шашенкової дослідницькі вміння визначаються як здатність самостійних спостережень, досвідів, пошуків у процесі рішення дослідницьких завдань [5: 98]. У роботі А. Тряпициної, Г.В. Нікітіної виділені наступні дослідницькі вміння: уміння формулювати гіпотезу; порівнювати різні дані; виділяти істотне; вести дискусію; відкидати другорядне, несуттєве; вести альтернативний пошук та ін.

Відповідно з усталеною точкою зору на процес наукового пізнання, дослідницькі педагогічні вміння умовно поділяють на три групи:

I група – методологічні (загальнотеоретичні) вміння: аналізувати теоретичні явища, обґрунтовувати проблему дослідження, застосовувати теоретичні знання на практиці, знаходити вихід і приймати науково-обґрунтоване рішення.

II група – методичні вміння: проводити педагогічні дослідження, використовувати методи наукового дослідження, будувати систему операцій дослідження.

III група – технічні вміння: користуватися бібліографічним, довідковим, вказівним каталогами, ілюструвати таблиці, схеми, креслення, малюнки та ін., цитувати літературу [6: 203].

Виходячи з аналізу структури дослідницьких умінь, можна зробити висновок, що під педагогічними дослідницькими вміннями треба розуміти отримані людиною здібності на основі методології, методики і техніки дослідження виконувати усі види науково-педагогічних завдань, проводити педагогічний експеримент.

На сьогодні існують різноманітні підходи до класифікації дослідницьких умінь. Підставою для їх класифікації є визначені нами складові дослідницької діяльності учителів: педагогічна діагностика (К.Інгенкамп, Б.Бітінас, Н.Голубев, К.Заріков, І.Смолюк та ін.); моделювання діяльності вчителя (О.Абдулін, В.Беспалько, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, І.Зимова, О. Шашенкова та ін.); застосування сучасних педагогічних технологій (В.Монахов, Г.Селевко та ін.). Крім цього, педагогічна діяльність неможлива без інформаційного пошуку, аналізу і синтезу. Саме тому у теоретичній моделі дослідницьких умінь вчителя ми виділяємо такі групи умінь: аналітико-синтетичні та інформаційні вміння (вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати наукову інформацію; вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet; вміння описувати педагогічні явища; вміння використовувати науковий тезаурус); діагностичні вміння (вміння визначати конкретний предмет діагностики; вміння розробляти діагностичний інструментарій і чітко описувати техніку його використання у педагогічному процесі); прогностично-проектувальні вміння (вміння моделювати педагогічну діяльність; вміння передбачати наслідки педагогічного процесу; вміння прогнозувати шляхи виправлення недоліків); креативно-інноваційні вміння (вміння знаходити нове в педагогічних явищах; вміння робити вибір методичної концепції власної праці; вміння прогнозувати дослідно-експериментальну роботу).

Для вчителя початкових класів дослідницькі вміння є інтеграцією його професійних теоретичних знань, практичних і комунікативних умінь, чинником розвитку педагогічної культури і одним з її показників. Формуються дослідницькі вміння у процесі розв'язання педагогічних завдань, а також необхідні вчителю при проведенні наукового пошуку. Для їх використання дослідник будує свою діяльність відповідно з загальними правилами евристичного пошуку:

- а) аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- б) проектування результату відповідно з вихідними даними (прогноз);
- в) забезпечення сукупності засобів, потрібних для експериментальної перевірки теоретичного результату;
- г) конструювання та реалізація навчально-виховного процесу;
- д) критична оцінка отриманих результатів;
- е) формування нових задач [7].

Визначаючи компоненти готовності до дослідницької діяльності у нашому дослідженні, ми вважаємо за потрібне опертися на концепцію В.С. Лазарева і Н.М. Ставринової [3: 51], які визначили чотири групи таких взаємопов'язаних компонентів, а саме: гностичний, мотиваційний, орієнтувальний та операційний, адже будь-яка людина, що оволодіває певною діяльністю, стикається з трьома аспектами: психологічним, науково-теоретичним та практичним (технологічним). Даними компонентами є педагогічні функції, які реалізуються через вирішення завдань як на нормативному (репродуктивному), так і творчому (продуктивному) рівнях. Разом з тим, ці компоненти взаємодіють і додають педагогічній діяльності певну якість, яка залежить від продуктивності вирішення завдань кожної функції. У той же час продуктивність обумовлена інформаційною базою, яка створюється відповідними дослідницькими вміннями гностичного компоненту. Таким чином, продуктивність вирішення завдань кожного функціонального компоненту представляється як сукупність творчих актів, підготовлених гностичним компонентом, а точніше – дослідницькими вміннями.

Значення дослідницьких умінь для розвитку педагогічної культури вимагає виявлення умов становлення даних умінь в післядипломній педагогічній освіті вчителів.

У дослідженні післядипломна педагогічна освіта розглядається як безперервна освіта дорослих, відображає становлення особистої і професійної культури і здійснюється як процес підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівця.

Вивчення рівня розвитку дослідницьких умінь вчителів початкових класів та знань особливостей інноваційного процесу у школах України показало, що близько половини педагогів не вміють виділити об'єкт і предмет дослідження, сформулювати гіпотезу, спрогнозувати очікувані результати, досить поверхово здатні охарактеризувати сутність своїх новаторських пошуків, не знають сутності нових дидактичних і виховних концепцій, не спираються у своїй роботі на будь-які чітко окреслені педагогічні ідеї. На основі самооцінки ми виявили, що лише 7% слухачів володіють дослідницькими вміннями на високому рівні, 9,3% – на достатньому, 14,8% – на недостатньому, а 68,9% – на низькому рівні.

Проведений аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про низький рівень сформованості дослідницьких умінь у вчителів початкових класів та недостатнє використання інтегруючих факторів психолого-педагогічної і спеціальної підготовки педагогів цієї категорії.

Цей факт, на нашу думку, можна пояснити підвищенням вимог стрімко змінюваного суспільства до комплексу знань і умінь вчителів початкових класів; недостатньою розробленістю та орієнтацією інтегрованих програм (спецкурсів) на дослідницьку діяльність. Разом з тим, аналіз отриманих анкетних даних дав можливість усвідомити зростаючу потребу вчителів початкових класів у дослідницьких знаннях і вміннях.

Ми підтримуємо думку Л.Я. Набоки та М.І. Скрипник про те, що рівень підготовки педагога в системі післядипломної педагогічної освіти як фахівця-дослідника підвищиться, якщо методично забезпечити:

- розробку теоретичної моделі й програми підготовки вчителя, як фахівця-дослідника;
- відбір оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічної діяльності, що позитивно впливає на його підготовку;
- послідовну реалізацію відібраної сукупності форм і методів;
- групову взаємодію учасників навчального процесу;

- постійне коригування засвоєних компонентів дослідницької культури [9: 63].

Розвиток дослідницьких умінь педагогів необхідно здійснювати за допомогою як традиційних видів роботи (мінілекції, практичні заняття, виконання мініпроектів), так і їх поєднання з тренінгами, рольовими іграми, тестами, вправами, аналізом педагогічних ситуацій, продуктів діяльності педагогів та учнів, груповою, парною та індивідуальною формами організації навчання. Ці форми роботи вирішують дуже важливі взаємопов'язані завдання розвитку дослідницьких умінь, техніки дослідницької роботи, розвитку мотивації професіоналізму педагога.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел дав змогу встановити, що дослідницькі уміння не виділяються як клас чи група, тому що вони самі є сукупністю умінь і розглядаються як такі, що мають зміст, структуру і включають взаємозалежні та взаємопов'язані компоненти та елементи: мотиваційний (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації), гностичний (сукупність необхідних знань і понять), орієнтувальний (виявлення потреби у розв'язанні дослідницьких завдань, постановка мети, планування її досягнення, підбір методів виконання дослідницьких дій, оцінка результатів) та операційний (уміння, навички застосовувати дослідницькі методи).

Розвиток дослідницьких умінь учителя початкових класів – це об'єктивна умова розвитку професіоналізму педагога і забезпечується за умов спеціальної організації навчальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації. Все викладене дає можливість зробити висновок про те, що вчитель, який володіє професійними дослідницькими уміннями, здатний активно і незалежно мислити, шукати нові варіанти вирішень педагогічних ситуацій, зможе організувати процес навчання в початковій школі на належному рівні, що відповідатиме вимогам сучасного суспільства.

Разом з тим проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку дослідницьких умінь вчителів початкових класів, а передбачає продовження наукової роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Максименко С.Д., Болюбаш Я.Я., Заброцький М.М., Шербан Т.Д. Діагностика сформованості професійних умінь та навичок вчителя // Проблеми розвиваючого навчання. – К.: Вища школа, 1997. – С.294-300.
2. Семиченко В.А. Психологічні зміни педагогічних працівників і їх врахування у професійній підготовці і післядипломній освіті / Валентина Семиченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2001. – № 3. – С.13-20.
3. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 51–59.
4. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: Монография. – Калининград, 2004. – 245 с.
5. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск: ИЦПКПС, 2001. – 98 с.
6. Максимюк С.П. Педагогіка: Навч. пос. /С. Максимюк. –К.: Кондор, 2005. – 667 с.
7. Педагогіка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов: Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
8. Балашова С.П. Структура дослідницьких умінь вчителя// Методичне та технологічне забезпечення педагогічного процесу: Зб. наук, праць: Проблеми сучасного мистецтва і культури/ За ред. Г.Є.Гребенюка. – Х.: Книж. видав. “Каравелла”, 1999. – 14 с.
9. Набока Л.Я., Скрипник М.І. Методи забезпечення педагога-дослідника // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 2. – С. 61–66.

ПРОФЕСІЙНА САМООЦІНКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначається ступінь розробленості проблеми професійної самооцінки як умови розвитку особистості майбутніх викладачів.

The article determines the degree of professional self-appraisal exploitation as condition of future teacher's particular development. Keywords: professional self-appraisal, future teacher.

Постановка проблеми. Найважливішою умовою розвитку системи вищої освіти є готовність майбутніх викладачів до психолого-педагогічної творчості та саморозвитку в межах своєї професійної діяльності. Значну роль у підвищенні такої готовності відіграє професійна самооцінка майбутніх викладачів, їх здатність орієнтуватися не лише на результат своєї праці та шляхи його досягнення, але й на самого себе як суб'єкта своєї діяльності. Саме здатність до самооцінки є істотною умовою розвитку особистості професіонала.

Аналіз основних досліджень та публікацій.

Проблема формування самооцінки як невід'ємного компонента процесу становлення особистості різноаспектно відображена у численних працях іноземних дослідників (Р.Бернс, У.Джеймс, А. Маслоу, Р. Мейлі, Дж. Мід, Р. Нігард, Ф. Перлз, К. Роджерс, Н. Фізер, К. Хорні, К. Шнайдер тощо) та вітчизняних учених (К.О. Альбуханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Л.І. Анциферов, Л.І. Божович, Л.В. Бороздін, І.С. Кон, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн, С.Р. Пантелєєва, В.Ф. Сафіна, Є.І. Савонько, А.Г. Спіркіна, В.В. Столін, В.О. Татенко, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова тощо), а також у дисертаційних дослідженнях Н.Ю. Бочарової, Є.Ю. Кирилової, О.Ф. Меженцева, А.І. Шутенко, Л.В. Яковлевої та ін. У цих роботах вивчена психологічна основа цього феномена, розкриті функції самооцінки в цілісній структурі особистості, описані види самооцінки з погляду її адекватності. У працях Б.Г. Ананьєва, І.С.Кона, С.Л. Рубінштейна самооцінка розглядається у зв'язку з проблемою розвитку і формування самосвідомості.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Для нас найбільший інтерес становлять праці, в яких розглядаються особливості самооцінки і процес її формування у майбутніх учителів (Н.В. Кузміна, В.Ф. Сафін, Ст. Гараніна, М.Н. Ісакова, А.В. Захарова, В.А. Семеченко тощо). Ними підкреслюється вагома роль самооцінки як особистісного утворення в процесі формування особистості та її діяльності. Проте до теперішнього часу проблема формування адекватної професійної самооцінки у майбутніх викладачів у теоретичному і практичному плані остаточно не вирішена.

Формулювання цілей статті: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити ступінь розробленості проблеми формування професійної самооцінки майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У психологічній науці категорія самооцінка визначається як судження людини про міру наявності у неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка – вияв оцінного ставлення людини до себе, основний структурний компонент самосвідомості особистості, що відіграє важливу роль у саморегулюванні поведінки і діяльності.

Самооцінка є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу. Тому слід вважати, що раціональний компонент самооцінки є основним. Разом із тим у розумових діях, що ведуть до утворення самооцінки, наявний емоційний компонент, оскільки особистість при самооцінюванні завжди виявляє певне емоційне ставлення до себе. Від співвідношення раціонального та емоційного в самооцінці значною мірою залежить

характер останньої. Чим більше людина керується в оцінці своїх якостей, властивостей усвідомленими знаннями, логічними міркуваннями і доведеннями, тим ближчою до реальності є її самооцінка; і навпаки, зниження раціонального на користь емоційного спричиняє зростання розходжень між оцінними судженнями людини про себе і тим, якою вона є насправді.

Важливою психологічною характеристикою самооцінки є її змістовна сторона, тобто те, що становить об'єкт свідомого самооцінювання. Об'єктом самооцінки можуть бути: предметна діяльність та її результати, поведінка людини, її моральні, розумові й фізичні якості, здібності, риси характеру, зовнішній вигляд, місце в системі взаємин із навколишніми тощо.

Основними параметрами самооцінки є ступінь адекватності, висота і міра стійкості. Суттєвою якісною характеристикою самооцінки є ступінь її самокритичності [3: 163].

У нашому випадку ми розглядаємо загальну та професійну самооцінки як різні поняття.

Основним чинником, що впливає на формування особистості фахівця, на механізми її самостановлення й саморегуляції, є професійна самооцінка. Професійна самооцінка – оцінка себе як суб'єкта професійної діяльності. А. Реан виділяє у ній операціонально-діяльнісний та особистісний аспекти: операціонально-діяльнісний аспект пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності та виражається в оцінці свого професійного рівня (сформованістю вмій та навичок) та рівня компетентності (системи знань). Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці власних особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу “Я-професіонал” [4: 64].

На наш погляд, розподіл А.Реаном професійної самооцінки на ці два аспекти є цікавим, але некорисним для нашої роботи, оскільки пошкоджується принцип цільності самооцінки та дуже спрощується її структура. Принцип цілісності самооцінки є дуже важливим при розумінні професії викладача.

Також у структурі професійної самооцінки А.Реан виділяє:

- самооцінку результату;
- самооцінку потенціалу.

Самооцінка результату пов'язана з оцінкою досягнутого результату діяльності (загального та парціального) та відображає задоволеність/незадоволеність досягненнями.

Низька самооцінка результату не обов'язково говорить про “комплекс професійної неповноцінності” майбутнього викладача. Навпаки низька самооцінка результату разом із високою самооцінкою потенціалу є фактором професійного розвитку.

Указаний самооціночний паттерн лежить в основі позитивної мотивації саморозвитку та корелює з соціальним та професійним успіхом особистості, в тому числі і з успішністю в професійно-педагогічній діяльності. Цю тезу підтверджує низка емпіричних фактів (А.А. Деркач, Н. В. Кузьміна, А. А. Реан) [4:64].

Самооцінка результату дуже важлива річ. Оскільки не результативна професійна діяльність призводить до випадіння людини з соціального середовища і, як наслідок, до деградації особистості.

Самооцінка потенціалу пов'язана з оцінкою власних професійних можливостей та відображає, таким чином, віру в себе та впевненість у власних силах.

Позиція А. Реана щодо самооцінки потенціалу особистості дещо неоднозначна, на наш погляд. У принципі автор розуміє, що насправді йдеться про декілька різних аспектів самооцінки, а саме:

- самооцінка і самооцінювання себе з позицій власних здібностей;
- самооцінка можливих потенціалів у майбутньому;
- самооцінка потенціальних можливостей самореалізації людини у певному соціумі, при даних обставинах, тобто творчі потенціали у загальному вигляді пристосовані до певного суспільства;

- самооцінка того, чому можна навчитися у інших або іншому з урахуванням можливостей.

З цих позицій самооцінка потенціалу виступає як багатовимірне і досить складне явище, яке складно однозначно оцінити.

У теоретичному та прикладному плані важливо вивчати не лише недиференційовану самооцінку, а й конкретні її складові та їх співвідношення. Саме з самооціночними паттернами, а не зі спрощеною узагальненою самооцінкою пов'язані пояснювальні механізми професійної успішності та динамічного професійного розвитку особистості [4:65].

Часто основним змістом професійної самооцінки є самовідношення до своїх професійно важливих якостей та продуктивності діяльності у порівнянні з новими професійними еталонами та стандартами.

Відмічено, що на професійну самооцінку дуже впливає не тільки результативність діяльності, але й соціальні фактори, оціночні судження інших, відношення. Думка інших осіб є важливою. Хоча не всі думки впливають на самооцінку однаково.

Особливо наголошується на значенні індивідуально-особистісних факторів оцінювання.

Люди з заниженою професійною самооцінкою відрізняються невпевненістю, схильністю до імпульсивних дій, у них, як правило, чітко виявляються психопатичні риси особистості. В той же час вони орієнтуються, перш за все, на емоційно-теплі емпатичні відносини, емоційний комфорт при взаємодії. В осіб з високою професійною самооцінкою виявляється схильність до радикальних дій, авторитарному стилю в діяльності та у взаємодіях [2].

Завищена самооцінка свідчить про високий рівень претензій і низьку самокритичність. На думку М. Боришевського, людина, яка звикла себе переоцінювати, далека від самокритичності; у взаєминах з оточуючими проявляє постійну схильність до конфліктів, тому в неї виникають серйозні труднощі у спілкуванні. Переоцінка власних можливостей, як правило, пов'язана з недооцінкою оточуючих та занадто критичним ставленням до них [1]. Також у людей з високою та низькою самооцінками виявлені ціннісні відмінності.

У спеціалістів з високою професійною самооцінкою відмічають ріст внутрішньої невдоволеності по мірі підвищення кваліфікації, навіть досягнення дуже високих результатів вони розглядають як етапну подію.

Особи з низькою професійною самооцінкою кожне досягнення розглядають як значимий успіх.

Рівень професійної самооцінки відображається на мотивації досягнення суб'єктів праці. Динаміка цього процесу містить декілька етапів:

- Проблематизація минулої системи мотивації під впливом різниці між реальним та ідеальним образами "Я-професіоналу".
- Планування нової системи досягнень.
- Реалізація запланованого на основі ідеального образу "Я-професіонал".
- Корекція у ході реалізації.
- Закріплення нового образу "Я-професіонал".

Адекватність самооцінки багато в чому залежить від професійного образу "Я", образ професійного "Я" повинен бути не тільки реалістичним, але й динамічним. А також повинен враховувати індивідуальні тенденції особистісно-професійного розвитку. Застиглий образ професійного Я є гальмом для розвитку, фантастичний робить його неефективним. Із ростом професіоналізму підвищується адекватність професійних самооцінок [2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Проведений аналіз основних поглядів на сутність професійної самооцінки дозволяє зробити такі висновки:

- на даний час існує нечіткість у визначенні поняття "професійна самооцінка";

- немає визначення, яке б досить чітко розкривало загальну проблематику, всі дефініції часткові;
- до цього часу не розкриті механізми формування та структурної організації професійної самооцінки.

Адекватна самооцінка власної професійної компетентності особистості передбачає вміння об'єктивно оцінити свої можливості та якості, необхідні для педагогічної діяльності. Адекватна самооцінка створює сприятливі умови для професійного самовдосконалення, сприяє його результативності, підтримує мотиви роботи особистості над формуванням своїх професійно-значущих якостей. Тільки порівнюючи себе з іншими, майбутній викладач здатен до саморозвитку.

Таким чином, в подальшій роботі ми розглянемо питання адекватної самооцінки, як необхідної внутрішньої умови організації суб'єктом своєї професійної діяльності та її регуляції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 (14). – С. 144-150.
2. Мурашко. С. Ф. Развитие профессионального “Я” государственных служащих. – М.:МАН,1999.
3. Психологічний словник / [За ред. В.І Войтко]. – К.: Вища школа,1981. – 216 с.
4. Психология человека от рождения до смерти:психологическая энциклопедия / [Под. ред. А. А. Реана]. – 2-е изд. – С.-Пб.: ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС. – 2003.

УДК 378:371.315:811.111

Н.В. Ромашева

ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття розглядає впровадження у навчання іноземних мов нового в державі особистісного підходу до навчання іноземної мови. У статті також розглянуто особливості особистісного підходу в рамках професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови

The article examines introduction in the studies of foreign languages of new in the state personality approach to the studies of foreign language. In the article is also considered the features of personality approach within the framework of professional preparation of future teachers of foreign language

З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу, а одним із стратегічних завдань реформування освіти в Українській державі, висунутих Державною національною програмою “Освіта”, є формування освіченої, творчої особистості. Шляхи ж реформування змісту загальноосвітньої підготовки передбачають “формування гуманітарного мислення, опанування рідною, державною та іноземними мовами” [1: 2].

Зміна пріоритетів у всіх сферах життя призвели до зміни парадигми освіти. Гуманістична (особистісна) орієнтація освіти визнана сьогодні вимогою часу. Педагоги і психологи дедалі помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до студента як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією та педагогікою. Такий підхід має сприяти цілеспрямованішому, гармонічнішому розвитку особистості студента як громадянина і творчого, професійно діючого працівника.

Гуманістична орієнтація освіти призводить до зміщення акцентів у розумінні структури освіти, висуваючи на передній план моральні засади. Моральні засади в навчанні – це те, що протистоїть його предметній спеціалізації, оскільки моральне ставлення до навколишнього світу не залежить від природи об'єкта, воно зв'язує всі сфери людських пошуків міцніше, ніж будь-які міжпредметні зв'язки. Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості.

В умовах гуманізації освітнього процесу в цілому доцільним є використання можливостей іноземної мови для формування особистості студентів. Відбувається зміна мети навчання й виховання, в ролі якої виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості людини.

Розширення та якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація всіх аспектів суспільного життя роблять іноземну мову реально необхідною в різних сферах діяльності людини. Вона стає дійовим фактором соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу суспільства. Це підвищує статус іноземної мови як освітньої галузі у вищих закладах освіти [2: 35-37].

Основний зміст впровадження особистісного підходу до навчання іноземних мов полягає у формуванні комунікативної компетенції, яка складається з трьох основних видів: мовленнєвої, мовної та соціокультурної.

За умов усвідомлення переходу від традиційного підходу вивчення іноземної мови до особистісно орієнтованого студент стає суб'єктом власного особистісного та професійного розвитку.

Наукові передумови виникнення та сучасне формування особистісного підходу поступово визначались у дослідженнях таких учених, як К.О. Абульханової-Славської, О.Г. Асмолова, І.Д.Беха, В.В. Давидова, І.С. Якиманської та інших.

У спеціальній галузі психології, педагогіки та професійної підготовки важливі передумови становлення особистісного підходу розроблялись у дослідженнях А.М. Алексюка, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехоти та ін.

Різні аспекти підготовки майбутніх викладачів у галузі навчання іноземних мов розглядаються в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, формування професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя в процесі навчання іноземної мови досліджувалось Л.Михайловою; О.Трубціна займалась питаннями підготовки вчителя до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови; культуровідповідну модель професійної підготовки вчителя іноземної мови обґрунтовано С.Пасовим; сучасні технології підготовки вчителя іноземної мови розроблено В.Кузовлевим, Л.Карташовою, І.Москальовою та ін. Особливості мистецтва оволодіння іноземною мовою розкриваються у працях А.Деркач та С.Щербака.

Для сучасного етапу розвитку вітчизняної теорії і практики професійної підготовки вчителів іноземної мови властива багатоваріативність, різноманітність підходів, стратегій і технологій навчання, які спрямовані на оновлення системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у вищій школі та підвищення рівня професіоналізму випускників. Все більше уваги приділяється творчій діяльності спеціаліста, його особистим якостям, які не лише визначають суто професійні характеристики людини, але й спосіб мислення, рівень культури та її інтелектуальний розвиток.

Традиційна модель освіти, яка була спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, але не враховувала особистісний розвиток, втрачає свою перспективність. Натомість все частіше використовується особистісно орієнтована модель навчання, яка створює умови для виявлення та формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Саме тоді, коли завданням вищого навчального закладу стало надання можливості студентам оволодіти іноземною розмовною мовою, професійною термінологією та сформувані у них здатність до самостійного засвоєння професійно-лінгвістичної інформації, необхідність підвищення якості підготовки фахівців викликала низку різноаспектних

досліджень, присвячених психологічним дослідженням мови загального характеру (В.Вундт, Л.С. Виготський), формуванню пізнавальної активності у процесі вивчення навчальних дисциплін у різних типах ВНЗ (М.А. Давидова, Є.Н. Короткова) інноваційних педагогічних технологій (О.Т.Шпак, А.С. Нісімчук, О.С. Падалка).

Дослідженням особистісного підходу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів займаються як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема І.Бех, О.Пехота, В.Рибалка, О.Савченко, В.Сериков, І.Якиманська та ін.

Проведений аналіз джерельної бази дає можливість констатувати, що на сьогодні накопичений певний досвід навчання іноземних мов у педагогічних університетах, проте залишається невизначеною проблема необхідності модернізації навчання іноземних мов.

Центральним положенням особистісного підходу у вищому педагогічному навчальному закладі є новий погляд на особистість студента і викладача університету, що включає такі основні позиції: особистість студента є унікальним явищем, тому вона гідна поваги (навіть якщо не є зразковою); особистість, її професійний розвиток є метою педагогічної системи університету; студент не об'єкт, а суб'єкт психолого-педагогічної підготовки [4: 45].

Особистісний підхід доцільно розглядати, на думку О.Пехоти, як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості школяра чи студента і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти [3: 280].

Рольове спілкування змінюється особистісним із притаманними йому підтримкою, утвердженням людської гідності та довірою. Це створює атмосферу співробітництва й зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на визнання їх плюралізму, переваги творчої ініціативи, конструювання “ситуації успіху”, “ситуації вибору”, самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації [4: 38].

Згідно з дослідженнями В.Будака, О.Пехоти, А.Старева, В.Шуляр [6: 38-42], особливостями реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів виступають наступні положення: навчальний процес проектується педагогічним колективом і педагогом, зокрема, на основі визначення і врахування потреб, бажань та можливостей студента згідно з його особистісним діагностуванням; у процесі навчання використовуються такі активні форми і методи навчання, як діалог, полілог, створення “ситуації успіху”, драматизація дидактичних ситуацій, рольові ігри, індивідуальні заняття, творчі роботи, проблемні заняття. Активні форми навчального процесу створюють атмосферу співтворчості, емоційного збудження і радості від власного успіху, стимулювання творчості й неоднозначності.

Погоджуємось з точкою зору В.Семиченко, яка стверджує, що розділювати діяльнісний та особистісний підходи недоцільно. Абсолютизація як діяльнісного (підкорення зовнішнім вимогам), так і особистісного підходів (ігнорування вимог об'єктивної дійсності) може нанести шкоду як людині, так і тій системі, до складу якої вона входить. Концептуальні відмінності між діяльнісним та особистісним підходами доцільно проводити тільки на теоретичному рівні. Реальна дійсність вимагає гнучкого співвідношення відповідних пріоритетів, адже особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для свого розвитку [5: 184].

Варто звернути увагу і на той факт, що, незважаючи на індивідуальні особливості, майбутній спеціаліст зобов'язаний оволодіти необхідною для нього системою знань, здібностей та навичок. У будь-якій сфері діяльності існує певна нормативна система вимог, і, незважаючи на труднощі і незручності, пов'язані з індивідуальними особливостями, людина

повинна прагнути сформувати і розвинути потрібні якості. У такому випадку індивідуальність людини, її власні інтереси і здібності стають засобом підвищення ефективності діяльності. З іншого боку, особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, отримання реальних можливостей для свого розвитку.

Особистісно орієнтоване навчання іноземної мови розглядається нами як таке, що базується на урахуванні особистісних якостей та інтересів студента і сприяє подальшому їх розвитку. Організація особистісно орієнтованого навчання іноземної мови трактується нами як процес створення у вищих закладах освіти таких педагогічних умов, які сприяють активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії в системі “викладач-студент”.

Основний зміст освітньої галузі “іноземна мова” полягає у формуванні комунікативної компетенції, яка складається з трьох основних видів: мовленнєвої, мовної та соціокультурної.

За умов усвідомленого переходу від традиційного підходу вивчення іноземної мови до особистісно орієнтованого студент стає суб'єктом власного особистісного та професійного розвитку. Під традиційним підходом маємо на увазі так званий “teacher-centered approach”, тобто такий підхід, за якого в центрі навчального процесу був учитель, викладач, який повідомляв студентам готові істини. Цей підхід не передбачав співробітництва викладача зі студентами. За часів перебудови, коли держава проголосила себе “відкритою” і насправді відкрила дорогу експериментам, пошукам нових шляхів удосконалення освіти, впровадженню нових освітніх технологій, неабиякого поширення набув так званий “learner-centered approach”, який передбачав центром навчального процесу зробити учня, студента, того, хто вчиться. Такий підхід вимагав спілкування викладача зі студентами як з рівними собі. Оскільки ні викладач, ні студент психологічно не були готові до рівноправного спілкування, підхід, у центрі якого було поставлено учня чи студента, почав “сходити на нівець”, не даючи бажаних результатів. Саме тоді прийшов новий для нас, але дуже поширений у Європі “person-centered approach” – особистісно орієнтований підхід, за якого для успішного розвитку процесу навчання однаково важлива як і особистість вихованця, так і особистість викладача, кожен з них стає суб'єктом власного розвитку.

Особистісно орієнтоване вивчення іноземної мови передбачає позитивний вплив на формування особистості через створення атмосфери взаєморозуміння учасниками навчального процесу. Не загострюючи уваги на помилках та інших негативних явищах, викладач має допомогти студентам сформувати адекватний образ – Я, виробити позитивну “Я-концепцію”, дати змогу висловити свої думки, почуття враження. Створення позитивної емоційної обстановки, ситуації успіху, рівноправний діалог викладача зі студентами веде до скорішого та адекватного формування у студента свого образу – Я, що є запорукою успішного навчання, тобто основою навчання взагалі та оволодіння іноземною мовою зокрема.

Все вищезазначене нами неможливо здійснювати у навчально-виховному процесі не враховуючи наступні педагогічні умови:

- створення особистісно зорієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, які спонукають студентів до формування позитивних образів – Я та адекватної самооцінки;
- забезпечення пріоритету діалогічного спілкування в процесі оволодіння іноземною мовою;
- створення ситуацій успіху на заняттях;
- організація освітнього середовища в процесі навчання іноземної мови;
- дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента у вищій школі.

Неможливо не звернути також увагу і на шляхи реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови, що передбачають:

- відбір навчального матеріалу, адаптованого до віку та інтересів студентів;
- навчання з опорою на використання аутентичних підручників та посібників;
- персоніфікацію навчального матеріалу;
- наближення процесу навчання до реальних умов спілкування іноземною мовою;
- управління спілкуванням за допомогою рольових ігор;
- створення позитивної емоційної атмосфери під час занять;
- урахування прав студентів на вибір власних способів виконання навчальних завдань;
- стимулювання позитивних зрушень в оволодінні іноземною мовою;
- використання пошукових та дослідницьких методів навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- зіставлення реалій рідної та іноземної мов.

Разом із тим треба зауважити, що в організації навчально-виховного процесу вищих закладів освіти не відбулося істотних змін щодо переходу на гуманістичну парадигму освіти, не повною мірою реалізуються принципи особистісно орієнтованого навчання, не надається необхідної уваги вивченню іноземної мови, а існуюча традиційна організація навчання іноземної мови не повною мірою сприяє реалізації та самореалізації потенційних можливостей студентів, розвитку їх творчих особистісних якостей. Причинами такого становища визнані недооцінка ролі іноземної мови, небажання окремих керівників вищих навчальних закладів вносити зміни в усталений навчальний процес, традиційна орієнтація лише на професійну підготовку і недостатня увага особистісному розвитку студента.

Однак, у цьому напрямі вже зроблені певні зрушення дослідниками-науковцями, а саме: Ю.С. Пассовим, О.О. Заболотською, Р.О. Гришковою, Л.П.Пуховською, Л.Карташовою та ін.

Розроблені методики, вправи для навчання студентів іноземних мов з використанням особистісно орієнтованих технологій навчання. При цьому використовуються різноманітні методи як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Це, зокрема, аудіовізуальні методи (audio-visual), різні види дискусій (discussions), демонстрування та виставка (demonstration and exhibition), гра (game), спостереження (observation), лекція (lecture), програмоване навчання (programmed instruction), експеримент (experiment), мікронавчання (microteaching), протоколи (protocols), рольові ігри (role playing), моделювання (simulation), дебати (debate), форум (forum), круглий стіл (round table), “мозкова атака” (brain storming), вирішення проблеми (problem solving), рефлексивне навчання (reflective teaching), та деякі інші [6: 167].

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, ми доходимо висновку, що найефективнішим методом навчання іноземним мовам, на сьогодні, є особистісно орієнтований підхід.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994.
2. Гришкова Р.О. Психолого-педагогічні умови особистісно орієнтованого вивчення іноземної мови // Наук. записки КМА. – Т.18. – Ч.1. – К., 2000. – С.35-37.
3. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна/. – Київ: Віпол, 2000. – С.274-297.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навчальний посібник/ О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М. Старева, К.Ф.Нор, В.І.Шуляр, І.М. Михайлицька, І.В.Манькусь/ За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти/. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід?// Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А.Зязюна/. – Київ: Віпол, 2000. – 636 с.
6. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: Монографія. – Херсон: Айлант, 2006. – 304 с.

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО
ТЕКСТУ У ВНЗ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ:
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ**

У статті розкриваються питання викладання курсу “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” у ВНЗ, основні його завдання, напрями та методика проведення лексико-стилістичного аналізу як складового першого у загальноосвітній школі.

The questions of teaching of course the “Linguistic analysis of belles-lettres text” in VNZ, its basic tasks, directions and method of conducting of lexical-stylistic analysis as a component at general school are viewed in the article.

Художній текст є посланням автора своєму потенційному читачеві, і завдання читача полягає у правильній інтерпретації, тобто у виявленні прихованої мети автора.

Потрапляючи у сферу художнього твору, мовні одиниці набувають особливих естетичних функцій, додаткових значень, символізуються, переосмислюються, постають іншими, ніж у мовленнєвій практиці. Це частково пояснюється тим, що вони забарвлюються у художньому творі різноманітними переносно-метафоричними і стилістичними відтінками і “сплавлюються” ідеєю, яку висловлює письменник, в єдину образну систему. Проте існують і такі факти мови художнього тексту, без пояснення яких розуміння його змісту й ідейно-тематичного спрямування неможливе. Саме тому в процесі роботи над текстом художньої літератури необхідний лінгвістичний аналіз або його елементи.

Отже, мета статті проаналізувати методику проведення лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та лексико-стилістичного аналізу в загальноосвітній школі.

Розробкою даної проблеми займалися такі мовознавці: І. Гальперін, Т. Донченко, І.Ковалик, Л.Мацько, М.Плющ та інші, лінгводидактики В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк та інші.

Курс “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” – підрозділ стилістики адресований студентам-філологам. Він розрахований на використання суміжних гуманітарних дисциплін (сучасна українська мова, стилістика), опрацьованих у вищій школі для глибинного дослідження художнього тексту.

Мета курсу – дати студентам теоретичні положення лінгвоаналізу та виробити вміння обґрунтовувати з його допомогою суть художнього тексту, виробити навички системного, комплексного лінгвістичного аналізу мовностилістичної структури художніх текстів. Оволодіння курсом формує філолога, здатного прагматично використовувати гуманітарні знання при викладанні української і світової літератур у школі.

На думку І.Ковалика, Л.Мацько, М.Плющ, головне завдання курсу ЛАХТу – виявити на основі комплексного лінгвістичного аналізу систему естетичних співфункцій усіх мовних одиниць та їх категорій, що беруть участь у створенні системи художніх образів у певному тексті.

Методологічною основою курсу “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” є вчення про діалектичну єдність форми і змісту тексту, пізнання якого може бути забезпечене шляхом розкриття його системної організації.

Перелік основних тем курсу: предмет, завдання, методологічні основи ЛАХТу; ЛАХТ з погляду комунікативної лінгвістики; образ автора – категорія комплексного дослідження художнього тексту; психологія художньої творчості; лінгвістичний аналіз на фонетичному рівні (на прикладі поетичного та драматичного текстів); лінгвістичний аналіз на лексичному рівні (на прикладі поетичного та прозового текстів); лінгвістичний аналіз морфемно-словотворчих засобів художнього тексту (на прикладі поетичного та прозового текстів);

лінгвістичний аналіз на граматичному рівні (на прикладі поетичного та прозового текстів). Базовим поняттям лінгвістичного аналізу художнього тексту є “Лінгвістика тексту”.

Лінгвістика тексту є галуззю мовознавства, яка вивчає семіотичну, структурно-граматичну, семантико-змістову, комунікативно-прагматичну організацію текстів, їхню категорійну систему й мовні засоби її репрезентації, а також процеси продукування, розуміння й інтерпретації текстів у семіотичному універсумі культури. *Об'єктом* лінгвістики тексту є тексти, а *предметом* – їхня організація й функціональна природа. Зміна дослідницьких аспектів цієї дисципліни зумовила різні модифікації її дефініцій. У лінгвістичному енциклопедичному словнику лінгвістика тексту кваліфікувалася Т. Ніколаєвою як “напрямок лінгвістичних досліджень, об'єктом яких є правила побудови зв'язного тексту і його значеннєві категорії, виражені за цими правилами”. Українська дослідниця І.Штерн розглядає її як комплексну дисципліну, що досліджує багатоаспектну внутрішню організацію зв'язного тексту – семіотичну, семантичну, структурну, комунікативно-прагматичну. У книзі американських учених Р. Дірвена та М. Веспур лінгвістика тексту визначається як “учення про те, як мовець або письменник з одного боку і слухач або читач з іншого здійснює комунікацію за допомогою тексту і як вони породжують або сприймають зв'язи між реченнями, параграфами, розділами й т. ін.”. Остання дефініція свідчить про посилення комунікативної орієнтації текстових досліджень протягом останніх десятиліть.

В останньому двадцятилітті ХХ ст. у лінгвістиці тексту сформувалася стійка тенденція, що намітилася значно раніше, – дослідження тексту як складного комунікативного механізму, посередника комунікації, що фіксує стратегічну програму адресанта, яка сприймається й інтерпретується адресатом. Кваліфікація тексту як комунікативного засобу стала одним із провідних положень сучасної лінгвістичної теорії тексту. З. Тураєва підкреслює: “Соціальна взаємодія значною мірою здійснюється на підставі текстів, які породжуються та сприймаються особистістю. Логіка розвитку науки наприкінці другого тисячоліття привела до активізації досліджень максимальної одиниці мовленнєвої діяльності – тексту, і вивченню стратегії планування й управління дискурсом у широкому соціальному контексті, до розуміння тексту Я аргументу, за допомогою якого змінюється картина світу у свідомості реципієнта”.

Можливість взаємної орієнтації текстових і комунікативних досліджень розглядав ще в середині ХХ сторіччя М. Бахтін: “Цілий переворот в історії слова, коли воно стало вираженням і чистим (бездіяльним) освідомленням (комунікацією)”. До поєднання слова (висловлення) і процесу комунікації вчений підходив обережно: з одного боку, висловлення й текст необхідно вивчати в діалогічній орієнтації на слухача, з іншого, абсолютизація комунікативної сторони тексту, особливо художнього, може перетворити його на просте повідомлення, спростивши його значеннєву, особистісну речовність. Ще у 60-ті рр. російський дослідник тексту О.П'ятигорський розглядав можливість прагматичного підходу до тексту, наголосивши на тому, що суб'єктивна ситуація створення тексту є одночасним актом поведінки автора у співвідношенні зі сприймаючим об'єктом, модель якого закладена суб'єктом автора. Відтоді комунікативна теорія, зокрема, й комунікативна лінгвістика, пройшла ряд етапів і набула нових дослідницьких орієнтирів, відповідно до яких вербальна комунікація стала розглядатися як складний лінгвопсихоментальний процес взаємодії свідомості адресанта й адресата, занурених до відповідного буття, соціуму, культури. Це визначило поєднання інтересів лінгвістики тексту й комунікативної лінгвістики.

У межах комунікативно-прагматичного напряму лінгвістики тексту було розроблено проблему комунікативного моделювання тексту, з'ясовано його прагматичну природу, розширено спектр текстових категорій, досліджено функції тексту в системі дискурсу як знакового посередника між автором і читачем, встановлено прагматичні інтенції та стратегії тексту; досліджено чинники ефективності текстової комунікації. До лінгвістики тексту залучено чимало ключових понять й методологічних принципів прагматики, дискурсології, теорії мовної комунікації тощо.

Комунікативно-прагматичну орієнтацію має також семіотичний напрям лінгвістики тексту. Головними проблемами цього напрямку є розгляд співвідношення текстового знака, його денотата та світу дійсності; тексту й семіосфери, семіотичного універсуму культури; зв'язків тексту з іншими текстами та продуктами культури під кутом зору категорій референційності, модальності, інтертекстуальності й ширше – інтерсеміотичності; креативних механізмів смислопородження тексту як нового знака тощо.

Динамізм семіосфери має ще один культурно зумовлений вияв, названий Ю. Лотманом “текстом у тексті”, Р.Бартом – зануреністю тексту до культурного коду, а В.Налімовим – “слідами” минулих текстів. Текст як макрознак виступає в цьому випадку скороченим, згорнутим, формуючи при посиланні на нього в іншому тексті вбудовану семіотичну ситуацію, що змінює всю семіотичну ситуацію в середині того текстового світу, до якого його вводять. У процесі декодування такого тексту, на думку Ю. Лотмана, читач формує з ним прагматичне відношення. При цьому “обидва утворення відрізняються таким ступенем складності, що завжди припускають присутність активізації того або іншого аспекту структури тексту й перетворення у процесі прагматичного функціонування ядерних структур на периферійні, а периферійних – на ядерні”. Такі інтертекстові й інтерсеміотичні зв'язки виступають потужними аттракторами синергетичної суперсистеми універсуму.

Семіотичний напрям лінгвістики тексту сьогодні отримує нові аспекти дослідження, пов'язані із взаємодією цієї галузі з етнолінгвістикою й лінгвокультурологією, що сприяє поступовому виокремленню лінгвокультурологічного й етнолінгвістичного напрямів текстолінгвістики.

Ще одним напрямом лінгвістики тексту, який сформувався у 80-ті рр., є когнітивний. що має на меті дослідження змісту тексту шляхом моделювання когнітивних структур репрезентації знань, які зумовлюють породження й розуміння тексту. Основоположником цього напрямку вважають голландського дослідника Т. ван Дейка, який спільно із представником когнітивної психології В. Кінчем у 1983 р. видав книгу “Стратегії сприйняття дискурсу”, що стала першим кроком у дослідженнях когнітивного підґрунтя текстопородження, у створенні когнітивної моделі обробки тексту на підставі механізмів пам'яті й когніції комунікантів. Дослідники ввели поняття макроструктур, які репрезентують теми дискурсу й опосередковують створення загальної зв'язності тексту, і суперструктур як конвенційних знань про схеми того чи іншого типу тексту, що згодом було застосоване при моделюванні текстових прототипів, ментальних моделей і просторів, фреймів, пропозицій, концептуальних графів, риторичних структур (У. Манн, С. Томпсон, Р. Шенк, Дж. Сова, Ж. Фоконьє та ін.).

Важливим у концепції Т. ван Дейка було обґрунтування когнітивної моделі обробки тексту з урахуванням не лише психологічних механізмів пам'яті, а й соціально-прагматичних факторів – різних ознак комунікантів, їхніх настанов, переваг, знань, думок, почуттів, емоцій і т. ін.; а також положення про залежність успішності комунікації від загальної сфери значень і знань комунікантів; про те, що обробка дискурсу здійснюється відповідно до макроправил редуцції, узагальнення, ключової активації, опущення й організації в пам'яті реципієнта отримуваної інформації, залучення ним знань про світ тощо. Т. ван Дейк вводить також поняття моделі ситуації як когнітивної основи дискурсу, яка формується конкретним індивідом на основі його особистісних знань, досвіду, установок, почуттів, емоцій, думок і використовується адресатом при розумінні тексту: активізуючи певні фрагменти моделей ситуації, читач декодує текстові пресупозиції й імплікатури. Модель ситуації у Т. ван Дейка є індивідуальною, динамічною, стратегічно рухливою, комплексною, тобто задіює одночасно всі рівні та структури. Така модель має нейрофізіологічне пояснення, що ґрунтується на здатності мозку фіксувати повторювані послідовності зовнішніх подій і зберігати їх у вигляді комбінацій молекул. Так формуються стійкі структури – матриці, тобто програми дій у певних ситуаціях; людина починає діяти відповідно до програми.

Семантика тексту визначається когнітологами як ментальна репрезентація світу дійсності (В. Дем'янков, В. Касевич, В. Петров, О. Новиков, О. Кубрякова, Ю. Степанов,

В. Ястержемський та ін.). Когнітивний напрям лінгвістики тексту оперує різними ментальними структурами репрезентації концептуального простору тексту: фреймами (Ч. Філмор, О. Каменська, В. Гончаренко, О. Шингарьова й ін.), ментальними моделями (Ф. Джонсон-Лерд), пропозиційними моделями (А. Пейвіо) і т. ін. Дослідники звертаються й до моделювання когнітивної діяльності адресанта й адресата на підставі фреймів взаємодії і фреймів події, поєднання декларативних і процедурних знань, а також до аналізу когнітивних процедур побудови й верифікації гіпотез, інференції у процесі розуміння тексту, вивчення когнітивного механізму інтерактивності в аспекті оптимізації й ефективності дискурсу.

Застосування методів когнітивної лінгвістики до дослідження художніх текстів визначає становлення окремої маргінальної галузі на межі лінгвістики тексту, когнітології, поезики й літературознавства – *когнітивної поезики*. Фундатором цієї галузі вважають Р. Цура. Сьогодні проблематика когнітивної поезики розробляється у США та Великобританії, а також в Україні. Когнітивна поезика ґрунтується на положенні про те, що “художня свідомість підпорядковується певним загальним когнітивним принципам, які накладають когнітивні обмеження на логіку поетичної уяви, побудову художнього дискурсу, формування і функціонування поетичних фігур”.

Прикладний напрям інтегрує лінгвістику тексту переважно з комп'ютерною мовознавчою галуззю, адже моделі когнітивного представлення застосовуються при автоматичній обробці природної мови, створенні систем синтезу й аналізу текстів, багаторівневих лінгвістичних процесорів, у машинному перекладі і т. ін. Цей напрям відзначений розробками комп'ютерних систем породження й розуміння текстів (А. Кібрик, Ю. Апресян, І. Мельчук, В. Дорофеев, З. Шаляпіна, Н. Леонтьєва, Д. Поспелов, Е. Скороходько й ін.).

На нашу думку, урахування зазначених напрямів лінгвістики допоможе організувати роботу над текстом на заняттях з лінгвістичного аналізу художнього тексту.

Базою для засвоєння основ ЛАХТу для майбутніх учителів-словесників повинен стати мовний аналіз як метод теоретико-практичного навчання мови у загальноосвітній школі. Він має свою технологію (систему операцій): вичленовування мовної одиниці з єдиного цілого (тексту); характеристика цієї одиниці з визначенням її специфічних рис, а також рис, що є спільними для мовного цілого; висновки щодо впливу мовної одиниці на мовне ціле.

У методі мовного аналізу реалізуються спільна діяльність учителя й учнів, де учень – суб'єкт, виконавець дії. Педагог і учитель мають спільну мету. Роль учителя – організувати аналіз за допомогою спеціальних запитань, схем тощо, роль учня – здійснити аналіз під керівництвом учителя або самостійно. Причому ступінь самостійності здійснення аналізу залежить від вікових, індивідуальних особливостей учнів, типу та змісту уроку.

Обидва ці суб'єкти навчального процесу впливають на виконання функцій методу, тільки учитель спрямовує свої зусилля на організацію й стимуляцію діяльності учнів, а вони постають виконавцями певної роботи.

Результат аналізу досягається завдяки правильній технології, яка передбачає здійснення учнями аналітичних дій у певній послідовності (беруться до уваги індуктивний або дедуктивний способи мислення), а від учителя – керування цими діями (окремими процедурами, операціями). Усе це об'єктивні складові методу мовного аналізу. Суб'єктивна частина методу складається з рівня кваліфікації, майстерності вчителя та здібностей, рівня сформованості умінь та навичок, індивідуальних особливостей учнів.

Будь-який різновид методу мовного аналізу може супроводжувати всі етапи навчання: сприймання, осмислення, закріплення, вироблення умінь та навичок, застосування на практиці здобутих знань, перевірки й оцінки засвоєного мовного матеріалу.

Обов'язковим продовженням аналізу повинна стати діяльність учнів, пов'язана з конструюванням власних висловлювань, тобто активною комунікативною діяльністю.

Чинною програмою з української мови об'єктом спостережень за функціонуванням мовного явища передбачено вибір уривків з тексту літературного твору, який вивчається

одночасно на уроці літератури. У такий спосіб здійснюється цілісна робота з розвитку мовлення учнів на уроках з обох навчальних предметів. Це дає змогу вчителю-словеснику ґрунтовніше підготувати учнів до усної чи письмової роботи творчого характеру, а також закласти першооснови для наступного вивчення комплексного аналізу. Діючими програмами з української мови рекомендується практикувати аналіз тексту з молодших класів, поступово ускладнюючи прийоми аналізу і зміст аналізованих текстів.

У формуванні й розвитку мовленнєвих умінь і навичок передбачається послідовніше робота над удосконаленням аудіювання (слухання-розуміння) шляхом використання спеціально підготовлених, цілеспрямованих (навчальних і контрольних) завдань з розвитку умінь слухати, аналізувати й оцінювати усне висловлювання (його зміст, особливості побудови й мовного оформлення), добору з прослуханої інформації тих її елементів, що потрібні для розв'язання комунікативних завдань.

У школі лексико-стилістичний аналіз застосовується на різних уроках, у взаємодії з іншими видами можливого аналізу чи іншими методами навчання. На уроках вивчення лінгвістичної теорії його роль полягає у формуванні нових знань, удосконаленні умінь і навичок, що забезпечують мовну компетенцію. На уроках зв'язного мовлення цей аналіз формує поняття стилю мовлення, є ефективним засобом у підготовці до написання переказів, творів, інших робіт, передбачених програмою.

У середніх класах (5-9) сьогодні широко застосовується лексико-стилістичний аналіз тексту. Лексичний аналіз передбачає з'ясування системних зв'язків слова (наявність інших значень у багатозначному слові, добір синонімів, антонімів), уточнення смислу перенесень, визначення стилістичного забарвлення слів. Звертається увага на те, як добирається лексика для створення текстів певного стилю, жанру, як впливають лексичні одиниці на розкриття теми, головної думки, авторського ставлення до висловлюваного. Стилістичний аналіз проводиться з використанням таких прийомів, як виявлення в тексті певного стилістичного явища, його частотності у тому чи іншому стилі, порівняння емоційно-забарвлених мовних одиниць із стилістично-нейтральними, розгляд стилістичних помилок, допущених у творчих роботах, характеристика структури та лексико-граматичних засобів текстів різних стилів.

Дидактичним матеріалом для проведення аналізу повинні стати тексти з яскравою стильовою визначеністю й домінуючим стилістичним навантаженням лексичних одиниць. Застосування для аналізу високохудожніх творів українських письменників, зразків народної творчості, мотивів з Біблії, краєзнавчих матеріалів сприяє кращому розумінню мовної теорії, формуванню мовленнєвої та духовної культури учня.

Огляд лінгвістичної та методичної літератури дав можливість продемонструвати порівняльний аспект проведення лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та лексико-стилістичного у загальноосвітній школі, який ми пропонуємо у таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняльний аспект лексико-стилістичного аналізу в загальноосвітній школі та лінгвістичного аналізу художнього твору у вищому навчальному закладі

Лексико-стилістичний аналіз	Лінгвістичний аналіз художнього твору
1	2
Спільне:	
технологія (чітка послідовність операцій) вичленювання мовної одиниці з єдиного цілого (тексту) характеристика цієї одиниці з визначенням її специфічних рис, а також рис, що є спільними для мовного цілого висновки щодо впливу мовної одиниці на мовне ціле об'єктом обох видів аналізу є текст	

1	2
Відмінне	
<i>принципи проведення аналізу</i>	
Вироблення лексико-стилістичної пильності, уваги до кожного слова в тексті, до його ролі у формуванні стилів, виділення ключових стилетворчих слів, вироблення чуття стилю, чуття слова, розвиток естетичних почуттів, моральних якостей, творчих здібностей	Принцип історизму, стильова приналежність тексту, жанрова приналежність тексту, ідейно-політична і літературно-художня позиція автора твору, аналіз мовних засобів тексту за рівнем мови, смислова і граматична організація тексту
<i>прийоми проведення аналізу</i>	
лексичний і стилістичний	семантико-стилістичний, прийом зіставлення одиниць тексту з елементами літературної мови, зіставно-стилістичний
<i>інтерпретація образу автора</i>	
автор і час написання твору не мають важливого значення	чимала увага приділяється образу автора як мовній особистості
<i>мовні рівні, за якими проводиться аналіз тексту</i>	
детально розглядається лише лексика, її стилістична характеристика та лексико-стилістичні засоби тексту	аналіз проводиться на всіх мовних рівнях
<i>форми проведення аналізів</i>	
Аналіз текстів-зразків, самоаналіз, взаємоаналіз (за видом тексту), аналіз під керівництвом учителя, груповий, самостійний (за ступенем самостійності учнів), аналіз повний, частковий (за ступенем повноти), аналіз на уроках зв'язного мовлення, на уроках вивчення лінгвістичної теорії, на інтегрованих уроках (за місцем проведення)	Проведення аналізу за чітким порядком операцій

Отже, досконале володіння мовою ґрунтується на знаннях лінгвістичної теорії; уміннях здобувати і застосовувати знання в процесі мовленнєвої діяльності, а також аналізувати мовні одиниці в різному контекстуальному оточенні. Саме ці завдання реалізуються на заняттях із лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та лексико-стилістичного у ЗОШ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии, в других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С.297-319.
2. Бондарчук Л.І. Методику підказує текст // Українська мова і література в школі. – 1992.– № 2.– С.4-6.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
4. Гореликова М.И., Магометова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Просвещение, 1988. – 152 с.
5. Дащенко Н. Лінгвістика тексту й основи лінгвоаналізу: методичні рекомендації до курсу для ст. ф-ту ПВПК. – Тернопіль, 2002. – 63с.
6. Донченко Т. К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах. – К.:Форум, 2002.
7. Зернецький П.В. Лінгвістичні параметри тексту // Мовознавство. – 1984. – № 2. – С. 21-25.
8. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища школа, 1984. – 118 с.

9. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту. – К.: Знання, 1999. – 424 с.
10. Крупа М. Критерії відбору художньої словесності для лінгвоаналізу // Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: Лілея. – 1997. – С. 6-24, або: Дивослово, 2001, №7. – С.18-22.
11. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. – К.: Рад. школа, 1986. – 168 с.
12. Мельничайко В.Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи // Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: Лілея, 1997. – С.25-29.
13. Нікітіна А.В. Роль лексико-стилістичного аналізу у формуванні мовленнєвої особистості // Збірник наукових праць Херсонського державного педагогічного університету. – Херсон: ХДПУ, 1998. – С. 144-149.
14. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 21 – 23.
15. Ставицька Л. Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: Лілея, 1997. – С.25-59.
16. Цінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 4. – С. 11-14.

УДК 371. 382: 373. 3

Л.В. Сергієнко

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК МЕТОД ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкових класів засобами дидактичної гри як процесу цілеспрямованої дії на особистість майбутнього спеціаліста з метою сприяння оптимального педагогічного спілкування вчителя з учнями.

The article covers broadly the features in forming of the communicative competence elementary school teachers by means of didactic game as a process of purposeful influence on the personality of future expert with the purpose of procurement of optimal pedagogical communication of teacher with the pupils.

Сучасна школа в контексті реформування освіти, пов'язаного з оновленням змісту й методики навчання мови як у середніх, так і вищих освітніх закладах, спрямуванням їх на формування творчої мовної особистості, ставить перед учителем початкових класів нові вимоги. Це потребує належної підготовки педагога: він має орієнтуватися в інноваційних процесах сучасної школи, розуміти необхідність перебудови технології мовної підготовки учнів, використання інтерактивних форм і методів навчання мови, нових підходів до змісту й структури заняття, добору ефективних засобів навчання тощо.

Підготовці вчителя до самостійної педагогічної діяльності, навчання його педагогічній майстерності має сприяти вся постановка навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі. Достатнє напрацювання необхідних професійних навичок формується під впливом вивчення навчальних дисциплін усіх циклів. Сьогодні проблему формування комунікативної компетентності, як аспекту гуманітарної підготовки майбутніх фахівців, у педагогічному коледжі неможливо успішно вирішити, обійшовши ігрові форми й методи ведення будь-якого заняття, зокрема української мови й методики її викладання в початкових класах.

Завдання статті – висвітлити особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкових класів засобами дидактичної гри. Цей процес складний і тривалий. Ми його визначаємо як процес цілеспрямованої дії на особистість майбутнього спеціаліста з метою формування у нього професійно-особистісних якостей, які сприяють оптимальному педагогічному спілкуванню вчителя з учнями. Найбільш сензитивними в цьому плані є роки

навчання в педагогічному коледжі. Програми з педагогічних дисциплін містять великі потенційні можливості в роботі з формування комунікативної компетентності майбутнього спеціаліста засобами дидактичних ігор. Необхідно лише більш повно та оптимально використовувати заняття з філологічних дисциплін з метою вдосконалення комунікативної компетентності студента.

Основу системи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу складають активні методи навчання, а саме дидактичні ігри.

У педагогіці термін “інтерактивний” уживається на означення методів, які забезпечують активність між учасниками спілкування, навчально-виховного процесу, їх взаємодію [5].

П. Щербань виділяє серед основних методів активного навчання у вищій школі ділові ігри; рольові ігри; ігрове проектування [7: 5-7]. А. Вербицький вважає, що саме активні методи навчання є тим дидактичним засобом, що уможливають високу діяльність студентів, розвиток їх здібностей (activities), сприяють актуалізації, застосуванню та узагальненню знань, зазначаючи, що до “числа активних методів навчання належать насамперед навчальні ігри тощо” [1: 44]. І. Підласий головне призначення методу дидактичних ігор вбачає в стимулюванні пізнавального інтересу [4: 503].

Інтерактивні методи навчання при цілісному підході класифікуються, зокрема, – на такі великі групи:

- організація й здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- стимулювання й мотивації;
- контроль і самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності.

Необхідність і можливість широкого застосування ігрового методу, який належить до групи стимулювання й мотивації, зумовлено тим, що в сучасних стратегіях навчання дорослих склалася думка про існування особливих способів навчання дорослих людей, особливі підходи до методики викладання у вищій школі. І хоч навчання майбутніх педагогів вимагає специфічних методологічних акцентів, ігровий метод – один із тих, що успішно використовуються на різних ступенях освіти.

Багатоаспектність підходу у використанні гри потребує якісного засвоєння студентами знань з предметів, прояву самостійності, творчості при застосуванні ігрового методу в майбутній професійній діяльності. Відчуті потенційні можливості гри як методу, засобу й форми роботи з дітьми, повніше їх реалізувати на практиці студенти зможуть швидше крізь призму власного досвіду навчання через гру. Ігровий метод дозволяє змодельовати різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності й цим самим наблизити умови навчання та реальної практики роботи в школі: в ситуації гри взаємодія часто проектується на ті лінії, що виникатимуть у майбутній професійній діяльності педагога: педагог – дитина, дитина – дитина, педагог – підгрупа дітей, педагог – педагог, педагог – батьки тощо. У модельованій ситуації через чіткий розподіл функцій між її учасниками, спрямування в грі всіх на кожного й кожного на всіх, взаємодія з різними напрямками посилюється.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми [2: 63-64; 5; 6: 12-13], вивчення педагогічного досвіду викладачів педагогічних ВНЗ I-II рівнів акредитації Східного регіону, особистий досвід роботи дозволяють виділити деякі психолого-педагогічні умови, які оптимізують формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах педагогічного коледжу:

- орієнтованість робочих програм на реалізацію завдань формування у студентів комунікативної компетентності;
- використання дидактичної гри як активного методу навчання студентів педагогічному спілкуванню;
- диференційований підхід до формування комунікативної компетентності студентів засобами дидактичної гри.

Гра на занятті допомагає вирішити багато педагогічних завдань:

- створення психологічної готовності студентів до сприйняття навчального матеріалу, мовленнєвому спілкуванню;
- забезпечує природну необхідність пізнання нового, закріплення, багаторазового повторення матеріалу;
- формування образного мислення, пам'яті, міцних знань, умінь та навичок;
- створення атмосфери співтворчості й співробітництва, що є особливо актуальним у контексті гуманізації освіти;
- засіб фахілітації процесу навчання й засіб педагогічної підтримки.

Ураховуючи, що однією з найважливіших якостей педагога є його вміння спілкуватися з дітьми й керувати їхньою діяльністю, то мову ведемо про комунікативні здібності учителя, необхідні для здійснення плідної педагогічної діяльності, сприяти вихованню навичок комунікації.

За результатами експериментальних даних, головною причиною вибору абітурієнтами педагогічної спеціальності є творчий зміст майбутньої педагогічної діяльності. Що стосується реальної практики підготовки спеціалістів, то лише незначна кількість викладачів коледжу (18%) в навчальному процесі використовує ігрові форми й методи. Таким чином, маємо протиріччя в позиціях учасників навчального процесу: з одного боку – бачення педагогічного процесу як творчої діяльності, з іншого – набуття професійної майстерності більшою мірою в результаті репродуктивної навчальної діяльності. У психологічному плані це не сумісно: творчі навчальні стимули формуються тільки в творчому навчальному середовищі.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, вбачає в них можливість ефективної організації взаємодії педагога й студентів, продуктивної форми їхнього спілкування з елементами змагання, безпосередності, інтересу. Отже, гра – це творчість і праця. Захопившись, студенти не помічають, що вчать, орієнтуються в незвичайних ситуаціях, поповнюють запас уявлень, понять, розвивають фантазію. Навіть найпасивніші включаються в гру з великим бажанням.

Дидактичні ігри добре вживаються з серйозним навчанням. І в самому терміні “дидактична гра” підкреслюється його педагогічне спрямування, відображається всебічність застосування. Використання дидактичних ігор є важливим методом інтенсифікації навчальної діяльності студентів. У них виробляється автоматизм дії, серйозне ставлення до предмета, реалізуються ідеї співробітництва, змагання, самоврядування, виховання через колектив, прилучення до творчості, виховання відповідальності кожного за навчання та дисципліну. Таким чином, дидактичні ігри – це “гімнастика розуму”, тренування з комунікабельності.

Необхідність і можливість широкого застосування ігрового методу зумовлено низкою обставин:

1. Ігровий метод дозволяє змінювати різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності й цим самим наблизити умови навчання й реальної практики роботи до проходження педагогічної практики “Пробні уроки в школі”.

2. Закладення в будь-якій грі широкого спектра напрямів, ліній взаємодії: викладач-студент, викладач-підгрупа, студент-підгрупа тощо.

3. У модельованій ситуації через чіткий розподіл функцій між її учасниками, взаємодія з різними напрямками посилюється. Сама підготовка до гри вимагає ретельного вивчення матеріалу.

4. Саме в іграх є широкі можливості для організації навчання в груповій, парній формах, які визнані найбільш ефективними для активізації взаємодії між викладачем і студентами, між самими студентами. У співпраці в парах чи підгрупах ця взаємодія стає конкретнішою, більш особистісно орієнтованою.

Усі ігрові методи, які знаходять місце в практиці викладання різних дисциплін викладачів філологічних дисциплін Лисичанського педагогічного коледжу, умовно можна

поділити на ділові ігри, дидактичні ігри, ігрові вправи. Саме дидактичні ігри є перехідною ланкою від інтересу до форми пізнавальної діяльності, способу оволодіння знаннями, закладають основу до частково-пошукового, евристичного способу засвоєння знань, сприяють закріпленню позитивних інтелектуальних емоцій, формують комунікативну компетентність студентів. І саме дидактичні ігри творчого характеру забезпечують студентам можливість самовираження через набуті знання.

Так, зокрема, актуальність дидактичної гри під час формування професійної комунікативної компетентності студентів полягає саме в тому, що вона дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробовувати власне “Я” на професійну належність, удосконалювати професійну комунікативну компетентність під час вивчення таких комунікативно зорієнтованих дисциплін, як “Українська мова”, “Методика викладання української мови в початкових класах”.

Викладачі коледжу вважають, що гра дозволяє перетворити серйозну інтелектуальну діяльність у яскраве видовище, свято знань, захоплююче змагання. Нами було створено таку ситуацію відповідно до програми експериментально-дослідного навчання на заняттях з української мови при вивченні розділів “Лексика. Фразеологія”, граматичних категорій частин мови, розділу “Синтаксис. Пунктуація”, використовуючи дидактичну гру “Заочна екскурсія” за програмами “Лисичанськ: витоки Донбасу”, “Я сагу пою о родимом Донбасе”, проекту за творчістю В. Сосюри на базі міського музею поета (розроблені викладачами Лисичанського педагогічного коледжу): історик розповідає про історію виникнення Лисичанська, літературознавець – про Лисичанськ літературний, журналіст – про місто-трудівник, місцеві мешканці знайомлять із пам’ятними місцями, туристи.

Сучасний випускник повинен знати історію й традиції рідного краю. Але за результатами анкетування визначаємо, що певна кількість студентів не знають, які важливі історичні діячі народилися, відвідували, жили й творили в їхньому місті й регіоні, які видатні пам’ятники не тільки місцевої, а й світової історії знаходяться поруч із ними.

Систематичне застосування дидактичних ігор в навчально-виховному процесі з метою розвитку комунікативної компетентності, інтелекту, пізнавальної активності, творчого мислення студентів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації.

Такий підхід зацікавлює студентів, формує в них професійно важливі комунікативні вміння, оскільки навчання відбувається через дії, максимально наближені до реальних умов ділового спілкування. Разом з тим слід урахувати думку про те, що рольове спілкування ефективне в системі навчання лише в постійній взаємодії з особистісним спілкуванням.

При організації та проведенні дидактичної (навчальної) гри викладачі враховують її особливості: центр уваги переноситься на особистість студента. Навчальна інформація розглядається як засіб розвитку індивідуальної особистості. Пізнавальна та комунікативна діяльність на занятті у формі імітаційно-ігрової моделі базується на взаємодії, співпраці й співтворчості учасників. Основою взаємодії в грі є спілкування, що дає можливість гравцям порівнювати себе з іншими, стверджуючись у своїх можливостях і здібностях, відстоюючи своє професійне “Я”. Змістовний бік дидактичної гри передбачає актуальність, новизну навчальної інформації, цікавість, емоційність, розкриття професійної значущості студента тощо. На занятті використовуються лише ті дидактичні ігри, які максимально враховують пізнавальний, комунікативний та професійний досвід студентів, можливості їхньої особистості. Емоційний фон гри забезпечує психологічну захищеність та комфортність кожному її учаснику, перевагу позитивних емоцій, ситуацію успіху. Саме такий метод розв’язання проблемно-фахових ситуацій є невід’ємною частиною навчальної діяльності.

Як показує досвід, у процесі використання дидактичних ігор на заняттях з української мови з методикою викладання в початкових класах зміст навчально-виховного процесу є продуктом співтворчості викладача й студента, бо дає можливість поєднати інформативний і процесуальний бік навчання, створити умови, за яких майбутні фахівці набувають практичного досвіду через систему безпосередньої участі в комунікативній діяльності.

Робота малими групами з використанням технологій інтерактивного ігрового навчання дозволили впевнитись колегам у доцільності використання дидактичних ігор як засобу комунікативного навчання та педагогіки співробітництва, що сприяло формуванню у студентів рис майбутніх педагогів, поглибленню інтересу до предмета.

Сама підготовка до гри вимагає ретельного вивчення матеріалу, а в ході гри відбувається активний обмін інформацією, її переосмислення, аналіз, поповнення, апробація практикою, пошук нового знання через самостійне вирішення поставлених завдань. В іграх є широкі можливості для організації навчання в груповій, парній формах, які визнані найбільш ефективними для активізації взаємодії між викладачем і студентами, між самими студентами. У співпраці в парах чи підгрупах ця взаємодія стає конкретнішою, більше особистісно орієнтованою, ведучи за собою когнітивний і комунікаційний розвиток студентів педагогічного коледжу.

Таким чином, використання дидактичних ігор як засобу формування комунікативної компетентності, інтелектуального та емоційного стимулювання, надає можливість кожному студентові самовизначитися, розвивають їхню творчість. Досконало розроблена ігрова методика може відігравати роль двигуна навчального процесу, бо несе в собі значний потенціал активізації навчально-пізнавальної діяльності. Успіх же гри залежить від соціально-психологічних якостей керівника, від його принциповості й відповідального ставлення до справи. Особливо слід відзначити високу професійну компетентність керівника гри. Усе це вимагає від викладача високого інтелектуального розвитку, педагогічної підготовки, знання логіки та психології. Отже, гра активізує здібності людини, дає поняття про честь, формує вміння орієнтуватися в реальних життєвих ситуаціях. А сам метод навчання найбільш продуктивний, бо має необмежені можливості для розкриття особистості кожного студента.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо застосування дидактичних ігор на заняттях з предметів філологічного циклу у педагогічних вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий – М., 1991. – С. 44.
2. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні / О. Жорник // Рідна школа. – 2000. – №4. – С.63-64.
3. Крамаренко Т.Б. Ділові ігри та проблемно-фахові ситуації як засіб набуття досвіду соціальної поведінки і формування професійної компетенції майбутніх юристів / Т.Б. Крамаренко // Нові технології навчання. – 2001. – №29. – С. 32-39.
4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн.: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн.1. Общие основы. Процесс обучения. – 2004. – С.503.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: / Г.К. Селевко Учеб. пособие. – М., 1998. – 114с.
6. Солодкий В. Від ділової гри до ділового керівника / В. Солодкий // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2003. – №2. – С. 12-13.
7. Щербань П.М. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П.М. Щербань К.: Знання, 1988. – С. 5-7.

ФОРМУВАННЯ САМОПІЗНАННЯ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ ТА ЇХ АНАЛІЗ

У статті розглядаються результати досліджень із впливу комплексу компонентів на формування самопізнання в процесі фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Серед компонентів розглядаються мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, перетворювально-творчий, оцінювально-коригувальний.

The results of researches about the influence of components on forming of self-knowledge during the process of calisthenics of the future frontier guards are viewed in the article.

Проблема самопізнання є однією з кардинальних проблем педагогіки, психології й процесу виховання особистості в цілому. У ній знаходяться витoki безлічі питань, наприклад, таких як: формування потреби знання про себе, розвиток пізнавальних інтересів, самостійності забезпечення глибини й міцності знань, визначення рівнів фізичної активності тощо [1]. Залежно від ставлення особистості до процесу самопізнання, її залучення до нього, виділяють різні рівні, які можуть бути низького – репродуктивного й високого – продуктивного характеру [2].

Підвищення рівня процесу самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників визначає наявність та використання компонентів, що дозволяють фіксувати й аналізувати позицію курсантів. Тому метою статті обрали результати досліджень із формування компонентів самопізнання у процесі фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Дослідно-експериментальне обґрунтування сукупності компонентів формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання в процесі фізичної підготовки й реалізації її на практиці у ВВНЗ дали в цілому позитивні результати.

У ході експерименту використовувалася методика кількісного і якісного оцінювання його змісту. В якості показників було обрано характеристику структурних компонентів самопізнання. Оцінювання відбувалося в балах.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Оцінювання сформованості мотиваційно-ціннісного компонента самопізнання курсантів показало, що до початку експерименту в групах, що порівнювалися, відзначено низькі й середні показники. Після експерименту курсанти експериментальної групи одержали високі бали, у контрольної – результати практично не змінилися. Статистичний аналіз виявив, що перед початком експерименту контрольна й експериментальна групи статистично не відрізнялися ($U=0,237$) на рівні значущості ($p=0,05$). У ході експерименту відбулися зміни в експериментальній групі ($T=7,017$) на рівні значущості ($p=0,001$); у контрольній групі зміни не носили статистично достовірного характеру ($T=0,103$) на рівні значущості ($p=0,05$). Така закономірність характерна для всіх компонентів. Ця тенденція проглядається також й за всіма критеріальними показниками: перший* – використання самопізнання для усунення недоліків у соматичному розвитку; другий** – адекватна своїм можливостям постановка цілей і завдань самовдосконалення; третій*** – установка на мотивацію успіху в підвищенні якості рухових дій.

Виходячи з отриманих даних, ми визначили рівні сформованості цього компонента (табл. 1). До експерименту за всіма критеріальними показниками у курсантів експериментальної й контрольної груп високий рівень не зафіксований, середній – приблизно однаковий (від 26,9% до 36,5%). Аналогічна ситуація складається й з низьким рівнем, його результати становлять – від 63,5% до 73,1%. Це свідчить про те, що в обох групах отримані результати, що характеризують курсантів, у яких прагнення до

самопізнання не виявлено. За період проведення експерименту в експериментальній групі на лекційних заняттях особлива увага приділялася оволодінню курсантами медико-біологічними й психолого-педагогічними знаннями про людину, аналізувалися психофізичні можливості організму. Проводилися консультації щодо використання прийомів самопізнання для усунення недоліків у соматичному розвитку, всі дані заносилися до щоденника самоконтролю.

Таблиця 1

Розподіл курсантів за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента самопізнання за період експерименту

Рівні	Кількість курсантів (%)															
	1-й критеріальний показник*				2-й критеріальний показник**				3-й критеріальний показник***				Середнє значення показника			
	До		Після		До		Після		до		після		До		Після	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	-	-	71,1	-	-	-	69,2	-	-	-	65,4	-	-	-	68,6	-
Середній	36,5	34,5	25,1	36,5	34,6	32,7	28,9	30,8	30,8	26,9	34,6	25,0	34,0	31,4	29,5	30,7
Низький	63,5	65,5	3,8	63,5	65,4	67,3	1,9	69,2	69,2	73,1	-	75,0	66,0	68,6	1,9	69,3

Таким чином, за першим критеріальним показником в експериментальній групі високий рівень сформованості показали 71,1% курсантів, а з низьким – 3,8%. Контрольна група показала значно нижчі результати.

Позитивні зрушення за другим критеріальним показником відзначено в 98,1% курсантів експериментальної групи, у курсантів контрольної групи – тільки в 30,8%. Курсанти забезпечувалися оперативно-поточною інформацією щодо результатів навчання, рівнів фізичної підготовленості, перспективах фізичного вдосконалення. Заняття ґрунтувалися на освоєнні курсантами внутрішньої, тілесної природи людини. Тестування курсантів, проведене на завершальному етапі роботи, показало, що в експериментальній групі задоволеність заняттями фізичною підготовкою статистично ймовірно виросла ($T=5,637$), а незадоволеність статистично ймовірно знизилася ($T=2,524$). У контрольній групі ці показники не мають такої виразності.

Когнітивний компонент. Перед початком експерименту контрольна й експериментальна групи статистично ймовірно не відрізнялися ($U=0,935$) на рівні значущості ($p=0,05$). Після обробки оцінок підготовленості за окремими критеріальними показниками когнітивного компонента самопізнання, ми визначили рівні його сформованості (табл.2).

За час проведення експерименту спостерігалися істотні зміни результатів. Якщо за кожним критеріальним показником високий рівень у контрольній й експериментальній групах відсутній, то середній і низький рівні в них приблизно однакові. Протягом усього експерименту в курсантів експериментальної групи відбувався безперервний процес формування базових знань, що здійснювався на лекційних, методико-практичних й навчально-тренувальних заняттях. Зміст ключових тем відповідав психолого-педагогічним знанням щодо процесу самопізнання. На завершення експерименту спостерігаються суттєві

розбіжності між контрольною й експериментальною групами. Оцінки другого критеріального показника когнітивного компонента виявилися схожі з даними за першим показником.

Таблиця 2

Розподіл курсантів за рівнями сформованості когнітивного компонента самопізнання за період експерименту

Рівні	Кількість курсантів (%)															
	1-й критеріальний показник*				2-й критеріальний показник**				3-й критеріальний показник***				Середнє значення показника			
	До		Після		до		Після		до		після		До		Після	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	-	-	67,3	-	-	-	44,2	-	-	-	61,6	-	-	-	57,7	-
Середній	13,5	15,4	26,9	17,3	3,8	3,8	50,0	3,80	32,7	30,8	34,6	26,9	16,7	16,7	37,2	16,0
Низький	86,5	84,6	5,8	82,7	96,2	96,2	5,8	96,2	67,3	69,2	3,8	73,1	83,3	83,3	5,1	84,0

Примітка. * – володіння базовими знаннями щодо процесу самопізнання.

** – поява незалежних думок та їх аргументація з питань самопізнання.

*** – розширення сфери пізнавальних інтересів у пізнанні власного Я.

Таким чином, позитивний рівень готовності курсантів до самопізнання за другим критеріальним показником склав в експериментальній групі 94,2%, а в контрольній – 3,8%.

Третій когнітивний показник характеризувався розширенням сфери пізнавальних інтересів до власного Я. Виходячи з опитування курсантів до початку експерименту, низький рівень показали в експериментальній групі –67,3%, у контрольній групі – 69,7%, середній показник приблизно однаковий, а високого рівня не показала жодна з груп. До програми теоретичного розділу включалися теми бесід, що відбивали специфіку пізнання особистості, наприклад: “Твоє фізичне Я”, “Самоактуалізація в самопізнанні”, “Соціальні аспекти процесу самопізнання у фізичній підготовці” й ін. Позитивний рівень за третім критеріальним показником когнітивного компонента процесу самопізнання показує в експериментальній групі 96,2%, у контрольній значно менше – 26,9%.

Діяльнісний компонент. Після виявлення підготовленості курсантів за окремими критеріальними показниками діялісного компонента самопізнання в процесі фізичної підготовки, визначали рівні сформованості цього структурного компонента. Аналізуючи результати, ми відмітили ситуацію, схожу з попередніми компонентами. Таким чином, можна стверджувати, що до експерименту курсанти обох груп були приблизно однакової підготовленості. Позитивний результат після експерименту за другим критеріальним показником в експериментальній групі – 92,3%, у контрольній – 30,8%. За третім критеріальним показником позитивний рівень в експериментальній групі склав 86,5%, у контрольній групі 36,5%.

Центральним елементом фізичної підготовки є базові фізичні якості, які визначають рухові можливості людини й енергетичну базу його рухової активності. Розвинена рухова сфера сприяє ефективній реалізації гуманітарних функцій фізичної підготовки, забезпечує

готовність курсанта до самопізнання, самоосвіти, саморозвитку. Позитивна динаміка результатів свідчить про те, що внесені доповнення до змісту програми з фізичної підготовки не змінюють традиційної уяви про неї як про дисципліну, що формує соматичний вигляд людини, її фізичний розвиток і різнобічну рухову підготовленість. Результати дослідження рухової підготовленості курсантів протягом експерименту показали, що в експериментальній групі відбулися статистично достовірні зміни по всіма запропонованими тестами ($p < 0,05$), тоді як у контрольній групі покращення результатів не мало статистичної ймовірності ($p > 0,05$).

Таблиця 3

Розподіл курсантів за рівнями сформованості перетворювально-творчого компонента самопізнання за період експерименту

Рівні	Кількість курсантів (%)															
	1-й критеріальний показник*				2-й критеріальний показник**				3-й критеріальний показник***				Середнє значення показника			
	До		Після		до		Після		до		після		До		Після	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	-	-	36,5	-	-	-	40,4	1,9	-	-	38,4	5,8	-	-	38,4	2,6
Середній	17,3	21,1	38,5	19,2	13,5	13,5	42,3	11,5	15,4	17,3	52,0	19,2	15,4	17,3	44,3	16,6
Низький	82,7	78,9	25,0	80,8	86,5	86,5	17,3	86,6	84,6	82,7	9,6	75,0	86,4	82,7	17,3	80,8

Примітка. * – уміння розвивати фізичні якості з використанням різноманітних рухових дій. ** – готовність до використання нових засобів і методів для вирішення нових рухових завдань в умовах ВВНЗ. *** – розробка комплексів вправ для корегування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку.

Перетворювально-творчий компонент. Після визначення оцінки підготовленості за всіма критеріальними показникам перетворювально-творчого компонента самопізнання курсантів у процесі фізичної підготовки ми визначили рівні сформованості компонента в цілому (табл.3).

Протягом експерименту курсанти експериментальної групи навчалися варіативно використовувати знання, уміння, навички, досвід рухових дій для саморозвитку й самовдосконалення. Успішне оволодіння творчим мисленням забезпечувалося шляхом оволодіння методами самостійної роботи, активізації пізнавальної діяльності, самоконтролю динаміки станів, якостей й умінь. Результати аналізу результатів якісних і кількісних характеристик рівня розвитку творчого використання засобів фізичної підготовки в процесі самопізнання показав істотну перевагу курсантів експериментальної групи ($P < 0,05$) над курсантами контрольної.

До навчально-тренувальних занять включалися вправи різноманітного характеру. Підбиралися нестандартні ситуації, при вирішенні яких потрібно було підібрати вправи відповідно до розвитку певної рухової якості. Потім ці дії колективно аналізувалися, виявлялися помилки, недоліки. У зв'язку із цим курсанти експериментальної групи могли вміло здійснювати розвиток фізичних якостей, використовуючи різноманітні рухові дії.

Позитивний результат за першим критеріальним показником в експериментальній групі склав 75%, у контрольній – 19,2%.

Другий критеріальний показник досить складний, тому курсанти в експериментальній групі протягом усього експерименту навчалися використовувати нові засоби й методи для вирішення виникаючих рухових завдань, поступово вони ускладнювалися умовами, що змінюються. Для цього на навчальних заняттях штучно створювалися мінливі умови й пропонувалося кілька методів вирішення ситуації, курсанти підбирали адекватний собі метод. До навчально-тренувальних занять включалися тактичні вправи з арсеналу “абетки” популярних видів спорту: міні-футболу, волейболу, оздоровчого бігу й ін.; активно застосовувалися рухливі ігри для розвитку різних фізичних якостей. Позитивний результат за другим критеріальним показником в експериментальній групі склав 82,7%, у контрольній – 13,4%.

Для повноцінного пізнання себе в процесі фізичної підготовки активно використовувалися вправи для корегування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, проводилися індивідуальні заняття, де обговорювалися й корегувалися комплекси вправ. Результати корекції заносилися до щоденників самоконтролю.

Позитивний показник третього критеріального показника в експериментальній групі склав 90,4%, у контрольній – 25%.

Оцінювально-корегувальний компонент. Визначивши ступінь підготовленості курсантів за окремими критеріальними показниками оцінювально-корегувального компонента самопізнання у процесі фізичної підготовки, можна виявити рівні сформованості оцінювально-корегувального компонента самопізнання (табл. 4). Реалізація оцінювально-корегувального компонента готовності до самопізнання будується в основному з урахуванням пізнавальної самостійності курсантів, де вольова сфера особистості відіграє домінуючу роль.

Таблиця 4

Розподіл курсантів за рівнями сформованості оцінювально-корегувального компонента самопізнання за період експерименту

Рівні	Кількість курсантів (%)															
	1-й критеріальний показник*				2-й критеріальний показник**				3-й критеріальний показник***				Середнє значення показника			
	До		Після		до		Після		До		після		До		Після	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	-	-	34,6	-	-	-	65,4	-	-	-	78,8	-	-	-	59,6	-
Середній	19,2	23,1	50,0	21,2	25,0	17,3	34,6	15,4	5,8	-	19,2	9,6	16,7	13,5	34,6	15,4
Низький	80,8	76,9	15,4	78,8	75,0	82,7	-	84,6	94,2	100	1,9	90,4	83,3	86,5	5,7	84,6

Примітка. * – здійснення корегування в розвитку вольової сфери особистості за даними самопізнання. ** – постановка найближчих, середніх і довгострокових цілей у процесі саморозвитку і їхнє корегування. *** – корегування “Я-концепції” на основі позитивних змін у психофізичному розвитку.

У цьому критеріальному показнику важливу роль відведено володінню прийомами й видами діяльності, спрямованими на фізичне вдосконалення особистості, оскільки неможливо здійснювати корекцію не розбираючись у сутності питання. У зв'язку із цим на лекційних заняттях, методичних семінарах обговорювалися поняття “вольова сфера особистості”, прийоми її корегування. В індивідуальних бесідах перевірялося володіння методиками дослідження власної діяльності. За першим критеріальним показником експериментальна група показала в цілому позитивні результати. Високого рівня до експерименту не було. Після експерименту результати значно відрізняються. В експериментальній групі низький рівень показали 15,4% курсантів, у контрольній – 78,8%.

Позитивний результат після експерименту за першим показником в експериментальній групі склав 84,6%, у контрольній – 21,2%.

Вивчення ставлення курсантів до самопізнання на основі опитувань і бесід дозволило конструювати зміст навчального матеріалу, орієнтувати його на забезпечення зацікавленості, створюючи при цьому можливості для співтворчості курсантів і викладачів. Із цією метою виділялися резервні теми занять, спрямовані на формування усвідомленої, самостійно прийнятої установки на опрацювання програми роботи над собою. Створені умови сприяли довгостроковому плануванню програми вдосконалення особистості. Курсантами велася розробка найближчих, середніх і далеких перспектив індивідуального розвитку засобами фізичної підготовки, формування вміння і бажання самостійного поповнення своїх знань, удосконалення вмінь і навичок. Позитивний рівень після експерименту за другим критеріальним показником оцінювально-корегувального компонента в експериментальній групі склав 100%, у контрольній – 15,4%.

У ході вивчення теоретичного розділу програми відбувалося знайомство з особливостями особистості, з'ясовувалося поняття “Я-концепція”, вивчалися закономірності, принципи й умови, що лежать в основі формування “Я-концепції”. Досвід, що здобувався на теоретичних заняттях дозволяв сформуванню індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності курсантів, у якій акценти було спрямовано на самостійність, усвідомленість, цілеспрямованість. За таких умов курсантові легко грамотно вносити корекцію до “Концепції”. У процесі навчання організовувалися консультації у формі активного діалогу між викладачем і курсантами за конкретними проблемами, що виникали в курсантів у процесі самопізнання, таким чином, теоретичний матеріал щодо формування “Концепції” засвоювався в ході вирішення конкретних завдань.

Після експерименту позитивний рівень за третім критеріальним показником оцінювально-корегувального компонента в експериментальній групі склав 98%, а в контрольній – 9,6%.

У ході дослідження одержала підтвердження гіпотеза про взаємозв'язок компонентів самопізнання в процесі фізичної підготовки курсантів. Виявлено кореляційну залежність між всіма компонентами самопізнання. Це дає підставу стверджувати позитивний вплив реалізованої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до процесу самопізнання в процесі фізичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 150 с.
2. Луценко В.К., Муцынов С.С., Седов А.Н. Самообразование и самовоспитание преподавателей военно-учебных заведений. – М.: Воениздат, 1978. – 157 с.

АНАЛІЗ ГОЛОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Розглядаються тенденції професійної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі “Технологія”. Аналізується процес становлення і розвитку структури та змісту професійної підготовки.

The tendencies of professional training of future teachers of educational branch “Technology” are examined. Becoming and development of structure and content of professional training are analysed.

Умовою забезпечення якісної підготовки педагогічних працівників до роботи у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах виступає критичний аналіз концепцій підготовки вчителів освітньої галузі “Технологія”, і, перш за все, професійної, яка визначає зміст фундаментальної підготовки та є основою фахової підготовки. Тому метою нашого дослідження стали науковий аналіз головних тенденцій становлення і розвитку структури та змісту професійної підготовки, розкриття негативних і позитивних процесів, які відбувалися за роки підготовки вчителів за напрямом “Технологічна освіта”. Виявлення об’єктивних і суб’єктивних факторів і причин впливу на сучасний стан такої підготовки актуально визначають науково обґрунтовані шляхи і засоби вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Структура і зміст професійної підготовки вчителів технологій визначається навчальними планами підготовки педагогічних працівників наукової галузі “Освіта” за напрямом “Технологічна освіта”, навчальними програмами, підручниками і навчальними посібниками з професійно-орієнтованих дисциплін [2].

Підготовку вчителів технологічної освіти в Україні було започатковано введенням з 1954 року до складу загальноосвітніх предметів шкільної дисципліни “Трудове навчання” для учнів 5-8 класів та циклу дисциплін з основ виробництва для школярів 9-10 класів. Розвитку педагогічної освіти в 50–60-ті роки сприяло визначення структури вищих (інститутів) і середніх (училищ) педагогічних навчальних закладів з чотирирічним терміном навчання. В цей час у навчальних планах педвузів відбувався пошук стабільного складу навчальних дисциплін, шляхів досягнення єдності теоретичної та практичної підготовки вчителя.

З 1957 були введені навчальні плани, якими передбачалася підготовка вчителів подвійної спеціальності “Фізика, основи виробництва” зі строком навчання 5 років [3]. Дисципліни з підготовки спеціалістів за напрямом “Основи виробництва” в навчальному плані було розділено на обов’язкові і факультативні (одна за вибором студента з наведеного переліку за весь період навчання). З метою формування у майбутніх учителів цілісного, системного уявлення про вивчаєму галузь усі навчальні дисципліни обов’язкового блоку було сформовано на інтеграційній основі. Наприклад, дисципліна “Технічна механіка” складалася з інтегрованих у ній інженерних дисциплін: опір матеріалів, деталі машин з елементами теорії механізмів і машин. Вивчення технології матеріалів було інтегровано з вивченням практикуму у навчальних майстернях та методикою проведення занять у шкільних майстернях. Професійна практична підготовка у навчальних планах включала суттєві за змістом і об’ємом виробничі практики студентів на підприємстві, педагогічні практики в школах загальною тривалістю за весь період навчання 28 тижнів.

Побудова навчальних планів 50–60-х років за подвійними спеціальностями, інтеграція навчальних дисциплін та вагома практична підготовка сприяли формуванню у майбутніх учителів готовності до дієвого застосування професійно орієнтованих знань і вмінь у їх

подальшій фаховій діяльності з викладання декількох шкільних предметів в умовах повно- та малокомплектних шкіл.

Підготовка вчителя трудового навчання за оновленими навчальними планами як моноспеціальності, з 1972 року здійснювалася протягом чотирьох років і передбачала з третього року навчання оволодіння одним із додаткових напрямків трудової підготовки, які поглиблювали зміст підготовки вчителя праці і загальнотехнічних дисциплін, забезпечували необхідну фахову підготовку з різних напрямків педагогічної діяльності. Напрямки вводилися з урахуванням їх органічної спорідненості для підготовки вчителів до викладання навчальних предметів варіативної (фахової) складової навчального плану загальноосвітніх шкіл у старших (9-10) класах, яке здійснювалося в формі профільного і професійного навчання з механізації сільського господарства, металообробки, автосправи чи електрорадіотехніки. Як особливість змісту професійної підготовки вчителів у цей період слід зазначити суттєву диференціацію загальнотехнічних та фахових дисциплін. Причому за основу було взято механічне перенесення цих дисциплін, у дещо спрощеному вигляді, з навчальних планів підготовки фахівців інженерних спеціальностей технічних вузів. Хибні наслідки цього кроку мають місце й у сьогоdnішньому змісті професійної підготовки вчителів трудового навчання, коли студенти, вивчаючи дисципліну “Деталі машин”, здійснюють курсове проектування редуктора, зміст якого є нетиповим для професійної діяльності вчителя трудового навчання.

Аналіз змісту навчальних планів 50–70 років минулого століття вказує на відсутність у них часу на самостійну роботу студентів. На недостатнє місце у змісті професійної підготовки студентів таких явищ як творчість, індивідуальність свідчить той факт, що лише в 70-ті роки ради педінститутів одержали право дозволяти окремим студентам, що проявили здібності до науково-дослідної роботи, замінити складання одного з державних екзаменів захистом дипломної роботи, а також ширше варіювати тематику курсових робіт у межах суміжних навчальних дисциплін. Зміст професійної підготовки цього часу, відповідаючи традиційній моделі освіти, переважно розв’язував задачу формування базових знань і вмінь, як педагогічної культури минулого та її відтворення, що дозволяло здійснювати подальшу самоосвітню діяльність за фахом. Порівняльно пасивна роль студентів, які, одержуючи професійні знання і вміння, адаптувалися для адекватної педагогічної діяльності у відповідності з соціальними нормами, вимогами і очікуваннями суспільства, нав’язувала майбутнім учителям негнучкий, механічний образ раціоналістичної моделі професійно-педагогічної діяльності.

З 1980 року термін підготовки за кваліфікацією “Вчитель трудового навчання та загальнотехнічних дисциплін” збільшився до п’яти років. У змісті навчальних планів того часу навчальні дисципліни були представлені одним суцільним списком без оформлення їх розподілу за циклами видів підготовки (соціально-гуманітарна, фундаментальна, професійна, фахова). Професійно-орієнтовані дисципліни вивчалися протягом усіх років навчання і були об’єднані в п’ять груп: психологія, педагогіка, машинознавство, основи виробництва та методика трудового і професійного навчання. На їх вивчення навчальними планами передбачалося 25% від загальної кількості годин навчальних занять. До змісту професійної підготовки входили також навчальні та виробничі практики.

Структура професійної підготовки студентів факультетів загальнотехнічних дисциплін та праці за уніфікованим типовим навчальним планом, який діяв у 80-ті роки минулого століття, характеризується таким змістом і взаємозв’язками її складових елементів:

- структура вивчення психологічних дисциплін включала послідовне оволодіння студентами загальною психологією, віковою та педагогічною психологією, етикою та психологією сімейного життя;
- педагогічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання починалася після оволодіння загальною психологією і передбачала послідовне вивчення загальної педагогіки, історії педагогіки та методики виховної роботи;

- група професійно-орієнтованих дисциплін з машинознавства починала вивчатися після оволодіння студентами рядом фундаментальних дисциплін: вища математика, загальна фізика, нарисна геометрія та креслення, набуття трудових умінь з практикуму у навчальних майстернях. Дисципліни групи “Основи виробництва” включалися у вивчення навчальним планом по мірі набуття студентами необхідної фундаментальної та професійної підготовки з машинознавства;
- перелік груп дисциплін з машинознавства та основ виробництва в цей період також визначався за аналогією професійної підготовки фахівців інженерно-технічних спеціальностей, що суттєво не відповідало вимогам реальної професійної діяльності вчителя трудового навчання загальноосвітньої школи;
- група дисциплін з методики трудового та професійного навчання вивчалася після опанування психолого-педагогічних, машинознавчих дисциплін, набуття початкового психолого-педагогічного, техніко-технологічного досвіду, здобутого під час навчальних і виробничих практик, і включала послідовне оволодіння спочатку методикою викладання креслення, трудового навчання і загальнотехнічних дисциплін, а потім методикою викладання спеціальних дисциплін в напрямку трудової підготовки;
- професійна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання і загальнотехнічних дисциплін включала навчальні (технологічні в промисловості, безперервну за напрямком трудової підготовки, літню педагогічну) та педагогічні виробничі практики. Загальний об’єм часу на всі види практики складав 32 тижні за весь період навчання, що приблизно дорівнювало тривалості одного навчального року з п’яти передбачених навчальним планом. Домінування педагогічної практики посилювало прикладний характер професійно-педагогічної освіти;
- фахова підготовка здійснювалася починаючи з третього курсу в об’ємі 12% від загальної кількості навчальних занять за такими напрямками трудової підготовки: металообробка, технічне креслення, механізація сільського господарства, автосправа чи обслуговуюча праця.

Як позитивну особливість навчальних планів 80-х років слід відмітити надання можливості особам, що мали середню педагогічну освіту за відповідною спеціальністю, одержати вищу освіту за навчальними планами зі скороченими (чотирирічними) термінами навчання. Ця особливість стала першим кроком до сучасного розуміння ступеневої і неперервної освіти.

Починаючи з 1990 року, кожний вуз дістав право на власні варіанти навчальних планів. У структурі навчальних планів з підготовки вчителів спеціальності “Загальнотехнічні дисципліни і праця” навчальні дисципліни були згруповані за такими циклами: суспільні, психолого-педагогічні, загальноосвітні, спеціальні. Професійно-орієнтовані дисципліни тут окремо не виділялися, а включалися до циклів психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін. До циклу психолого-педагогічних дисциплін було добавлено дисципліну “Основи педагогічної майстерності”, що сприяло підвищенню професіоналізму майбутніх вчителів. Хоча слід зазначити недостатню ефективність цього нововведення внаслідок необгрунтованого розміщення цієї дисципліни у навчальних планах з 2 по 5 семестри, коли студенти ще не набули необхідної компетентності з психології та психології.

Якщо зміст циклу психолого-педагогічних дисциплін можна повністю віднести до професійно-орієнтованих дисциплін, то в циклі спеціальних дисциплін професійно-орієнтовані дисципліни були представлені разом з фундаментальними (фізика, вища математика і ін.) і фаховими в напрямку трудової підготовки. Ця особливість навчальних планів дещо завуальовувала в системі підготовки вчителя структуру фундаментальної і професійної підготовки майбутнього вчителя. Професійна підготовка в цей період також включала вивчення дисциплін за додатковими спеціальностями (фізвиховання, механізація

сільського господарства, креслення, декоративно-прикладне мистецтво, технічна творчість і ін.). Слід зазначити, що серед додаткових спеціальностей часто не розділяли напрямки поглибленої трудової підготовки (фахова підготовка з автосправи, технічної і прикладної творчості і ін.) і власно додаткові спеціальності (професійна підготовка з фізвиховання, креслення і ін.). Це, в свою чергу, приводило до нечіткої визначеності в навчальних планах структури фундаментальної і професійної підготовки за додатковими спеціальностями. Загалом кількість годин на професійну підготовку з 1990 року була зменшена до 20% від загального часу навчальних занять.

У навчальних планах, починаючи з 1996 року, підготовка вчителів трудового навчання стала поєднуватися з додатковими спеціалізаціями, в які було трансформовано раніше існуючий цикл фундаментальних дисциплін за напрямком трудової підготовки. З назв спеціальностей було виключено формулювання “загальнотехнічні дисципліни” і введені назви відповідних додаткових спеціалізацій, наприклад “Трудове навчання і технічна творчість”, “Трудове навчання і основи підприємництва” і ін. При цьому структура професійної підготовки залишилася незмінною, але зросла за об’ємом до 33% від загального часу навчальних занять, а також збільшилася за змістом внаслідок розширення кваліфікації спеціаліста підготовленістю до викладання таких шкільних предметів як креслення і безпека життєдіяльності. Було збільшено кількість годин на вивчення педагогічних дисциплін. Група дисциплін з основ виробництва поповнилася вивченням сучасного сільськогосподарського виробництва та механізації і автоматизації сільськогосподарського виробництва. Тривалість всіх видів практик за весь період навчання складала 29 тижнів.

До початку ХХІ століття не існувало Державних стандартів галузей освіти і тому не існувало наукового обґрунтування головної спрямованості професійної підготовки вчителя. Введення з 1998 року ступневої вищої освіти обумовило складання навчальних планів спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти – трудове навчання (технічна або обслуговуюча праця)” для трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, спеціаліст, магістр. Триступенева кооперація діяльності освітніх систем обумовила перехід до моделі розвивальної педагогічної освіти (В. Давидов, В. Рубців і ін.), яка дозволяє забезпечувати та задовольняти потреби різних верств населення країни в освітніх послугах, швидко розв’язувати освітні задачі і розширювати спектр освітніх послуг [4: 269].

Усі дисципліни навчального плану підготовки бакалаврів з терміном навчання чотири роки було структуровано в три цикли, в назвах яких уперше зазначалися окремі ознаки мети підготовки професіонала: соціально-гуманітарна, фундаментальна та професійно-орієнтована підготовка. Структура професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра у навчальному плані, який діяв з 1998 року включала дві групи дисциплін.

Перша група включала “Нормативні навчальні дисципліни”, серед яких виділялися два підцикли з “Гуманітарних та соціально-економічних дисциплін” і цикл “Фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін”, які були обов’язковими для вчителів технічної та обслуговуючої праці. З раніше виділених груп професійних дисциплін сюди ввійшли психолого-педагогічні дисципліни, вивчення шкільних курсів та методики викладання трудового і професійного навчання, креслення, безпеки життєдіяльності.

Друга група дисциплін навчального плану включала “Вибіркові навчальні дисципліни”, серед яких були визначені “Цикл професійно-орієнтованих дисциплін за спеціальністю” (технічна або обслуговуюча праця), “Цикл дисциплін самостійного вибору вузу” і “Цикл дисциплін самостійного вибору студентом”. Цикл професійно-орієнтованих дисциплін за спеціальністю включав групи дисциплін з машинознавства та основ виробництва. З метою наближення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до реальних умов праці у шкільних майстернях, ряд окремих дисциплін з машинознавства (теоретична механіка, опір матеріалів і теорія механізмів та машин) та основ виробництва були інтегровані в моно дисципліни – технічну механіку, гідравліку і

теплотехніку та ін. Тобто, було відновлено інтегрований підхід до побудови навчальних дисциплін, що був типовим для 50-60-х років.

Перелік дисциплін за самостійним вибором вузу і студентом включав фахові дисципліни, визначені за спеціальністю (технічна чи обслуговуюча праця). Загальний час на професійну підготовку майбутніх учителів трудового навчання за цим навчальним планом складав 30% від загальної кількості годин навчальних занять.

Як суттєвий недолік професійної підготовки майбутніх учителів, що була організована за ступеневою освітою слід назвати значне зменшення об'ємів різних видів практик. Так, якщо до 1998 року навчальні та виробничі практики за п'ять років підготовки спеціалістів складали за навчальними планами 22-26 тижнів, то з 1998 року їх об'єм зменшився до 14 тижнів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання – це процес навчання студентів професійно-орієнтованим дисциплінам (психолого-педагогічним, загальнотехнічним), навчально-практичній і науково-дослідній роботі. Саме ці дисципліни і види робіт в комплексі складають ядро професійної підготовки і визначають професійну спрямованість навчання.

Дисципліни навчального плану підготовки вчителів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» визначаються, головним чином, змістом додаткових спеціалізацій, які запроваджуються для підготовки вчителів трудового навчання до викладання у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу вибіркового шкільних навчальних предметів, профільного та професійного навчання старшокласників, проведення позашкільної роботи, задоволення особистісних освітніх інтересів студентів. Спеціалізації передбачають як поглиблення змісту спеціальності «Вчитель трудового навчання (обслуговуюча чи технічна праця)», так і забезпечують необхідну фахову підготовку з цієї спеціальності, наприклад з прикладної та технічної творчості, основ економіки, металообробки і ін. Побудова змісту професійної підготовки на засадах феноменологічної моделі освіти з врахуванням інтересів і потреб студентів дозволяє здійснювати певною мірою персоналізацію навчання, спростовуючи погляд на підготовку вчителя технологій як на «освітній конвеєр», сприяє її гуманізації, надає більшої свободи вибору і умов для самореалізації майбутнього учителя.

Дисципліни навчального плану однорічної підготовки магістрів спеціальності «педагогіка і методика середньої освіти –трудове навчання», яку було започатковано в 1998 році, групуються у два цикли:

- фундаментальної, соціально-економічної та психолого-педагогічної підготовки, які передбачали загальну психолого-педагогічну, гуманітарну й інформаційно-технологічну освіту;
- спеціальної та науково-практичної підготовки, які спрямовані на ознайомлення магістрантів з актуальними проблемами сучасного машинознавства, виробництва, оволодіння теорією та методикою викладання технічних і спеціальних дисциплін, вивчення спецкурсів за вибором.

Уведення у 2005 році Державних освітніх стандартів у галузях середньої та вищої освіти обумовило зміни у змісті професійної підготовки вчителів трудового навчання. Здійснення загальноосвітньої підготовки учнів передбачено в Державному стандарті за галузевим принципом (сьома освітніми галузями), серед яких є і галузь «Технологія», зміст якої структурується і реалізується в шкільних навчальних предметах «Трудове навчання» і «Інформатика» [1]. Структурування змістового наповнення галузі відбувається на основі таких змістових ліній: людина в технічному середовищі; технологічна діяльність людини; соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; графічна культура людини; людина та інформаційна діяльність (елементи інформології, основи інформаційних технологій, основи алгоритмізації і програмування); проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

Ураховуючи необхідність якісної підготовки вчителів освітньої галузі «Технологія», забезпечення їх готовності до викладання шкільних предметів «Трудове навчання» та «Інформатика», у 2005 році навчання майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і спеціаліста почали здійснювати за навчальними планами, що поєднували спеціальності: «трудове навчання (технічна або обслуговуюча праця) та основи інформатики». Крім того, підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста здійснювалася за додатковою спеціалізацією, що передбачала необхідну фахову підготовку за спеціальністю. Об'єм часу на професійну підготовку бакалавра за цими навчальними планами збільшився до 40% від загальної кількості годин, відведених на бакалаврат. Сама ж структура навчальних планів за циклами навчальних дисциплін залишилася без змін і відповідала структурі планів 1998 року, коли було введено ступеневу освіту.

З 2008 року Міністерством освіти і науки України запроваджується новий перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра [2]. Підготовка вчителів освітньої галузі «Технологія» здійснюватиметься в галузі наук «Освіта» за напрямом підготовки «Технологічна освіта». Ураховуючи необхідність забезпечення готовності педагогічних працівників до викладання не менше ніж двох шкільних предметів (як це було у 50–60-ті роки) та проведення позашкільної роботи, навчання майбутніх вчителів технологій здійснюватиметься в поєднанні напряму підготовки «Технологічна освіта» з додатковими спеціальностями (хімія чи фізика) або додатковими спеціалізаціями (інформатика, технічна творчість, профорієнтаційна робота, основи підприємництва, основи домашнього господарювання, освітні вимірювання). Спеціалізації вводяться для підготовки вчителів технологій до викладання у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу небазових шкільних предметів та поглиблення змісту напряму підготовки «Технологічна освіта».

Проблема вдосконалення структури і змісту професійної підготовки майбутнього вчителя технологій набуває особливої гостроти в умовах упровадження Державних освітніх стандартів загальної та вищої освіти, процесів перебудови вищої школи у напрямку Євроінтеграції освітнього простору. Проведений аналіз головних тенденцій становлення та розвитку структури та змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій приводить нас до висновків:

а) в аспекті подання негативних процесів:

- уникнення дрібної диференціації професійно-орієнтованих дисциплін, що ускладнює формування у студентів системного, цілісного уявлення про складові професійної діяльності вчителя технологій;
- неприпустимість механічного перенесення змісту дисциплін інженерних спеціальностей технічних вузів у спрощеному вигляді до змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій;
- подання негнучкого, механічного образу раціоналістичної моделі професійної підготовки, що обмежується підготовкою до педагогічної діяльності лише у відповідності з соціальними нормами та вимогами суспільства, без врахування особистісних потреб, інтересів і прагнень студентів;
- неприпустимість зменшення обсягів навчальних та виробничих практик у змісті професійної підготовки нижче 20 тижнів за весь період навчання;

б) в аспекті виявлення і збереження позитивних тенденцій:

- збереження за вищими навчальними закладами права на розробку варіативної складової змісту професійної підготовки майбутніх учителів;
- співвідношення часу професійно-орієнтованої та фахової підготовки повинно складати, відповідно, біля 40% і не менше 12% від загального часу навчальних занять;
- побудова змісту навчальних дисциплін на інтеграційній основі, що підсилюватиме їх систематичну, цілісну, прикладну та політехнічну спрямованість;

- відновлення загальних об'ємів навчальних та виробничих практик студентів у розмірі 28-32 тижнів за весь період навчання;

в) в аспекті виявлення об'єктивних факторів і причин, що визначають сучасний стан такої підготовки:

- в умовах сучасної малої наповнюваності учнями шкіл і класів здійснювати підготовку вчителів технологій за подвійними спеціальностями;

г) в аспекті виявлення суб'єктивних факторів і причин, що визначають сучасний стан такої підготовки:

- забезпечення та задоволення потреб різних верств населення країни розширеним переліком освітніх послуг;

- сприяння особистісній орієнтації професійної підготовки, що враховує інтереси, нахили та здібності студентів шляхом виконання дипломних робіт, розширення переліку дисциплін за вибором;

- надання змісту професійної підготовки індивідуальної, творчої спрямованості, свободи його вибору і створення умов для самореалізації майбутнього вчителя;

- надання можливості особам, що мають початкову (молодший спеціаліст) або базову вищу освіту (бакалавр) одержати повну вищу освіту (спеціаліст, магістр) за скороченими термінами навчання з перезарахуванням раніше вивчених дисциплін, які відповідають спеціальності, що вивчається;

д) в аспекті наукового обґрунтування шляхів і засобів вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів:

- неперервність, ступеневість і освітньо-кваліфікаційна рівневність підготовки майбутніх учителів;

- розділення навчальних дисциплін на обов'язкові і вибіркові, а також на цикли за напрямками підготовки (соціально-гуманітарні, фундаментальні, професійно-орієнтовані і фахові);

- професійна підготовка майбутніх учителів технологій має здійснюватися на основі оволодіння рядом фундаментальних дисциплін і, в свою чергу, виступає основою для їх подальшої фахової підготовки;

- з метою підготовки вчителів до викладання початкових предметів варіативної (фахової) складової навчальних планів старшої загальноосвітньої школи, яке здійснюється в формі профільного чи професійного навчання, вводити під час підготовки вчителів за освітньо-кваліфікаційними рівнем «спеціаліст» додаткові спеціальності та спеціалізації, з урахуванням їх органічної спорідненості з основною спеціальністю.

Аналіз становлення і розвитку структури та змісту національної професійної підготовки майбутнього вчителя технологій показує, що хоча на сьогодні визначено відносно стабільний зміст дисциплін професійно-орієнтованого циклу, однак між ними та дисциплінами інших циклів вузівської підготовки ще не встановлені науково обґрунтовані зв'язки і залежності. Подальшого дослідження потребують проблеми раціонального поєднання Євроінтеграційних та регіональних складових змісту професійної підготовки майбутніх учителів, її пристосування до конкретної особистості та поєднання в професійній підготовці соціальних норм і вимог суспільства з задоволенням потреб різних верств населення країни в освітніх послугах, індивідуально-значущою діяльністю особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт освітньої галузі «Технологія» // Трудова підготовка в закладах освіти.– 2003. – № 4. – С. 4–7.
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 6 грудня 2007 року № 1/9-736 «Про перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра».
3. Навчальні плани педагогічних інститутів. – К.: Вища школа, 1958. – 75 с.

4. Реан А.А. Психология и педагогика. / Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И.– СПб.: Питер, 2000. – 432 с.

УДК 37.035

В.В. Шарко

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ АВСТРАЛІЇ

Розглядаються питання впливу діяльності викладачів на екологічно-виховний процес підростаючого покоління. Досліджено й проаналізовано літературні джерела із проблем екологічного виховного процесу, з'ясовані методи діяльності й узагальнений досвід роботи в напрямку активізації екологічного виховання, уточнені головні принципи, якими керуються педагогічні фахівці Австралії при організації системи екологічного виховання.

Are considered a question of influence of activity of teachers on ecologically-educational process of rising generation. References from problems of the ecological educational process, the found out methods of activity and the generalised operational experience in a direction of activization of the ecological education, the specified major principles by which pedagogical experts of Australia are guided at the organisation of system of ecological education are investigated and analysed.

Розвиток освіти й поширення екологічної інформації, усвідомлення сучасних екологічних реалій дають нам можливість краще відчувати екологічну небезпеку. Значення цього усвідомлення полягає в тому, що воно органічно пов'язане з розвитком екологічної активності, з масовим екологічним рухом, спрямованим на подолання екологічної небезпеки і вирішення екологічних проблем як у локальних, так і в глобальних масштабах [1: 515].

Екологічна освіта й виховання не тільки ефективний, але й найбільш дешевий спосіб запобігання екологічної катастрофи, переходу до сталого розвитку. Н.Ф. Реймерс відзначав, що освіта повинна давати не тільки знання, накопичені в минулому, і осмислювати сучасність, але й включати необхідність осмислення майбутніх проблем [2: 21].

Конференція ООН на Всесвітньому саміті для сталого розвитку в Йоганнесбурзі в 2002 р. узагальнила цілі і завдання екологічної освіти та виховання (сама програма була прийнята в 1975 р.), що, по суті, стала як основа освіти для сталого розвитку. У матеріалах саміту 2002 р. відзначалася необхідність якісно нової моделі освіти, а десятиліття 2005–2015 р. було проголошено “Десятиліттям освіти в інтересах сталого розвитку” [3: 8].

На екологічну освіту й виховання в сьогоденному світі великий вплив мають міжнародні організації як форма співробітництва. Гарним прикладом діяльності міжнародної організації в сфері екологічної освіти може служити ЮНЕСКО. З 1975 р. у співробітництві з ЮНЕП ЮНЕСКО здійснюється Міжнародна програма освіти в області навколишнього середовища (МПОС). ЮНЕСКО вирішує ввести “екологічний компонент” в усі міждисциплінарні освітні проекти, організувати курси вивчення екології, “попередньо визначивши їхній зміст, розробити необхідні методичні посібники, організувати, підготовку фахівців відповідних дисциплін” [4].

Екологічна освіта і виховання, формування екологічної свідомості як головних компонентів екологічної культури є одним із найважливіших напрямів подолання екологічної кризи і формування екологічної безпеки та сталого соціально-економічного розвитку держави. Концептуальним для поліпшення екологічної освіти в Україні є положення щодо вироблення нового способу життя, яке передбачає свідоме сприйняття людством і кожною людиною зокрема ідей сталого (збалансованого) екологічно безпечного розвитку. В такому разі ставлення до природи виступає різновидом ставлення сучасної людини, підростаючого покоління до майбутнього людства [5: 5–25].

З метою підвищення екологічної культури суспільства й професійної підготовки фахівців встановлюється система загального комплексного й безперервного екологічного виховання, ціль якого – формування глибоких і міцних екологічних знань, цілісних уявлень про біосферу, відповідальність за навколишнє середовище. Сьогодні екологічні проблеми одночасно є економічними й соціальними.

Досвід ряду держав свідчить, що успішним реформам і програмам в напрямку охорони навколишнього середовища завжди передували великі випереджувальні вкладення в сферу освіти, коли країну цікавила насамперед не вироблена продукція, а вкладення в майбутнє. Педагог повинен створити умови, що породжують впевненість учнів у тому, що вихід з екологічної кризи є [1].

Міжнародне співробітництво у галузі екологічної освіти та посилення інтеграційних процесів у цій сфері освітньої діяльності ініціювали інтерес до вивчення та ознайомлення досягнень зарубіжного досвіду з метою подальшого розвитку і вдосконалення вітчизняної системи екологічного виховання.

Проблемам екологічної освіти в економічно розвинутих країнах присвячені дисертаційні дослідження: у США та євроатлантичному регіоні (В.В. Червонецький, 1977 р., 2007 р.) [6], Великій Британії (Г.В. Марченко, 2004 р., Я. В. Полякова, 2005 р., С.М. Старовойт, 2005 р.) [7, 8, 9], Німеччини (І.В. Рудковська, 2005 р.) [10] та ін.

Досвід Австралії як країни, яка має позитивний результат щодо раціонального використання ресурсів, збереження та відновлення лісових територій, виховання інтернаціональної еколого-толерантної людини спеціально не вивчався, що і зумовило вибір теми дослідження, яка полягає у розкритті особливостей формування екологічного виховання, враховуючи соціально-психологічні, регіональні, економічні та національні особливості країни.

Отже, *актуальність* проблеми зумовлена необхідністю підвищення рівня екологічної культури, усвідомлення сучасних екологічних реалій, вихованості та інформованості різних верств населення, вміння передбачати наслідки руйнівного відношення до природи та приймати ефективні рішення для оздоровлення довкілля.

Об'єкт дослідження: екологічна освіта та виховання школярів у Австралії.

Предмет дослідження: міждисциплінарний підхід у практичній діяльності природничо-наукових дисциплін учителів Австралії.

Мета дослідження полягає у вивченні застосування міждисциплінарного підходу у формуванні екологічної компетентності учителів Австралії.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети були поставлені такі *завдання*:

- вивчити та проаналізувати літературні джерела з проблем застосування міждисциплінарного підходу у системі екологічного виховання;
- підростаючого покоління в системі громадських установ;
- з'ясувати принципи, якими керуються австралійські фахівці у процесі організації екологічного виховання;
- узагальнити досвід роботи педагогів Австралії у напрямку активізації екологічного виховання.

“Людині, щоб вижити, не залишається нічого іншого, як чим швидше наблизитися до наступної фази свого розвитку – тієї, де вона, поєднуючи свою могутність із гідною цього мудрістю, навчиться підтримувати в гармонії й рівновазі всі справи людські”, – писав засновник Римського клубу Ауреліо Печчеї. Для цього повинна бути вихована особистість із новими якостями – людина з біосферним світоглядом, орієнтована на гуманістичні цінності, що діє в рамках екологічної етики, вміє приймати рішення й відповідати за них. Формування такої особистості вимагає нового педагогічного підходу й іншого змісту у викладанні [11]. Досягти цього можна за рахунок удосконалення системи екологічного виховання нашої країни. Велику практичну допомогу в цьому напрямку може надати вивчення реформованих, модернізованих, та як показує практика, перспективних систем виховання підростаючого покоління розвинутих країн світу, серед яких заслуговує на увагу досвід Австралії.

Так, наприклад, метою “Національного плану дій: екологічна освіта для сталого розвитку” (Environmental Education for a Sustainable Future National Action Plan, 2000) Австралії є розгляд та вирішення ефективними засобами існуючих та виникаючих потреб екологічної освіти та виховання, сприяння активній координації діяльності, підвищення поінформованості населення, отримання нових перспектив, цінностей, знань і навичок, а також формальні й неформальні процеси, що ведуть до зміни поведінки в підтримку екологічного сталого розвитку [12].

Потрібно зазначити, що згідно “Плану дій та стратегії екологічної освіти Західної Австралії” (Environmental Education Strategy and Action Plan Government of Western Australia, 2004) провідними напрямками екологічної освіти та виховання є:

- створення та підтримка педагогічних природоохоронних екологічних ініціатив;
- встановлення меж і цілей з метою поліпшення координування екологічних освітніх ресурсів;
- допомога викладацькому персоналу в отриманні додаткових та допоміжних педагогічних матеріалів для забезпечення стратегічних підходів у розробці майбутніх планів та програм в напрямку охорони довкілля
- підвищення рівня інформованості та формування природозберігаючих поглядів та вчинків для досягнення сталого розвитку та ін. [13].

Показово, що в таких важливих регулятивних документах приділяється велика увага й заохочується міждисциплінарний підхід в екологічній освіті та вихованні, що повинно бути нерозривно пов'язане з моральними цінностями й етичними способами мислення. Дається чіткий і докладний опис завдань, організаційних принципів, інструментів і пріоритетних напрямків просвітницької й освітньої діяльності в області охорони навколишнього середовища.

Міждисциплінарний підхід в системі екологічного виховання припускає взаємне узгодження змісту й методів розкриття способів, принципів і законів оптимальної взаємодії суспільства із природою на всіх рівнях екологічних знань, які включають різні навчальні предмети.

Для вирішення завдань екологічного виховання необхідні міждисциплінарні зв'язки, які створюють умови для досягнення єдиного виховного результату – формування таких властивостей особистості, як готовність і здатність активно діяти по захисту, відтворенню й поліпшенню навколишнього середовища [7]. Міжпредметний підхід спонукає до пошуку методів і форм навчання, що вимагають взаємодії різних навчальних предметів.

Специфічні умови навчального процесу дозволяють здійснювати взаємозв'язок природознавства, літератури, географії, образотворчого мистецтва й музики, праці і т. д. На цих уроках можна розширювати, поглиблювати, уточнювати знання, отримані на уроках природознавства.

У практиці навчання використовуються такі прийоми й методи, як міжпредметні завдання й рішення проблемних завдань. Завдання педагогів полягає у формуванні основ екологічної культури на будь-якому предметі, у тому числі й на математиці, тому що вона має безліч доповнень до різних аспектів людської діяльності. Наприклад, на уроках математики можна використовувати завдання, що містять екологічну інформацію краєзнавчого характеру: “Щодня дорослий слон з'їдає до 100 кг трави. Скільки знадобиться йому трави на місяць?” і т.д. Після кількарядового використання подібних матеріалів на уроках математики в дітей з'являється бажання складати свої завдання.

Рекомендується застосовувати концепцію викладання хімії й екології, переслідуючи головну її мету – розкрити зміст хімічної науки і її методів, законів, які допоможуть учням крізь призму хімічних знань оцінити екологічну ситуацію й знайти з неї вихід. Зміст курсу носить міжпредметний характер, тому що знайомить учнів з комплексними проблемами й завданнями, що вимагають синтезу знань з декількох предметів (хімія, біологія, географія, природознавство і т.д.). На уроках учні знайомляться із сучасними способами очищення води в процесі виконання ними практичних робіт. Особливий інтерес у учнів викликає робота з

визначення якості води із джерел, розташованих поблизу, з'ясуванню, чому відбувається забруднення прісних і ґрунтових вод, які необхідні умови для збереження навколишнього середовища.

Хімічний експеримент і тематика практичних робіт відкривають можливість сформувати спеціальні знання по предмету. Практичні роботи курсу містять пошукову й дослідницьку діяльність екологічної спрямованості.

Обсяг історичного матеріалу не дозволяє приділяти належну увагу проблемам екологічного виховання. Хоча зміст і історії, і природознавства, безсумнівно, дозволяє вплинути на формування екологічної свідомості школярів. З одного боку, характеризуючи культуру різних народів, історичних епох, без уваги не залишаються питання філософського осмислення природи, взаємозв'язок суспільного, економічного розвитку народів і природних умов тих територій, на яких вони проживали. Школярі на конкретних історичних прикладах можуть оцінити екологічні наслідки тих або інших технічних винаходів, наслідки величезних масштабів господарської діяльності в епоху індустріальної цивілізації. Тут видні протиріччя, які учні зможуть обговорити, провести дослідження з позиції різних дисциплін (історія права, екології, економіки, політики, фізики).

Донедавна екологічне виховання орієнтувалося, в основному, на природознавство й, частково, – на технічні науки. Однак, вивчення системи “природа – суспільство” висуває на перший план не тільки наукові знання, але й образи мистецтва й літератури, що несуть великий морально-естетичний потенціал [10].

Здійснювана в процесі екологічного виховання інтеграція наукових знань про взаємодію суспільства і природи й відповідними художніми образами, спрямована на подолання розриву між логічною й образною формою пізнання й служить гуманізації освіти. На перший план висувається формування в учнів екологічної культури: гуманістичної, духовно-моральної. Норми морального відношення до природи, що стали внутрішньою потребою, можуть зіграти вирішальну роль у рішенні екологічних проблем.

Інформацію про світ природи як про духовну цінність учень одержує на уроках літератури, читаючи й вивчаючи художні твори. Коли мова заходить про екологічне виховання, варто пам'ятати, що воно починається із книги й, у першу чергу, з казки, прочитаної в дитинстві. Казки допомагають зрозуміти взаємини людини й природи. Говорити про це з учнями – значить змусити їх мислити [1].

Взаємозв'язок людини й світу природи в тій або іншій формі відбита практично в будь-якому літературному творі, а література здатна дати школярам зіставлення наукового й освітнього опису світу природи, здатна перебороти існуючий у світогляді розрив між образним і логічним його сприйняттям. Говорячи про екологічні проблеми, література формує в людині його моральний і духовний початок.

Екологічне виховання тільки тоді може бути ефективним, коли різні аспекти його змісту розкриваються у взаємодії всіх шкільних дисциплін [13]. Проблеми оптимізації взаємодії між природою й людством традиційно перебували в полі зору природничих наук. Так, у курсі географії найбільшою мірою формується інформація про цілісність природи. На уроках формуються знання про цілісну єдність ландшафту, про комплексний характер господарської діяльності людини, аналізується взаємовплив і причинно-наслідкові зв'язки між природними комплексами й людською діяльністю. У курсі економічної географії аналізуються природні ресурси різних територій і шляхи раціонального природокористування. Більші можливості для здійснення екологічного виховання на міжпредметній основі мають екскурсії по різних предметах.

Така робота може бути високоефективною тільки тоді, коли різні аспекти екологічного змісту розкриваються у взаємодії всіх шкільних дисциплін, як природничих, так і гуманітарних. У рамках кожного навчального предмету розглядається та екологічна проблематика, що впливає зі змісту даного предмету і його специфіки.

У складі переважних компонентів, на які орієнтуються педагоги Австралії у світлі проголошеного ООН десятиліття 2005–2015 р. “Десятиліття освіти в інтересах сталого розвитку”, поставлені наступні основні цінності:

- 1) повага достоїнства й прав всіх людей в усьому світі й прихильність до соціальної й економічної справедливості для всіх;
- 2) повага прав майбутніх поколінь;
- 3) повага й турбота про біорізноманіття, що містить у собі захист і відновлення екосистем Землі;
- 4) повага до національної й культурної розмаїтості й прихильності справі формування культури терпимості, ненасильства й миру, як на місцевому, так і на глобальному рівні [13].

Висновки. Таким чином, міждисциплінарний підхід забезпечує формування в учнів екологічної свідомості й екологічної культури, комунікативної компетенції й залучає школярів у сферу професійної діяльності. Міжпредметні зв'язки розглядаються як основний принцип екологічного виховання. Їхня керівна роль обумовлює триєдність основних частин реального світу: “природа – суспільство – людина”.

Головними принципами, якими керуються австралійські фахівці при організації екологічного виховання, є:

- *комплексність* (розгляд складності й взаємозв'язку природних систем, взаємодії людини на ці системи, сприяння гарному розумінню екологічних проблем на основі отриманих знань із широкого кола дисциплін);
- *естетичне задоволення* (вивчення навколишнього середовища допомагає розвитку естетичного почуття краси природи, відбиттю її в різних видах мистецтва й т.д.);
- *відповідальність* (дослідження наслідків впливу людини на навколишній світ при вивченні різних дисциплін виховують почуття відповідальності як невід'ємної частини природоохоронного виховання);
- *практична екологічна етика* (пізнання й досвід у справі охорони навколишнього середовища сприяє розвитку етичних норм, культурі поведінки й гуманного відношення до природи).

Різноманіття прийомів і методів, які використовують викладачі Австралії, підтверджує неможливість екологічного виховання в рамках якогось одного предмету, тому що екологічні знання є основою навичок практичної природоохоронної діяльності, розвитку здібностей до дослідницького типу мислення, формування в дітей активної особистісної позиції, нового відповідального відношення до природи. У той же час, розвиваючи творчу самостійність своїх учнів через дослідницьку й проектну діяльність, вчитель постійно самовдосконалюється, його компетентність стає все більше відповідати актуальним вимогам сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Крисаченко В.С. Екологія. Культура. Політика: концептуальні засади сучасного розвитку / В.С. Крисаченко, М.І. Хилько. – К.: Знання, 2001. – 515 с.
2. Реймерс Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс. – М.: Карпенко, 1999. – 21 с.
3. Всемирный саммит в Йоханнесбурге // Вестник экологического образования в России. – М.: – 2002. – № 3. – 8 с.
4. Сарагоса Ф.М. Память о будущем / Фредерико Майор Сарагоса. – М.: Прогресс, 1995. – 100 с.
5. Концепція екологічної освіти України // Екологія і ресурси: Зб. наук. праць. Укр. ін-т дослідж. навколиш. середовища і ресурсів. – К.: Сталь, 2002. – № 4. – С. 5–25.
6. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи / Володимир В'ячеславович Червонецький. – Донецьк: Юго-Восток, 1999. – 284 с.
7. Марченко Г.В. Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г.В. Марченко. – К., 2004. – 23 с.

8. Полякова Я.В. Використання національних традицій природокористування в екологічній освіті Великої Британії / Яна Вікторівна Полякова. – Донецьк: БСГ, – 2001. – 112 с.
9. Старовойт С.М. Професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Старовойт Світлана Миколаївна. – К., 2005. – 230 с.
10. Рудковская И.В. Современные тенденции развития эколого-эстетического воспитания в школах Германии // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 5. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту, 2004. – С. 153 – 163.
11. Lukashovich, O.D. The Concept of Formation for the Sustainable Development as a Methodical Basis of Realization of Continuous Ecological Education in System "School-High School": Permanent Ecological Education: Problems, Experience, Prospects / Book of Proceedings Interregional Scientific and Practical Conference. – Tomsk, 2006.
12. Environment Australia Department of the Environment and Heritage: Environmental Education for a Sustainable Future National Action Plan / Commonwealth of Australia. – 2000.
13. Department of Environment: Environmental Education Strategy and Action Plan Government of Western Australia. – 2004, December.

УДК 378.14:352/354

Т.В. Шахматова

ДІЛОВІ ТА ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ

У статті розкрито сутність та зміст ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю.

The matter and contents of business qualities of the future economical specialists were found out in this article.

Актуальність дослідження зумовлена кардинальними змінами соціально-економічної політики, що викликала необхідність реформування освітньої галузі, першочерговістю її спрямування на формування особистісних, морально-ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю. Науковому розв'язанню досліджуваної проблеми сприяли роботи Б. Ананієвої, Ю. Бабанського, І. Беха, В. Богословського, Я. Божович, В. Гринькової, В. Семіченко, С. Сисоєвої та ін.

Значним у дослідженні проблем формування ділових якостей майбутніх фахівців є доробок вітчизняних і зарубіжних учених у галузі економічної освіти (В. Бобров, Л. Каніщенко, Н. Побірченко, І. Прокопенко, Г. Славутич, Н. Статінова, Т. Шепеленко та ін.)

Незважаючи на вагомий внесок вітчизняних і зарубіжних науковців у розв'язанні проблеми формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю, до сьогодні є наявними протиріччя між постійно зростаючими потребами освітньо-економічної галузі в ефективно ділових фахівцях та якістю їх фахової підготовки.

Метою дослідження є визначення сутності та змісту ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю.

Основні результати дослідження. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, присвячену фаховій підготовці майбутнього економіста, не можна не помітити відсутність однозначного і чіткого трактування терміна «ділові якості майбутнього економіста».

Слід зазначити, що набір цих ділових якостей для кожної спеціальності економічного профілю може відрізнятися. Наприклад, для менеджерів-економістів однією з найважливіших якостей є лідерство. Менеджер – це, по-перше, лідер, здатний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції; по-

друге, це і дипломат, що встановлює контакти з партнерами і владою, що успішно переборює внутрішні і зовнішні конфлікти.

Економіст – це людина, яка володіє високими знаннями й здібностями, рівнем культури, чесністю, рішучістю характеру та є зразком для навколишніх. Серед комплексу ділових якостей, якими має володіти сучасний економіст, на нашу думку, слід виділити такі: авторитетність, інтелектуальність, лідерство, комунікативну толерантність, відповідальність. К. Левківський, Ю. Сухарніков під відповідальністю розуміють «здатність суб'єкта діяльності розуміти свої ролі та обов'язки та соціальні відносини, а також відповідність результатів своїх дій цілям, що поставлені, та нормам, що прийняті у суспільстві, готовність звітувати за свої дії» [2: 88].

Ефективність фінансової діяльності багато в чому залежить від авторитету економістів, які займаються цим видом діяльності. Авторитет – це особистий вплив людини на оточуючих, що він здобуває своєю працею, професійними знаннями, організаторськими здібностями, нововведеннями, умінням працювати з людьми. Для того, щоб авторитет економіста і авторитет його особистості були взаємопов'язані, майбутній фахівець має об'єднати в собі наявність лідерських якостей та необхідний рівень знань, умінь та навичок.

Діяльність економіста прямо пов'язана з його авторитетом. Він формується на базі загальної зацікавленості партнерів по бізнесу та їх переконаності в особливих здібностях економіста. Авторитет може бути ширим, коли економіст дійсно має ті ділові якості, якими його наділяють партнери або оточуючі, і помилковими, сформованими на омані щодо його особистості.

На нашу думку, слід виділити такі види авторитету: інтелектуальний (знання), діловий (компетентність, навички, досвід), моральний (високі моральні якості), статусний (повага до посади) і т.п. Можна конкретизувати цю класифікацію:

1) посадовий авторитет, або формальний базується на організаційних нормах і структурах, пов'язаний до керівних інстанцій, визнанні права їхніх представників командувати, переконаності в необхідності підтримати порядок і підкорятися керівництву;

2) діловий припускає високу професійну компетентність економіста, здатність краще інших вирішувати організаційні задачі й домагатися успіху;

3) особистий (персональний) формується на основі ціннісних індивідуальних якостей не пов'язаних з посадовими обов'язками (це такі якості, як порядність у спілкуванні, турбота про людей, розум, комунікативність, скромність способу життя та ін.).

Провідне місце серед зазначених видів авторитету економіста займає діловий авторитет. Саме він безпосередньо пов'язаний з ефективною реалізацією цілей організації та її співробітників.

Коли мова йде про менеджерів-економістів, авторитет і владу трактують як протилежні поняття, оскільки у випадку авторитету підпорядкування цілком залежить не від можливостей примусу, а від згоди співробітників. Однак протиставлення влади й авторитету навряд чи правомірно, тому що згода підкорятися властива й більшості інших проявів влади, наприклад, у випадку покори в силу спільності інтересів або при переконаності співробітників у необхідності виконувати вказівки керівництва.

Виходячи з цього, авторитет доцільно трактувати як різновид (а точніше підстава) влади, головна особливість якого полягає в тому, що мотивація підпорядкування ґрунтується не стільки на вірі у володінні керівником значимими для підлеглих зовнішніми ресурсами або засобами, та в його здатності застосовувати їх, скільки на вірі самого керівника і його особистісну залежність для підлеглих.

Ще однією найважливішою діловою якістю для майбутнього економіста, на нашу думку, є інтелект, який характеризує розумові здібності та рівень розвитку особистості. Він займає вагомe місце серед особистісних характеристик економіста. Вплив інтелекту на ефективність фінансової діяльності обумовлений певними факторами, що можуть послабляти позитивні кореляції між такими параметрами, як мотивація, досвід, відносини з керівництвом, групою.

Під час виконання своїх повсякденних обов'язків, економіст спілкується з різними категоріями осіб, наприклад, з партнерами. Іноді вони можуть бути досить неприємними, висувати безглузді вимоги, але в будь-якому випадку поводитися з ними потрібно коректно, не показуючи роздратування, в чому й полягає така ділова якість як комунікативна толерантність.

Іншою категорією людей, з якими доводиться спілкуватися економісту, є керівники різного рангу. У розмовах з ними висловлюватися слід чітко і однозначно, дотримуватися тільки фактів або власних розумінь, коротко викладати думки. Висуваючи будь-яку проблему, найкраще відразу ж запропонувати варіант її вирішення.

Серед усіх економічних спеціальностей слід виділити спеціальність менеджера-економіста, оскільки йому постійно доводиться спілкуватися з підлеглими. Особливості комунікативної поведінки останнього мають бути довірливими і доброзичливими, тому що від них, як відомо, у вирішальній мірі залежить доля всієї справи. І нарешті, менеджер постійно спілкується з колегами – керівниками інших підрозділів. Прямого впливу на них він зробити не може і тут особливо потрібне уміння вести переговори та вміти переконувати у своїй правоті.

У процесі спілкування менеджерів доводиться виконувати три основних ролі. По-перше, це роль координатора, що пов'язує одну групу людей з іншою. Цю роль може грати номінальний глава фірми, що створює можливість надійних безперервних контактів між співробітниками. По-друге, це роль інформатора, що забезпечує прийом, передачу й обробку різного роду інформації. Цю роль може грати контролер, що стежить за роботою підлеглих та порівнює її з поставленими цілями. Її може взяти на себе розповсюджувач ідей, який у курсі всіх змін, що впливають на роботу співробітників, роз'яснює співробітникам політику фірми. По-третє, це роль, пов'язана з прийняттям рішень. Її грає підприємець, що знаходить нові шляхи досягнення цілей й бере на себе усю відповідальність, пов'язану з ризиками. Її грати може менеджер, який відповідальний за розподіл ресурсів фірми та представник фірми, що веде переговори з партнерами [1: 45].

Як свідчить практика, жоден з факторів не забезпечує найбільшу користь для організації ніж ефективне лідерство економіста. В сучасних економічних умовах лідери потрібні для визначення цілей і задач, для організації, координації, забезпечення міжособистісних контактів з підлеглими і вибору оптимальних, ефективних шляхів вирішення тих або інших проблем. Очевидно, що організації, де є в наявності лідери, можуть досягти всього цього набагато швидше, ніж організації без лідерів.

Слово лідер походить від англійського lead (вести). Виходить, лідер – це ведучий, що йде вперед. Лідер – член організації, що володіє високим особистим статусом, впливаючи на думку і поведінку навколишніх його людей, членів будь-якого об'єднання, організації і виконує комплекс функцій. «Лідери організацій у досить короткий термін після закінчення навчального закладу досягають професійного успіху, займають керівні посади у ВНЗ, органах державної влади, на підприємствах і в організаціях або відкривають власну справу» [3: 111].

Феномен лідерства знаходиться в самій природі людини і суспільства. Явища, багато в чому схожі з лідерством, зустрічаються і в середовищі тварин, що ведуть колективний, стадний спосіб життя. Тут завжди виділяється найбільш сильний, досить розумний, завзятий і рішучий ватажок, що керує іншими відповідно до законів, що диктуються взаєминами із середовищем.

Лідерство ґрунтується на визначених потребах складно організованих систем, до яких відноситься потреба в самоорганізації, упорядкуванні та поведінці окремих елементів системи. Ця упорядкованість досягається завдяки вертикальному (керування – підпорядкування) і горизонтальному зв'язку, наприклад, поділ праці і кооперація. Чіткість виділення лідируючих позицій залежить від типу спільності, що складає систему, і її взаємин з навколишнім середовищем.

Слід зазначити, що лідерство виникає з певних потреб людей, які покликані задовольняти лідери. У більшості випадків менеджер-економіст у своєму впливі на роботу підприємства й побудові взаємовідносин з підлеглими, насамперед використовує і покладається на посадову основу влади. Лідерство ґрунтується на процесі психологічного впливу, який є набагато більш складним, потребує високого рівня взаємозалежності його учасників. Наявність в організації послідовників є неодмінною передумовою виникнення лідерства.

Виконання службових обов'язків економіста відбувається в умовах, коли поставлені перед ним завдання можуть швидко змінюватись. Тому виникає потреба їх оперативного вирішення і необхідність часто вести паралельно кілька видів робіт. Тому при прийомі на роботу до економіста пред'являється ряд вимог, які можна розподілити на вимоги до його ділових і особистісних якостей. До ділових якостей насамперед відносяться професійні навички, тобто економіст повинен мати фахову освіту, бути професійно підготовленим, відрізнятися високим рівнем самоорганізованості, вміти забезпечити своєчасність підготовки документу, звіту тощо.

Не менш важливою є така ділова якість економіста, як відповідальність за якісне і своєчасне виконання поставлених задач. Керівник повинен бути упевнений, що доручення, дане економісту, буде виконано своєчасно. Економіст повинен відрізнятися ініціативністю, умінням приймати самостійні рішення в межах своєї компетенції, не чекаючи вказівок керівника з кожного випадку. При підборі економістів на одне з перших місць висувається вимога збереження службової таємниці, уміння в розмові виявляти дипломатичність, тактовно відійти від бесіди, яка може завдати шкоди справі фірми.

До найважливіших ділових якостей економіста відносяться пунктуальність, відданість своїй фірмі чи організації. Особливо великого значення має своєчасне подання документів та інформації для прийняття керівником певного рішення стосовно фінансової діяльності підприємства. Професійний економіст ніколи нічого не забуде і вчасно проінформує, нагадає, організує. Економіст повинен мати уміння передбачати напружені ситуації та вміти детально спланувати роботу в цей момент. Охарактеризуємо ще ряд необхідних для економіста ділових якостей.

Професіоналізм – це комплекс професійних знань, умінь і навичок, передбачених кваліфікаційною характеристикою, якою є нормативний документ, що встановлює обов'язки того чи іншого працівника.

Організованість – уміння організовувати робоче місце, раціонально спланувати роботу, забезпечити безумовне виконання щоденних задач.

Поінформованість – економіст повинен добре орієнтуватися в питаннях фінансової та господарської діяльності, за якими працює його керівник і фірма в цілому; стежити за подіями, що відбуваються в установі.

Відповідальність – готовність прийняти на себе відповідальність за виконання завдань, поставлених керівником, особливо в межах своєї компетенції. Ця ділова якість виробляється з досвідом роботи. Під час вирішення таких питань, як підготовка документів, звітів економіст повинен перевіряти інформацію, що має закритий характер, а також інформацію, яка може завдати шкоди організації або окремим особам. Необхідно правильно зберігати документи, не допускаючи вільного доступу до них інших співробітників.

Відданість професії – любов до обраної професії, розуміння її важливості, прагнення до постійного удосконалення свого професіоналізму.

Для виділення ділових якостей необхідні такі особистісні якості, без яких не можна стати професіоналом. Серед них пріоритетним є вміння адаптуватися, тобто швидко переключатися з одного виду роботи на іншу і здатність одночасно виконувати кілька доручень. Повільному працівникові важко справитися з багатофункціональними обов'язками економіста. Не менш важлива риса характеру комунікабельність – тобто здатність легко встановлювати контакти, зв'язки. Замкнутій, нетовариській людині важко працювати економістом, тому що виникає необхідність у спілкуванні з певною групою людей.

До особистісних якостей, необхідних економісту, відносяться люб'язність, ввічливість, доброзичливість. Вони завжди виявляються не тільки при особистих контактах, але й при веденні переговорів з партнерами по бізнесу. Ці якості створюють доброзичливу атмосферу під час виконання службових обов'язків. Зовнішній вигляд економіста повинен відрізнятися охайністю, умінням одягатися з урахуванням ділової обстановки. До особистісних якостей економіста слід віднести і його прагнення до постійного поповнення й удосконалення як загальних, так і професійних знань, умінь та навичок.

Таким чином, ділові та особистісні якості майбутніх фахівців економічного профілю виявляються в тісній взаємодії і доповнюють одна одну. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у виявленні структурно-компонентного складу ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю, а також визначенні та реалізації педагогічних умов, що сприяють ефективності їх формування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мескон М.Х. Основи менеджменту. – М.: Человек, 1995. – 275 с.
2. Левківський К., Сухарніков Ю. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Вища школа. – 2004. – № 5-6. – С. 86-106.
3. Димитров М., Оникович Г. Професійно орієнтовані громадські організації: формування фахових якостей майбутніх спеціалістів // Вища освіта України. – 2005. – №2. – С. 106-111.
4. Степаненко С. Формування професійних компетенцій у студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» і «бакалавр» // Бухгалтерський облік і аудит: Науково-практичний журнал. – 2007. – № 11. – С. 71-75.
5. Григорчук Т. Педагогічні основи формування професійних компетенцій фахівців-маркетологів // Вища освіта України. – 2006. – №1. – С. 60-63.

УДК 378.1

Ю.А.Шевченко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ

Розуміння необхідності створення педагогічних умов, які б сприяли ефективній підготовці майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів спонукало нас до розгляду питання, пов'язаного з обґрунтуванням та розкриттям змісту вказаних умов.

Understanding for the necessity of formation of pedagogical conditions promoting effective training of future teachers of music for the organization of art-creative activity of children's musical-instrumental groups made us to investigate the question connected with definition and description the mentioned conditions.

Постановка проблеми Готовність майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів належить до категорій, які характеризуються системністю, наявністю декількох складових, функціональною активністю та здатністю до самоорганізації. Являючи собою духовно-функціональну властивість особистості, готовність до організації художньо-творчої діяльності є складною за своєю структурою, змістом, характером вияву і тому вимагає створення відповідних педагогічних умов, які б забезпечували системний підхід до вирішення цього питання. Виходячи з таких позицій, нами були визначені та обґрунтовані педагогічні умови, покликані забезпечити

ефективну підготовку майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

Водночас, проблема підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів ще не знайшла достатнього науково-педагогічного обґрунтування та практичного вирішення. У зв'язку з цим в умовах вищої педагогічної освіти виявляють себе протиріччя між потенційними освітньо-виховними можливостями вищої школи та їх обмеженим використанням у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів; між багатоаспектним змістом зазначеної підготовки та відсутністю системного підходу до його освоєння; між теоретичними знаннями студентів та їх практичним досвідом організації художньо-творчої діяльності дітей в школі.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні та розкритті змісту педагогічних умов, необхідних для ефективної підготовки майбутніх учителів музики до організації музичної творчості дітей.

Визначення ціннісно-орієнтаційних аспектів підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів заслуговує на увагу у зв'язку з тим, що дозволяє спрямувати зусилля викладачів та студентів на вирішення важливого завдання вищої педагогічної освіти, а саме – на підготовку до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Як зазначає С.Гончаренко, ціннісна орієнтація є вибірковою, відносно стійкою системою спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтованого на певний аспект соціальних цінностей. Вона формується у процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті [1:357].

Для внесення відповідних змін в існуючу практику потрібно, передусім, визначити ціннісно-орієнтаційні аспекти того, що пов'язане з підготовкою майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. До таких аспектів нами віднесено *мету, завдання, напрями та етапи* здійснення зазначеної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики.

У науковій літературі підкреслюється винятково важливе значення мети для спрямування, організації діяльності, постановки конкретних завдань. Це пов'язане з тим, що мета передбачає на рівні свідомості людини певного результату, на здобуття якого спрямовуються інтелектуальні, фізичні та ін. зусилля. При цьому категорія мети "у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є основним фактором людської свідомості" [1:205]. У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики категорія мети дозволяє уявити, усвідомити та передбачити ті властивості, які повинні з'явитися як результат навчально-виховного впливу на особистість.

До ціннісно-орієнтаційних аспектів підготовки майбутніх учителів музики віднесено **завдання**, які покликана вирішувати сучасна практика професійно-педагогічної освіти. Цей аспект у системі професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів музики дозволяє концентрувати увагу викладачів і студентів на вирішенні основних питань, послідовно розглядати існуючі можливості впливу на свідомість та діяльність майбутніх організаторів дитячих музично-інструментальних колективів, формувати певні якості, пов'язані з освоєнням та використанням музично-педагогічного досвіду тощо. При цьому важливо підкреслити, що завданням підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів мають бути тісно пов'язані і співвіднесені з генералізованою лінією, тобто метою вказаного педагогічного процесу.

До основних завдань, підготовки майбутніх учителів музики щодо організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів слід віднести: формування у майбутніх учителів музики ціннісного ставлення до художньо-творчої

діяльності дитячих музично-інструментальних колективів; збагачення знань, понять та уявлень майбутніх учителів музики про художньо-творчу діяльність дитячих музично-інструментальних колективів; розвиток у майбутніх учителів музики умінь, навичок та способів організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів; стимулювання творчої активності майбутніх учителів музики, пов'язаної з організацією художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

Зазначені вище завдання підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів передбачають системне вирішення вказаної проблеми. Саме тому вони стосуються найважливіших аспектів процесу саморегуляції педагогічної діяльності, до якої мають послідовно готуватися студенти музично-педагогічних спеціальностей, набувати тим самим необхідний їм ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-понятійний, організаційний та креативний досвід.

В умовах вищої педагогічної освіти важливим є успішне вирішення вказаних завдань підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Для цього викладачі музично-педагогічних факультетів покликані моделювати та реалізовувати на практиці таку модель навчального процесу, яка б охоплювала питання, пов'язані з формуванням у майбутніх учителів музики світоглядного, морально-правового, художньо-естетичного ставлення до процесу та результатів дитячої музично-інструментальної творчості, збагаченням знань, понять уявлень про змістові (соціальні, художні, естетичні) аспекти того, чим мають займатися учасники дитячих музично-інструментальних колективів.

У забезпеченні ціннісно-орієнтаційної основи підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів суттєвим є питання про **напрями** зазначеної підготовки. Адже від прийняття правильних рішень щодо визначення необхідних напрямів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики залежить спрямованість навчально-виховних зусиль як викладачів, так і студентів музично-педагогічних факультетів під час розгляду окремих питань, ситуацій, програмних матеріалів тощо.

Серед основних напрямів підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів слід виділити такі, як: орієнтаційний, інформаційний, діяльнісний та креативний. Прийняття нами такого рішення зумовлено тим, що в напрямку підготовки мають знайти концентроване вираження та реалізацію характерні ознаки того, що визначає процес саморегуляції педагогічної діяльності. Зокрема, якщо йдеться про спроможність майбутнього вчителя музики самостійно визначати ціннісно-змістову основу дитячої музично-інструментальної творчості, то для цього йому потрібен орієнтаційний досвід. У процесі навчально-виховної роботи зі студентами важливо запропонувати систему заходів, які б акумулювали їх увагу на питаннях, що пов'язані з місцем, функціями, значеннями музично-виконавської творчості дітей, розвитком у них певних духовних, психічних, комунікативних, творчих сил та якостей.

У визначенні ціннісно-орієнтаційної основи підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів помітну роль відіграють питання, пов'язані з основними **етапами** цього процесу. На жаль, в педагогічній літературі на це рідко звертається увага. Проте, від правильного осмислення цього аспекту педагогічного процесу залежить характер постановки окремих завдань, наявність логіки та послідовність в діях керівника дитячого музично-інструментального колективу, його вміння визначити ближню, середню та віддалену перспективу розвитку дитячої музично-інструментальної творчості.

На підставі проведеного аналізу теоретичного і практичного досвіду нами було виділено декілька етапів підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів: емоційно-ціннісний, інтелектуально-пошуковий, організаційно-виконавський та креативно-діяльнісний. Кожний

із виділених етапів професійно-педагогічної підготовки майбутніх організаторів дитячих музично-інструментальних колективів є функціонально важливим.

Так, на емоційно-ціннісному етапі зазначеної підготовки основний акцент робиться на тому, щоб викликати у майбутніх учителів музики інтерес до художньо-творчої діяльності та її організації в дитячому музично-інструментальному колективі. В умовах практики цьому питанню приділяється мало уваги, що призводить до втрати емоційного забарвлення тих педагогічних дій, які пов'язані з музично-інструментальним виконанням, участю дітей в музично-творчій діяльності. У зв'язку з цим набуває гостроти питання, яке пов'язане з упровадженням у вищій школі такого етапу навчально-виховної роботи, який би створював емоційно-ціннісний тезаурус майбутніх учителів музики, робив їх емоційно вразливими та здатними на емоційно-чуттєвому рівні сприймати те, що пов'язане з дитячим музичним мистецтвом, виконавською майстерністю учасників музично-інструментальних колективів.

Готуючись до майбутньої професійно-педагогічної діяльності вчителі музики повинні бути залучені до інтелектуально-пошукових дій, прийняття відповідних рішень, пов'язаних з набуттям необхідного досвіду пізнання. Інтелектуально-пошуковий етап розрахований на те, щоб майбутні вчителі музики отримали можливість самостійно осмислювати, оцінювати та інтерпретувати окремі педагогічні дії та рішення, виконувати інтелектуальні операції, пов'язані з пошуком відповіді на гострі проблеми навчально-виховної роботи в школі, дитячому музично-інструментальному колективі та ін..

Поряд із зазначеними вище етапами професійно-педагогічної підготовки майбутніх організаторів дитячих музично-інструментальних колективів помітну роль покликаний відігравати організаційно-виконавчий етап. Без нього втрачається можливість набутти досвід роботи з дитячим музично-інструментальним колективом під час вивчення окремих музичних партій, організації ансамблевої гри, досягнення виконавської майстерності всього колективу. Саме тому в межах вирішення основних завдань зазначеної підготовки майбутніх учителів музики має бути покликаний до впровадження організаційно-виконавський етап, створені умови для набуття студентами музично-педагогічних факультетів досвіду роботи, пов'язаного із забезпеченням виконавської практики, участю учнів у реалізації накладених на них функцій як членів музично-інструментального колективу.

Одним із визначальних у вказаному процесі є креативно-діяльнісний етап підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Якщо попередні етапи створювали основу для прийняття організаційно-педагогічних рішень, то під час креативно-діялісного етапу майбутні вчителі музики покликані набути необхідний їм досвід творчої самореалізації. Саме на цьому етапі підготовки вони можуть випробувати свої інтелектуальні та організаційні можливості, сили, вміння і навички, залучатися до самостійного прийняття педагогічних рішень, виявляти власний погляд на доцільність використання на партиці окремих форм, методів, засобів освітньо-виховного впливу на учнів.

Ознайомлення майбутніх учителів музики зі змістом художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Ця педагогічна умова заслуговує уваги у зв'язку з тим, що регуляторний вплив на свідомість та діяльність вчителів музики здійснюють знання, поняття, уявлення, які вони отримують під час навчання у вищій школі. Здобутий у процесі професійно-педагогічної освіти досвід закріплюється на рівні різних форм свідомості (почуттів, знань, понять та ін.) і тим самим створює необхідну основу для прийняття поміркованих, продуманих, виважених педагогічних рішень.

До основних проявів змісту художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів віднесено: соціальний, художній та естетичний зміст.

Соціальний зміст художньо-творчої діяльності характеризується тим, що засвідчує, передає акумулює в собі певні ідеї, думки, оцінне ставлення, позиції, орієнтації особистості, пов'язані з її життям, навчанням, спілкуванням, відпочинком, творчістю тощо. Палітра соціального змісту є достатньо широкою і багатогранною, що зумовлено системою відносин (моральних, правових, світоглядних та ін.) людини з суспільством, природою, предметами

навколишнього середовища, творами мистецтва. Звідки виникає необхідність пов'язувати художньо-творчу діяльність дитячого музично-інструментального колективу з актуальними питаннями суспільних відносин, особистісного життя, освоєння навколишньої природи тощо. Майбутні вчителі музики покликані збагачувати соціальні знання дітей, розвивати їх соціальні почуття, спонукати до громадянської активності засобами художньо-творчої діяльності.

Художній зміст творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів має також важливе значення. Адже його особливість полягає в тому, що саме він дозволяє сприйняти та усвідомити найтонші нюанси художньо-образного освоєння навколишньої дійсності, увійти в площину відносин, які можуть бути представлені лише за допомогою художнього знаку, символу чи експозиції, передати особливі почуття людини, пов'язані з співпереживанням духовних цінностей. У процесі художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів важливо прагнути до створення музичних образів, сповнених художнім змістом, здатних до передачі оригінального і самобутнього сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності.

Естетичний зміст художньо-творчої діяльності музично-інструментальних колективів характеризується тим, що дозволяє зміцнювати творчий діалог між різними формами та способами освоєння прекрасного в дійсності і мистецтві. Адже естетичний зміст прокладає шлях до сприймання та усвідомлення гармонії, співвідношення змісту і форми, зовнішнього і внутрішнього, соціального, колективного та індивідуального. Завдяки естетичному змісту особистість отримує змогу сприймати і оцінювати дійсність, твори мистецтва як прекрасні і потворні, піднесені і низькі, трагічні і комічні. Дитячі музично-інструментальні колективи покликані нести у своїй творчості естетичні ідеї, зміцнювати і збагачувати естетичне ставлення до світу природи, побуту, соціальних відносин, мистецтва.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутні вчителі повинні бути ознайомлені з основними проявами змісту художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. За такої умови вони здобувають можливість багатоаспектно сприймати і оцінювати результати художньо-творчої діяльності юних музикантів, а також готувати дітей до глибокого осмислення соціальної, художньої та естетичної цінності музичного мистецтва, яке є предметом їх художньо-творчої діяльності.

Оволодіння майбутніми вчителями музики методами організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Виділення цієї педагогічної умови зумовлено тим, що у процесі організаційно-педагогічної діяльності вчителі музики покликані вирішувати певні питання шляхом підтримки, спрямування, стимулювання художньої творчості дитячих музично-інструментальних колективів. Здійснити це виявляється можливим за допомогою певних методів педагогічного впливу. Сучасна шкільна практика засвідчує, що бажаних результатів вчителі музики досягають, якщо користуються такими методами, які торкаються найважливіших параметрів художньо-творчої діяльності учнів та вирішення поставлених перед ними завдань.

До таких методів віднесено: методи актуалізації художньо-творчої діяльності; методи залучення дітей до прийняття художньо-творчих рішень;

методи досягнення художньо-виконавської майстерності; методи аналізу результатів художньо-творчої діяльності.

Зазначені методи набувають ефективного характеру, якщо використовуються вчителями музики з метою розвитку художньо-творчої активності учасників дитячих музично-інструментальних колективів. Так, спираючись на методи актуалізації художньо-творчої діяльності вони залучають учнів до музичних колективів формують відповідну мотивацію, забезпечують позитивне відношення до занять у музичному колективі. Методи залучення дітей до прийняття художньо-творчих рішень передбачають відкриття необхідного простору для творчого діалогу в колективі, обговорення актуальних творчих питань, знаходження оптимальних рішень щодо організації художньо-творчого процесу. Спираючись на методи досягнення художньо-виконавської майстерності вчителі музики

досягають необхідних результатів щодо культури та якості виконання музичних партій, взаємодії та співпраці під час концертного виступу тощо. Методи аналізу результатів художньо-творчої діяльності несуть суттєве організаційне навантаження і допомагають вчителям музики підвести підсумки творчого процесу, виявити позитивні його аспекти, звернути увагу на існуючі резерви та недоліки.

Отже, у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутні вчителі музики покликані оволодіти сукупністю методів організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Лише за такої педагогічної умови вони стають спроможними досягати успіхів у справі стимулювання та актуалізації художньо-творчого процесу, залучення учасників музично-інструментальних колективів до прийняття важливих рішень досягнення високого рівня виконавської майстерності, а також належної оцінки того, чого вдалося досягти завдяки колективній музично-виконавській творчості.

Набуття майбутніми вчителями музики практичного досвіду організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Виділення цієї педагогічної умови зумовлена тим, що майбутні вчителі музики покликані на практиці вирішувати складний комплекс питань організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів, використовуючи при цьому різноманітні форми і методи навчально-виховної роботи. Як зазначав видатний педагог В.О.Сухомлинський: **"...добрий досвід не приживеться, поки в того, хто хоче перейняти такий досвід, не буде для цього умов: загальної культури, кругозору, знань з педагогіки і методики, уміння зрозуміти духовне життя дитини. Створити педагогові ці умови важче, ніж показати йому готовий досвід і добитися, щоб він добре зрозумів суть досвіду"** [2:74].

Саме тому вища школа спрямовує свої зусилля на те, щоб передати майбутнім керівникам дитячих музично-інструментальних колективів досвід теоретичного осмислення актуальних питань, а також їх практичного вирішення.

Навчальні заняття, які передбачені програмою підготовки майбутніх учителів музики, розраховані на те, щоб сприяти розвитку практичного досвіду та набуття студентами необхідних вмінь, навичок, способів роботи з учнями. При цьому вирішення цього питання зі студентами музично-педагогічних спеціальностей не завжди пов'язується з набуттям ними досвіду організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Отже, виникає потреба у більш ефективному вирішенні зазначених питань на заняттях з дисциплін гуманітарного, психолого-педагогічного та професійно-орієнтованого циклу. Майбутні вчителі музики таким чином відкривають для себе можливість якомога частіше обговорювати та практично апробувати окремі елементи та складові професійно-педагогічної майстерності керівника дитячого музично-інструментального колективу на заняттях з таких дисциплін, як "Оркестровий клас", педагогіка, психологія, методика викладання та ін..

Педагогічна практика є важливою формою практичної підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Її особливість полягає в тому, що майбутні вчителі музики отримують можливість самостійно виявляти дії, пов'язані з організацією дитячих музично-інструментальних колективів, плануванням їх художньо-творчої діяльності, проведенням групових та індивідуальних занять з учнями, підготовкою та участю в конкурсах, оглядах художньої самодіяльності школи, а також виступах у концертних програмах.

Клубна та гурткова робота у порівнянні з іншими формами практичної підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів ще недостатньо використовується у вищій школі. Причиною є те, що відсутні конкретні педагогічні та методичні рекомендації щодо здійснення цього напрямку роботи під час роботи студентського клубу, художніх гуртків тощо. Проте, їх можливості щодо надання студентами музично-педагогічних спеціальностей практичного досвіду у зазначеному напрямку є достатньо вагомими. Завдання вищої школи полягає в

тому, щоб послідовно пов'язувати діяльність студентського клубу та гуртків з вирішенням питань практичної участі майбутніх учителів музики у художньо-творчому процесі.

Участь студентів музично-педагогічних спеціальностей в роботі професійних та самодіяльних музичних колективів має важливе значення для набуття ними необхідного практичного досвіду взаємодії з учасниками творчого колективу, організації співпраці та співтворчості під час репетицій та концертної діяльності, роботи над окремими музичними творами, програмами тощо. Ця форма практичної підготовки майбутніх організаторів дитячих музично-інструментальних колективів ще недостатньо вивчена і висвітлена у науково-педагогічній літературі і вимагає того, щоб її потенційні можливості були використані ефективно, що дозволить перенести в шкільну практику роботи з дитячими колективами ті елементи виконавської майстерності, художньо-естетичної та комунікативної культури, які найкраще втілюються в діяльності професійних та самодіяльних музичних колективів.

Висновки. Таким чином, успішне вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів є можливим за певних педагогічних умов. Здійснений нами теоретичний аналіз вказаного питання дозволив виділити ряд педагогічних умов, які спрямовані на забезпечення системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів музики щодо організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Ці умови передбачають визначення ціннісно-орієнтаційних аспектів вказаної підготовки, ознайомлення майбутніх учителів музики зі змістом художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів, оволодіння необхідними методами до організації художньо-творчого процесу в дитячих музично-інструментальних колективах, а також набуття практичного досвіду в різних формах навчальної та позашкільної роботи в системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 638 с.

УДК 371.134:792.8

О.О. Шиліна

ЕКЗЕРСИС ЯК КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ

Дана стаття розкриває основні аспекти методики складання комбінацій екзерсису. Даються рекомендації, щодо використання педагогічних принципів та хореографічних прийомів складання комбінацій екзерсису.

This article exposes the value of knowledge of method of drafting of combinations of exercise. Recommendations are given, in relation to the use of pedagogical principles and choreographic receptions of drafting of combinations of exercise.

Постановка проблеми. В динаміці сучасних освітніх процесів все більше усвідомлюється фундаментальне значення професіоналізму, який виступає мірою і засобом творчої самореалізації особистості учителя – хореографа в процесі педагогічної діяльності. Одним з завдань цієї педагогічної діяльності (вчителя-професіонала) – є виховання в учнів танцювальної виконавської культури, яке відбувається через опанування вправ екзерсису.

Таким чином, стає очевидним, що чим професійніше вчитель-хореограф побудує вправи екзерсису, тим вище буде якісний показник танцювальної виконавської культури учнів.

Аналіз досліджень та публікацій. Серед науково-методичних робіт останнього часу, що мають відношення до розв'язання поставленої нами проблеми, можна виділити роботи: В. Зв'язочкіна, Т. Пуртової, А. Белікової, О. Квітньої, В. Каміна, Л. Цветкової, Ю. Громової, А. Сапогової, Н. Тарасової.

Так В. Зв'язочкін наголошує, що "... екзерсис – це постійне і послідовне тренування кісткового та суглабно-м'язового апарату, а також психічна настройка учня, він сприяє розвитку вольових якостей, рухливої пам'яті, ритмічності, музичності. Це засвоєння танцювальної техніки, що закладає основи виразного руху. Екзерсис створює пластичний фундамент, який дає можливість учням гармонійно розвивати рухливий апарат, підпорядковуючи це навчання удосконаленню пластично-художніх можливостей організму." [1:20]

Аналізуючи роботи вище зазначених науковців, можна констатувати, що вправи екзерсису надзвичайно різноманітні і сприяють виконанню основних завдань:

- розвивають рухливий апарат учня (кістки, м'язи, зв'язки, суглоби);
- тренують нервову систему, яка регулює всю діяльність рухливого апарату;
- систематичне виконання сприяє удосконаленню техніки виконання різноманітних рухів;
- розвивають узгоджену дію ніг, рук, корпусу, голови (координацію);
- виробляють чіткість ритмічного виконання руху, легкість та силу виконання вправи, вишуканість поз, гнучкість спини;
- розвивають в учня виразність, танцювальність, музичність виконання; [2: 5]
- виховують та тренують волю танцівника (саме ця якість забезпечує створення точної по формі танцювальної пластики, яка відповідає загальним вимогам та стає індивідуальною по суті свого прояву); [3: 17]
- розвивають багатоплощину уваги (для повноцінного творчого процесу учню необхідне цілеспрямована увага, і одночасно увага, що контролює танцювальну техніку);
- розвивають різні види пам'яті (зорову, музичну, рухливу і т.д.); [3: 18]
- засвоєння нового матеріалу екзерсису – це не механічне запам'ятовування руху, а стійкий психічний процес (сприйняти → осмислити → запам'ятати → застосувати → перевірити результат). [4: 22]

Але треба зауважити, що таких результатів можна досягти тільки за однієї умови – якщо комбінації екзерсису будуть побудовані методично правильно. Саме вирішення проблеми оволодіння методикою побудови комбінацій екзерсису і є *метою нашої статті*.

Систематизувавши досвід вище зазначених науковців, можна дати рекомендації загального характеру, які мають допомогти в процесі оволодіння методикою складання комбінацій екзерсису: комбінація складається таким чином, щоб всі рухи виконувались, як з однієї, так і другої ноги, що в рівній мірі розвиває рухливий апарат учня; не можна будь-який рух включати в комбінацію екзерсису на середині зали не провчивши його біля опори; всі комбінації мають розпочинатись з відповідної підготовки (preparation) та мати акуратне і завершене закінчення.

Кожен педагог може мати безліч прийомів складання тренувальних вправ, однак існує цілий ряд певних факторів, неврахування яких може привести до втрати цілеспрямованості процесу навчання і до негативних наслідків в досягненні поставленої мети. Так, наприклад, складаючи певну комбінацію, треба дотримуватись принципів наступності, доступності, та відповідності комбінації індивідуальним психологічним особливостям і природним фізичним даним учнів.

Дотримання принципу наступності означає, що комбінацію необхідно будувати таким чином, щоб кожний новий рух або прийом базувався на матеріалі, який вивчався раніше. Також зміст комбінації повинен закріплювати вивчений раніше матеріал.

Принцип доступності наголошує на визначенні змісту і обсягу комбінації виходячи із обсягу вже засвоєних знань, набутих вмінь і навичок. Вивчення нових рухів у комбінації

базується на свідомому використанні попередньо засвоєних знань і вмінь, їх тісному взаємозв'язку. Складаючи комбінацію, необхідно враховувати оптимальність і рівномірність розподілу силового навантаження. Зміст комбінації повинен відповідати віковій групі виконавців.

При доборі навчального матеріалу для складання комбінації необхідно враховувати індивідуальні здібності учнів, рівень спеціальної підготовки, вікові і статеві особливості [5: 14].

Існує багато шляхів складання комбінацій, однак найефективнішим та продуктивним є такий: спочатку складається проста комбінація, в якій використовуються програмні рухи даного семестру, далі по мірі засвоєння її всіма учнями, комбінація поступово ускладнюється (спочатку на простих поєднаннях, а потім на більш складних).

Виділимо ще декілька пунктів, на які необхідно спиратись під час складання комбінацій:

- 1) кожен рух розвиває певну групу м'язів, тому під час складання комбінації необхідно чергувати навантаження з однієї групи м'язів на іншу;
- 2) з метою всебічного оволодіння учнями танцювальної техніки, розвитку більшої свободи та гармонії руху, координації, необхідно складати комбінацію у двох напрямках *en dehors et en dedans*;
- 3) побудова комбінації повинна бути не дуже складною, щоб не перевантажити увагу учнів. Подібне перевантаження може привести до того, що учні будуть добре запам'ятовувати побудову завдання, порядок рухів, добре орієнтуватись в просторі, але відчуття музики, характеру вправи, техніка виконання рухів залишиться без належної уваги;
- 4) необхідно комбінувати не тільки різноманітні рухи, а й варіювати темпи виконання цих рухів. Це допоможе оволодіти знаннями конструктивних особливостей музичного супроводу і розвинути музичність виконання;
- 5) комбінації по своїй будові повинні бути логічними та послідовними;
- 6) з'єднуючи рухи в єдину комбінацію, треба враховувати їх характер виконання. В одному тренувальному завданні повинні міститись рухи однакові або близькі за характером виконання.
- 7) кожна наступна комбінація повинна економити сили танцівника та правильно їх розподіляти. Це можливе за умови використання "з'єднувальних" рухів, які дають змогу виконавцю відпочити та підійти до виконання наступного складного, сильного руху;
- 8) підбирати музичний супровід для вправи слід так, щоб зміст та характер руху відповідав змісту і характеру музики.

Також зазначимо, що кожен педагог, складаючи комбінацію, є і балетмейстером. Однак цим не треба дуже захоплюватись, так як за зовнішньою красою комбінації можна загубити головне – чистоту та грамотність виконання, втрати програмний матеріал.

Висновок. Отже, систематизація передового педагогічно-хореографічного досвіду дає змогу констатувати, що весь екзерсис, який виробляє професійні виконавські якості учнів, повинен бути складений грамотно, логічно, щоб фізична та артистична підготовка учнів мала позитивний результат. Молоді вчителі, які не мають досвіду роботи, повинні серйозно віднестись до цього аспекту своєї педагогічної діяльності, оскільки він є одним з показників професіоналізму учителя хореографії. Але дана проблема вимагає докладнішого висвітлення та розробки тем, що торкаються методики побудови уроку та послідовності виконання вправ екзерсису; аналізу основних понять та форм класичного, народносценічного екзерсисів та особливостей їх виконання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Звездочкин В. А. Классический танец. Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений искусств и культуры. – Ростова н/Д.: Феникс, 2003. – 416 с.

2. Камін В. О. Народно-сценічний танець: груповий розподіл вправ біля станка. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 151 с.
3. Основы подготовки специалистов-хореографов. Хореографическая педагогика. – СПб.: СПбГУП, 2006. – 632 с.
4. Пуртова Т. В., Баликова А. Н., Кветная О. В. Учите детей танцевать. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
5. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю. Підручник. – К.: Альтерпрес, 2005. – 324 с.: іл.

УДК 378.147:81'42

Л. В. Шиянюк

**ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті пропонується теоретичне обґрунтування формування україномовної комунікативної компетентності студентів на текстовій основі.

In this article it is proposed a theoretical argumentatiol of forming Ukrainian communicative competence of students on text base.

В умовах орієнтації вищої освіти на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування україномовної комунікативної компетентності студентів у закладах вищої освіти I-II рівнів акредитації нефілологічного профілю набуває вдосконалення змісту мовної освіти.

Модернізація мовної освіти в Україні, спричинена необхідністю підвищення якості освітніх послуг, актуалізує компетентнісний підхід до навчання державної мови. Компетентнісний підхід до освіти, як зазначає І.Зимня, може зберегти культурно – історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетенції, які лежать у його основі, як складні особистісні утворення, що охоплюють і пізнавально – інтелектуальні, і емоційні, і моральні складники [4: 40].

Л. Мацько вважає, що “будь – яка професійна діяльність потребує певних мовно – комунікативних умінь. Професійна комунікативна компетенція формується на основі комунікативної компетенції – сукупності знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосовування у конкретному спілкуванні” [8: 13].

Потреба у спілкуванні поряд із потребою діяльності праці є визначальною у становленні майбутнього висококваліфікованого фахівця, який бездоганно володіє українською мовою в усній і письмовій формах. “Життя і діяльність суспільства неможливі без спілкування людей, оскільки воно є необхідною умовою будь-якої діяльності”, – стверджує Ф.Бацевич [1: 27]. Вміння спілкуватися державною мовою є одним із засобів удосконалення комунікативної компетентності й самореалізації особистості у майбутній професійній діяльності.

Проблема формування комунікативної компетентності не нова, але багатоаспектна, і тому в лінгвістичній літературі їй присвячено чимало досліджень. Протягом останніх десятиліть до цієї теми зверталися мовознавці (О.Ахманова, Н.Бабич, Л.Булаховський, В.Виноградов, Д.Ганич, Б.Головін, М.Жовтобрюх, А.Коваль, В.Костомаров, Л.Мацько та ін.), дидакти й лінгводидакти (А.Алексюк, О.Біляєв, Є.Голобородько, С.Караман, В.Мельничайко, О.Олійник, М.Пентилюк, М.Стельмахович, О.Хорошковська та ін.). Певною мірою ця проблема порушувалася в працях багатьох психологів і психолінгвістів (Б.Ананьєв, М.Бахтін, П.Гальперін, І.Зимня, О.Леонтьєв, О.Потебня та ін.).

Формування україномовної комунікативної компетентності студентів-нефілологів, що відповідає обсягу й характеру комунікативних потреб у межах різних сфер діяльності сьогодення, може бути реалізоване тільки на основі тексту, який студенти сприймають, аналізують, змінюють, удосконалюють, визначають функціонування в ньому певних мовних явищ, встановлюють смислові і граматичні зв'язки. У ньому вживаються одиниці всіх рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логіко-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей.

Комплексна робота з текстом визначається як найголовніший засіб підвищення мовної та мовленнєвої підготовки студентів, який знайомить їх із найприкметнішими особливостями зв'язного висловлювання, готує до створення власних текстів, даючи змогу виробити вміння будувати й граматично оформлювати їх, через їхнє посередництво впливати на співрозмовника, отримувати від нього потрібну реакцію.

Результати дослідження у галузі теорії тексту як лінгвістичного, соціокультурного, когнітивного та креативного явища і текстотворення та теорії мовленнєвої комунікації, одержані останнім часом (Ф.Бацевич, О. Біляєв, І. Гальперін, Н. Грипас, О. Зарецька, Л. Мацько, М. Крупа, В.Мельничайко, А. Нікітіна, Л. Орлова, М. Пентиліук, О. Пономарів та ін.), визначили актуальність пошуку нових підходів до вирішення проблеми розвитку україномовної комунікативної компетентності студентів через зв'язні висловлювання – тексти. А. Трунаєва зазначає, що “всі рівні та аспекти розвитку мовлення можуть повноцінно реалізуватися лише за умови, якщо вони активізуються на найвищому рівні – рівні тексту. Саме на рівні тексту здійснюється вдосконалення вмінь, визначених мовцем комунікативних цілей, тобто того, що має безпосередній вихід на мовленнєву практику” [14: 7].

Мета статті – обґрунтувати шляхи і засоби формування у студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації україномовної комунікативної компетентності на основі тексту.

У сучасній методиці української мови визначають такі аспекти її навчання: лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний. Разом з традиційними формуються й нові підходи до навчання рідної мови, викликані змінами в суспільному і духовному житті, концепцією національної школи в Україні. Це такі аспекти, як: народознавчий (українознавчий), етнопедагогічний, культурологічний, текстоцентричний.

Текстоцентричний аспект реалізується у процесі вивчення одиниць мови на текстовій основі, передбачаючи “розгляд їх засобів та функціональних можливостей у структурі тексту, в умовах звичайного виявлення їх значень та текстотворювальної ролі, що дозволяє органічно поєднати засвоєння структурно – семантичних ознак тих явищ, що вивчаються, а також формування мовленнєвих умінь” [5: 170].

Так, М. Кочерган констатує, що “текст як прикінцевий продукт мовлення, у якому реалізується потенціал усіх мовних одиниць, розгортає перед викладачем величезні можливості вивчення, узагальнення й систематизації інформації про них, наочно демонструючи їхнє функціонування в суцільному потоці мовлення” [7: 206].

Отже, на основі дібраного викладачем тексту – мовного матеріалу, що містить необхідні для вивчення мовні одиниці (слова, словосполучення, речення), за допомогою завдань, які передбачають опрацювання цього мовного матеріалу, побудові власних висловлювань різних типів і стилів мовлення на основі запропонованого тексту реалізується текстоцентричний аспект, що передбачає формування у студентів навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання.

Лінгвістика тексту – галузь мовознавчих досліджень, об'єктом якої є правила побудови зв'язного тексту та його змістової категорії – враховує разом мовні, позамовні і психолінгвістичні реальності та виділяє в тексті такі риси: віднесеність до позамовної дійсності, смислово закінченість, смислово багатоплановість, комунікативну цілеспрямованість, мовну структуру, комунікативну оформленість, відповідну жанрову належність.

Дослідження лінгвістики тексту привертає увагу багатьох мовознавців, а “визначення терміна “текст”, – як зауважує М.Пентилюк, – належить до одного з дискусійних питань, що неоднозначно розв’язуються лінгвістами, психологами, лінгводидактиками” [11: 85].

Усну форму тексту досліджували О. Беляєв, І. Зимня, М.Стельмахович; текст як одиницю писемного мовлення – І. Гальперін, В. Мельничайко, М. Пентилюк. Деякі вчені враховують монологічність тексту (Д. Баранник, С. Єрмоленко, А. Коваль, О. Пономарів), а деякі акцентують увагу на особливостях діалогічного тексту (Л. Виготський, М. Жинкін та ін.).

Так, І.Гальперін формулює поняття тексту як “витвору мовного процесу, що відзначається завершеністю, об’єктивованого у вигляді письмового документа, літературно обробленого у відповідності з типом цього документа, витвору, який складається з заголовка і ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об’єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну установку” [3: 18].

М. Пентилюк наголошує: “Як об’єкт лінгвістики “текст” (лат. *textum* – тканина, поєднання, в’язь) є функціонально завершеним мовним цілим, основне завдання якого визначається певною метою мовленнєвої діяльності. Для тексту характерна зв’язність, що відображає єдність фонетичних, лексико-семантичних, граматичних засобів з урахуванням їх функціонально – стилістичного навантаження, має комунікативне спрямування (мету, сферу спілкування), композиційну структуру, зміст та внутрішній смисл (тему й основну думку)” [10: 30].

В. Мельничайко стверджує, що “термін “текст” застосовується для позначення не тільки цілісного висловлювання, але й відносно закінченого за змістом уривка. Слово *текст* вживається і в інших не термінологічних значеннях (напр., “текст вправи”, якщо в ролі дидактичного матеріалу виступають окремі речення чи слова). Це створює певні незручності, але не може бути перешкодою у роботі” [9: 11].

І.Ковалик трактує текст як “писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов’язаних між собою суджень” [6: 7].

В енциклопедичному виданні “Українська мова” (за редакцією В.Русанівського) подано таке визначення терміна: “Текст – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об’єднаних у ближчій перспективі смисловими, формально – граматичними зв’язками, а в загально – композиційному, дискантному плані спільною тематичною і сюжетною заданістю” [12: 627].

На думку Ф.Бацевича, різноманітність підходів до тлумачення тексту зумовлена багатьма причинами, передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також багатовіковою традицією вивчення його в різних сферах знань [1: 145]. Але незважаючи на всі розбіжності цих визначень, знаходимо спільне: текст реалізується в усній і письмовій формі (усний текст – продукт живого мовлення, письмовий – продукт письма чи друкування); йому властива зв’язність, що характеризується певною послідовністю речень, абзаців, надфразових єдностей, що визначаються смисловим зв’язком і відповідають задуму автора; текст є функціонально завершеним мовним цілим, основне завдання якого визначається певною метою мовленнєвої діяльності.

М.Пентилюк зазначає: “Текст – поняття складне і багатогранне, що являє собою усну чи писемну монологічну чи діалогічну змістову й структурно завершену систему з кількох чи багатьох речень, яким властива інформаційна насиченість та виражене ставлення автора до висловленого повідомлення” [11: 86].

Текст як лінгвістичне поняття характеризується зв’язністю, цілісністю, членованістю, інформативністю, структурно – смисловою завершеністю, функціонально – стилістичною взаємопов’язаністю мовних одиниць, що його утворюють. Виділені ознаки тексту займають провідне місце в системі роботи на заняттях з української мови. Вони забезпечують розвиток і вдосконалення умінь: визначати тему, основну думку, зміст тексту; членувати тему на

мікротеми; поділяти текст на абзаци; складати план висловлювання; аналізувати зразки складання плану до тексту; добирати заголовки; оформлювати початок і заключну частину висловлювання; навчати монологічного та діалогічного мовлення, що сприятиме свідомому формуванню мовленнєво – комунікативних умінь; усно висловлювати власну думку про почуте чи прочитане; відтворювати прочитаний текст, дотримуючись стилістичних та пунктуаційних особливостей; створювати текст на запропоновану тему.

Однією з важливих ознак тексту є функціональність. На сучасному етапі розвитку лінгвістики вчені виокремлюють наступні функції: текст як дидактична одиниця, текст як мовна одиниця, текст як одиниця культури та мінімальна одиниця спілкування, текст як дискурс.

Дискурс (від фр. *discourse* – мовлення) – текст у сукупності соціокультурних, прагматичних, психологічних та інших чинників; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як механізм, що бере участь у когнітивних процесах. До дискурсу входять не тільки власне мовні засоби, а й міміка, жести, за допомогою яких виражається емоційно – оцінний вплив на співрозмовника. Оскільки дискурс – це сукупність взаємопов’язаних висловлювань (текстів), що реалізується в певних соціокультурних, просторових і часових умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресата й адресанта), то він вивчається разом із відповідними “формами життя”: репортаж, інтерв’ю, інструктаж, товариська бесіда тощо.

Дискурсивне мовлення стало об’єктом наукових шукань лінгвістів, психолінгвістів, лінгводидактів: Ф.Бацевича, М.Бахтіна, І.Гальперіна, В.Мельничайка, О.Леонтьєва, М.Пентилюк, О.Селіванової, Ю.Степанова та ін.

За Ю.Степановим “дискурс існує перш за все і головним чином у текстах, але таких, за якими стоїть особлива грамати́ка, особливий лексикон, особливі правила слововживання і синтаксису, особлива семантика, – в кінцевому підсумку – особливий світ. У світі будь-якого дискурсу діють свої правила синонімічних змін, свої правила істинності, свій етикет. Кожен дискурс – це один із можливих світів” [13: 44].

До початку 80-х рр. ХХ століття термін *дискурс* уживався як синонімічний до терміна *текст*. Нині ці терміни стали диференціювати: під текстом розуміють об’єднану смисловими зв’язками послідовність знакових одиниць, основними властивостями яких є зв’язність, цілісність, інформативність, ситуативність, членованість, розгорнутість тощо. А під дискурсом – різні види актуалізації тексту, розглянуті з погляду ментальних процесів у зв’язку з екстралінгвальними та інтерактивними чинниками. Текст – одиниця лінгвістичного аналізу, а дискурс – комунікативного.

Дискурс як складне поєднання мовного і позамовного є центральним моментом мовного існування людини, він відображає обставини, в яких існує. До таких обставин Ф.Бацевич відносить:

- комунікативні наміри автора;
- взаємостосунки автора і адресата;
- різноманітні значущі і випадкові умови;
- спільні ідеологічні ознаки, соціальний “клімат” епохи загалом і того конкретного середовища та конкретних особистостей, котрим прямо або опосередковано адресовано повідомлення;
- жанрові і стилістичні особливості повідомлення і тієї комунікативної ситуації, в яку воно включене;
- велику кількість асоціацій з попереднім досвідом, які потрапили у сферу даної мовної дії.

Теорія тексту й дискурсу є тією базою на основі якої розвивається процес формування україномовної комунікативної компетентності студентів. Учені досліджують методи і прийоми навчання мови, а викладачі – практики впроваджують їх у роботі з текстом.

Активними методами навчання під час роботи з текстом вважаються такі методи, які стимулюють пізнавальну діяльність студентів, передбачають вільний обмін думками з тією, чи іншою проблемою, організовують пізнавальний процес кожного студента, допомагають

йому критично осмислити свої помилки і невміння, внести корекцію у систему його самоорганізації при вивченні рідної мови, використовують усі можливості студента, весь його творчий потенціал з метою розумового розвитку, абстрактного мислення, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних понять, формування україномовної комунікативної компетентності та морально – вольових якостей, а отже, виховання мовної особистості.

У роботі над змістом тексту чи дискурсу на заняттях дуже важливу роль відіграють мовленнєві взірці – вдало дібрані тексти різних типів і функціональних стилів мовлення.

Про необхідність ширшого й активнішого використання “зразків мови” (текстів) при навчанні мови писали впродовж останніх десятиліть вітчизняні й зарубіжні дослідники (М.С.Вашуленко, Л.В.Вознюк, Є.П.Голобородько, В.О.Добромислов, О.В.Дудников, Н.О.Іпполітова, Г.О.Михайловська, Н.А.Пашківська, М.І.Пентилюк, Л.П.Федоренко та ін.).

На думку вчених, “без слухання, читання й розбору зразків мови не може бути ні розуміння мовних значень при вивченні граматики, ні оцінки виразності мови, ні вироблення мовного чуття” [14: 7].

Сприйняття текстів – взірців – обов’язкова умова сучасного уроку рідної мови. Запропоновані тексти для мовних вправ мають не тільки навчати, але й духовно наповнювати цей процес, розвивати образне мислення, естетичне сприйняття, бо воно ґрунтується на почуттях (гр. *esthetis* – почуття, відчуття). Саме вдало дібраний мовний матеріал дозволяє виховувати глибоко моральну, гуманну, духовно багату мовну особистість, здатну творити добро, активно протистоювати злу.

Мовленнєві взірці, які мають естетичну вартість, активно впливають на формування україномовної комунікативної компетентності студентів, на виховання у них почуття прекрасного, викликають позитивні емоції, допомагають відчувати національну специфіку мови, осягнути мовну картину світу, витворену ментальністю українського народу, входити в людський колектив, поглиблювати власні знання щодо майбутньої професійної діяльності, виступають засобом навчання, спрямованим на розуміння чужих і створення власних висловлювань у конкретній мовленнєвій ситуації.

Добираючи тексти для спостереження за мовним явищем чи аналізу викладач повинен ураховувати вікові особливості його сприйняття. Письменники й публіцисти зрозуміли, що текст – це відкрита структура й може сприйматися по різному читачами та слухачами. Л. Бондарчук підкреслює: “Опора на текст при вивченні мовного явища ніби зближує те, що лежить на поверхні: слово – об’єкт лінгвістики і слово – елемент, вияв образного, художнього мислення” [2: 8].

Щоб навчитися створювати власні висловлювання, студент повинен навчитися сприймати і аналізувати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення. Методологічною основою аналізу тексту є положення про єдність змісту і форми, про зв’язки мови і мислення, про функціонування мови у людському суспільстві.

Як зазначено в енциклопедії “Українська мова”, “лінгвістичний аналіз тексту – це аналіз будь-якого тексту як продукту мовно – розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів з метою виявлення його структурно – смислової єдності, комунікативної спрямованості та інтерпретації упорядкування мовних засобів для вираження смислу” [15: 291].

“Лінгвістичний аналіз тексту, – на думку М.Пентилюк, – забезпечує комунікативний та функціонально – стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, мовці засвоюють комунікативні ознаки (роль у спілкуванні), стилістичну приналежність і функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють свою мовну і мовленнєву компетенцію [10: 30]”. Об’єктом лінгвістичного аналізу тексту може бути науковий, офіційно-діловий, публіцистичний і художній тексти, а також текст реклами, усний виступ, діалог тощо.

Для письмового аналізу варто добирати тексти, що дозволяють формувати однозначні твердження, будувати стислі відповіді. Для усного аналізу доречними є тексти, які спонукають студентів до розгорнутих міркувань, глибокої аргументації. Зіставний аналіз передбачає наявність двох чи більше текстів, присвячених одній темі й насичених

однорівневими різностильовими мовними елементами, наприклад: опис предмета чи явища в науковому та художньому стилях; розповідь, роздум, опис певного явища чи предмета у художньому та публіцистичному стилях.

Серед сучасних методів формування комунікативної компетентності особистості особливе місце займає стилістичний аналіз тексту, що включає різні ланки комплексного аналізу тексту (фонетичного, лексичного, словотворчого, граматичного). Сутність останнього полягає в оцінці вибору та вживанні мовних засобів залежно від мети, змісту та характеру спілкування, тобто з точки зору комунікативної доцільності.

Питанням методики стилістичного аналізу тексту займалися М.Пентилюк, О.Текучев, Т.Чижова та ін. На думку методистів, основним завданням методу стилістичного аналізу є:

- привернути увагу студентів до фактів стилістичного забарвлення мовних засобів, до синонімічного багатства української мови, різноманітності її виражальних можливостей;
- прищепити потребу користуватися різними словниковими й довідниковими посібниками;
- закріпити набуті знання про стильові норми, які обумовлені видами стилів сучасної української мови;
- розвивати й удосконалювати мовне чуття, уміння й навички в практичному використанні всього багатства української мови з урахуванням жанру й стилю мовлення, його змісту й цільової спрямованості.

Отже, на матеріалі тексту студенти комплексно вдосконалюють уміння усіх видів мовленнєвої діяльності: активного, цілеспрямованого, мотивованого, предметного процесу передачі та сприймання сформульованої засобами мови думки, інформації, спрямованої на задоволення комунікативно – пізнавальної потреби людини у процесі спілкування. Реалізація міжпредметних зв'язків під час роботи на заняттях з мовленнєво – комунікативним дидактичним матеріалом (текстом), пов'язаним з іншими науковими галузями, сприяє успішному особистісному розвитку студентів, формуванню україномовної комунікативної компетентності – передумови успіху в практичному оволодінні рідною мовою, здатністю використовувати її для успішного спілкування в реальних життєвих обставинах, майбутній професійній діяльності.

Процес мовлення, обміну думками між учасниками спілкування (комунікантами) – це завжди нова ситуація, завжди новий пошук мовних засобів для вираження певної думки. Тому, щоб бути мовленнєво компетентним, необхідна велика розумова діяльність і дотримання норм української літературної мови та культури спілкування.

Саме текст здатний забезпечити природне мовне середовище і життя кожного слова в ньому, а головне – викликати багатоасоціативне сприймання слова чи словосполучення, впливати на думку. Елементарне заглиблення в естетичну природу тексту дозволяє послідовно й ненав'язливо формувати мовно – естетичне чуття слова, його понятійних зв'язків, усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв'язного висловлювання.

Тому перспективним убачаємо дослідження питання формування україномовної комунікативної компетентності на текстовій основі для студентів закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації нефілологічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – С.344.
2. Бондарчук Л. Методику підказує текст. – Тернопіль: Мальва-ОСО. – 2001. С.159.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – С.18.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. – С. 40.
5. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. – М.: Флинта: Наука, 1998. – С.170.

6. Ковалик І., Мацько Л., Плющ М. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – С. 7.
7. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – С. 206.
8. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: Навч. пос. – К.: ВЦ “Академія”, 2007. – С. 360.
9. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1986. – 168.
10. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово. – 1999. – №3. – С.30.
11. Пентилюк М.І. Формуючи риторичну особистість // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 5. – С.85.
12. Словник – довідник з української лінгводидактики / За ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000. – С.627.
13. Степанов Ю. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности // Язык и наука конца 20 века. – М., 1995. С. 44-45.
14. Трунаєва А.Текстоцентричний підхід до викладання української мови // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 12. – С. 7-8.
15. Українська мова: Енциклопедія. – К., 2000. – С.291.

УДК 370

О.О. Юринець

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті автор обґрунтовує теоретичні аспекти формування у студентів відповідальності як риси особистості та професійної якості педагога. Визначаються найбільш важливі фактори формування відповідальності у поєднанні із рефлексивним ставленням студента до власної діяльності в процесі педагогічної практики.

In the article an author grounds the theoretical aspects of forming for the students of responsibility as lines of personality and professional quality of teacher. The most essential factors of forming of responsibility are determined in combination with reflex attitude of student toward own activity in the process of pedagogical practice.

Соціально-економічні перетворення, які здійснюються в Україні, зумовлюють значні зміни в розвитку системи освіти та підготовці майбутніх учителів. Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки і виробництва, що відбуваються в усьому світі й Україні зокрема, потребують якісного піднесення інтелектуального потенціалу підростаючого покоління. Оновлення всіх ланок життя в умовах ринкової економіки зумовлює підсилену увагу до професійної підготовки майбутніх фахівців, формування в них соціальної і трудової активності. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті зазначається: “В Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки; повинні забезпечуватись умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя”.

Перед вищою школою стоять завдання підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей, творчих особистостей, готових до постійного самовдосконалення. Ці завдання вимагають від педагогічної науки перегляду та подальшого дослідження ряду проблем, зокрема й підвищення ефективності психолого-педагогічних предметів у професійно-педагогічному становленні майбутніх учителів, тому що сьогодні виникає потреба саме в «якісному педагогові, який зумів би виявити себе сповна, доносячи до дитячого розуму всі тонкощі різних наук».

Формування педагога нового типу – національно свідомого, креативного, мислячого, самокритичного, з високою педагогічною відповідальністю – можливе лише за умови наближення навчання у педагогічному навчальному закладі до реальної професійної

діяльності. Адже становлення вчителя, як і будь-якого фахівця, визначається не лише глибоким знанням основ наук, а й постійним удосконаленням професійних умінь і навичок, саме від цього значною мірою залежить якість навчання.

Якнайповніша характеристика професійно значущих якостей вчителя, на наш погляд, подана В.А. Сластьоніним: «Вчитель не тільки професія, суть якої транслювати знання, а висока місія творення особистості, що стверджує людину в людині». В зв'язку з цим мета педагогічної освіти може бути представлена як безперервний загальний і професійний розвиток вчителя нового типу, якого характеризують:

- висока громадянська і соціальна відповідальність;
- любов до дітей, потреба і здатність віддати їм своє серце;
- справжня інтелігентність, духовна культура, бажання і уміння працювати разом з іншими;
- високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень;
- потреба в постійній самоосвіті і готовність до неї;
- фізичне і психічне здоров'я, професійна працездатність.

Досягнення компетентності можливе тільки за умови прояву відповідального ставлення до засвоєння професійних знань і умінь. Тому серед багатьох компонентів компетентності особистості особливої уваги заслуговує відповідальність, яка, характеризуючи істотну сторону професійно-етичної культури, виступає моральним регулятором професійної поведінки вчителя.

Компетентності без відповідальності за результати своєї праці не може бути. Саме відповідальність є системоутворюючим чинником, який об'єднує всі елементи компетентності і дозволяє досягти певного рівня її сформованості в період навчання і у професійній діяльності.

Серед різноманіття професійних якостей вчителя особливої уваги заслуговує відповідальність, яка характеризує важливу сторону професійно-моральної культури вчителя і є регулятором результативності професійної діяльності вчителя.

Професійно компетентна людина успішно розв'язує завдання навчання і виховання, досягає бажаних результатів, досягає майстерності, має й усвідомлює перспективу свого розвитку, соціально-активна у суспільстві, віддана педагогічній професії, нестандартно підходить до педагогічного процесу.

Сучасний вчитель повинен безперервно самовдосконалюватися, саморозвиватися, безперервно підвищувати загальну і професійну культуру, вести пошукову діяльність, забезпечувати оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості.

Майстерність полягає лише у наявності бажання і вміння працювати, і відкривається тому, хто буде наполегливо йти до неї.

Педагогічна відповідальність як компонент професійної компетентності вчителя на даному етапі маловивчена. У структурі педагогічної компетентності не всі вчені виділяють педагогічну відповідальність як компонент, але припускають її наявність.

В.А. Сластьонін серед професійно значущих якостей вчителя виділяє високу громадянську і соціальну відповідальність.

Відповідальність студента як важливу професійну якість особистості майбутнього спеціаліста розглядали К.А. Абульханова-Славська, Ю.Д. Мішина, А.В. Петровський та інші.

Ю.Д. Мішина, досліджуючи психолого-педагогічні умови розвитку відповідальності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів, відзначає, що відповідальність формується в основному в студентському віці, пов'язано це з періодом професійного самовизначення, становленням морально-ціннісної самосвідомості.

А.В. Петровський вважає, що основними психологічними особливостями студентського віку є: зміцнення морально-вольових якостей, самостійності, самокритичності,

прийняття відповідальних рішень – вибір і оволодіння професією, вибір стилю і місця в житті.

Відповідальність студента як майбутнього спеціаліста має об'єктивну і суб'єктивну сторону.

Об'єктивні показники відповідальної поведінки – це віддзеркалення соціальних взаємин у навчальній і професійній діяльності – обов'язковості, старанності, пунктуальності, результативності. До суб'єктивних чинників відносяться – відповідальність за отримання знань, саморозвитку, актуалізацію потенційних можливостей і здібностей.

Питання педагогічної відповідальності студентів педколеджу як майбутніх фахівців особливо актуальне, враховуючи особливості сучасного освітнього процесу, що виявляються:

- у комп'ютеризації і технологізації навчання;
- ідеї безперервності освіти впродовж всього життя людини;
- переході від репродуктивної до продуктивної навчальної діяльності;
- евристичності навчальної діяльності, її творчого характеру;
- перенесенні акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність учня;
- гуманізації освіти.

Іншою важливою причиною вивчення методології формування педагогічної відповідальності студентів педагогічних навчальних закладів I-II рівня акредитації є потреба подолання бар'єрів:

1. Соціально-психологічний. Це суперечності між активним розвитком фізичних, інтелектуальних сил молодой людини і визначеним лімітом часу, економічними обмеженнями в задоволенні його потреб.
2. Адаптаційний. Суперечності між старими і новими умовами життя. Це часто пов'язано із зміною місця проживання, соціального оточення, істотної зміни матеріальних можливостей, характеру взаємин суб'єктів навчального процесу, побутових умов.
3. Мотиваційний. Пов'язаний з тим, що вступ до даного навчального закладу на конкретний факультет є запланованим і бажаним далеко не у всіх студентів.
4. Дидактичний. Між прагненням до самостійності в способах отримання знань і консервативними формами підготовки, або навпаки, між репродуктивними шкільними навичками отримання інформації і необхідністю самостійно її здобувати, різні вимоги при контролі і оцінці навчально-пізнавальної діяльності.
5. Інформаційні. Велика кількість інформації і обмежені ресурси для її опрацювання, проблеми редукції, спрощення наукового знання. В цілому, збільшення термінів дорослішання в сучасній цивілізації, пов'язане з тенденціями розвитку.

Відмітимо, що ми розглядаємо дані суперечності не як перешкоди, а як джерело розвитку студентів і викладачів. На тлі загальнометодологічних особливостей сучасної освіти загострюється питання розвитку педагогічної відповідальності майбутніх вчителів. Це пов'язано з бурхливим зростанням освіти в нашій державі, варіативністю форм, методів, освітніх програм, типів навчальних закладів. У цих умовах вимоги до рівня сформованості педагогічної відповідальності вчителя зростають. Перебування педагога на вістрі різних сфер діяльності: «людина-людина», «людина-машина», «людина-природа», «людина – знакові системи», «людина-мистецтво» – розширює сферу його відповідальності, оскільки він виявляється єдиним професійним провідником дітей в світі дорослої відповідальності.

До визначення педагогічної відповідальності як важливої риси особистості існують різні підходи.

Відповідальність як морально-етична риса особистості вчителя розглядалася Д.С. Яковлевою, О. А. Кувановою, І.Г. Абрамовою, що дає нам можливість вслід за ними розглядати відповідальність як важливу професійну рису особистості вчителя, що проявляється в готовності і здатності передбачати результати своєї педагогічної діяльності і бути за неї

відповідальним як перед зовнішніми (суспільство, педагогічний колектив, батьки, учні), так і внутрішніми інстанціями (відчуття обов'язку, совість).

О. А. Куванова визначає професійну відповідальність як вид відповідальності, що покладається на особистість у зв'язку з тими або іншими її професійними обов'язками, а педагогічну відповідальність вчителя як відповідальність за виконання ним обов'язків, що покладаються на нього суспільством і самим собою в справі навчання і виховання.

Сформулюємо вироблене нами визначення педагогічної відповідальності – це важлива професійна риса особистості вчителя, що формується в діяльності і виявляється в здатності передбачати результати своєї педагогічної діяльності і усвідомлювати необхідність добросовісного виконання вимог і норм цілісного педагогічного процесу.

Зміст, об'єм і ступінь відповідальності вчителя визначається усвідомленням стратегічних і тактичних завдань виховання і навчання, розумінням тенденцій розвитку системи освіти, сферою і масштабами його інтересів.

Відповідальність – це здатність передбачати результати своєї діяльності і визначати її, виходячи з того, яку користь або шкоду вона зможе принести суспільству.

Теоретичний аналіз професійної відповідальності як риси особистості вчителя дозволив нам виділити ряд його особливостей:

- провідна роль морально-етичної вихованості вчителя як регулятора проявів ним професійної відповідальності;
- органічний взаємозв'язок формування професійної відповідальності і професійної спрямованості вчителя, його інтересів і нахилів;
- органічний взаємозв'язок проявів професійної відповідальності вчителя і його практичної готовності до виконання ним професійних функцій.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вимагає від учителя постійної роботи над собою, над вдосконаленням своїх знань та умінь, своєї майстерності, яка досягається завдяки застосуванню інновацій, що впроваджуються у навчальний процес. Ефективним стимулом в такій роботі над собою може бути високорозвинена відповідальність учителя за доручену справу. Постійне підвищення педагогічної відповідальності вчителя за результати своєї праці – це завдання, яке стоїть перед органами освіти, навчальними закладами з підготовки педагогічних кадрів, перед самим вчителем.

Педагогічна відповідальність як риса особистості тісно пов'язана з такою категорією як професійна спрямованість. Остання є певною системою прагнень, поглядів, позицій, мотивів, що забезпечує позитивне ставлення особистості до даної професії, стійкий інтерес до неї. У єдності з відповідними здібностями ця спрямованість утворює професійне покликання. Наявність якого у поєднанні із сформованістю педагогічної відповідальності складає необхідні передумови успіху в педагогічній діяльності.

Таким чином, педагогічна відповідальність за відношенням до професійної спрямованості виступає одним із найважливіших мотивів, ієрархія яких складає цю спрямованість. Отже, поза формуванням педагогічної відповідальності не може бути сформована і професійна спрямованість особистості. У той же час формування педагогічної відповідальності як мотиву діяльності також не може бути організовано як окремий процес. Це органічна сторона цілісного процесу формування професійної спрямованості особистості, результатом якого є формування готовності до професійної діяльності. Як наголошується у присвяченій цьому питанню літературі, «професійна педагогічна спрямованість утворює той каркас, навколо якого компонується основні риси особистості. Практично дуже важко визначити власне педагогічні якості від інших властивостей особистості вчителя, що впливають на успіх його діяльності. Вони проявляються, формуються і розвиваються в загальній структурі властивостей, відносин і дій особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності і є синтезом різнобічних здібностей, рис, інтелекту, відчуттів і волі».

Цінності педагогічної діяльності обумовлені тією роллю, яку відіграє вчитель у житті суспільства, і пов'язані вони з прагненням до самоствердження. Цими цінностями виступають такі особливості педагогічної діяльності, як суспільна значущість праці вчителя,

можливість постійно поповнювати свої знання, творчий і різноманітний характер праці вчителя. Особливого значення набувають цінності мети і цінності способів педагогічної діяльності, стимулювання вчителя до розвитку професійного цілепокладання, оволодіння гнучкими педагогічними технологіями і технікою досягнення цих цілей. Усвідомлення названих цінностей визначає характер професійної відповідальності вчителя.

Відповідальність як професійно-етична риса особистості вчителя відноситься до педагогічних цінностей і взаємопов'язана з рефлексією.

Психологи (Л.М. Кларіна, В.А. Петровський, Т. А. Царгородцева, Г. А. Цукерман) відзначають ряд взаємопов'язаних моментів педагогічної рефлексії: усвідомлення вчителем справжніх мотивів своєї педагогічної діяльності, уміння відрізнити власні труднощі від проблем і труднощів учнів, здатність до емпатії, оцінка наслідків особистісних дій учнів.

Відзначимо дуже важливу особливість прояву відповідальності в педагогічному процесі. Учень як суб'єкт педагогічного процесу теж є носієм відповідальності. Він є суб'єктом своєї власної відповідальності. Важливим показником правильно організованої педагогічної взаємодії виступає і розвинене відчуття взаємної і колективної відповідальності за успіх кожного і колективу в цілому.

Мірилом цього успіху повинні виступати реальні просування кожного учасника педагогічного процесу від початкових до досягнутих показників, здійснення особистісної траєкторії розвитку.

Відповідальність за результат своєї діяльності передбачає наявність у вчителя професійної педагогічної самосвідомості.

Професійна педагогічна самосвідомість – це комплекс уявлень вчителя про самого себе, як професіонала. Ступінь педагогічної відповідальності вчителя взаємопов'язаний з наявністю і рівнем самосвідомості, одним з компонентів якого є аналіз і оцінка результатів своєї діяльності.

Лише постійне осмислення, аналіз і перебудова власного досвіду дозволяє вчителю розвивати свою майстерність. Рефлексивне ставлення вчителя до власної діяльності є одним з найважливіших психологічних умов глибокого її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення.

Рефлексивний аналіз діяльності не є замкнутим процесом в індивідуальному просторі. Навпаки, здатність людини рефлексивно ставитися до самого себе і до своєї діяльності є результатом засвоєння особистістю соціальних відносин. Процеси рефлексії пронизують професійну діяльність вчителя. Вони проявляються:

- у процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати думки, відчуття, вчинки учнів;
- у процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх просування в розвитку;
- у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності і самого себе як суб'єкта.

Зв'язок відповідальності з іншими компонентами особистості вчителя, а саме між рівнем розвитку відповідальності і прагненням вчителя до професійного вдосконалення, підводить нас до вивчення проблеми спеціально організованої педагогічної дії на аналітичну діяльність студентів в період навчання в коледжі як одного з шляхів формування відповідальності майбутнього вчителя.

Таким чином, зміст, об'єм і ступінь відповідальності вчителя визначаються усвідомленням стратегічних і тактичних завдань навчання і виховання.

Формування педагогічної відповідальності як мотиву педагогічної діяльності тісно пов'язано з оволодінням студентами необхідними для них знаннями і уміннями, способами діяльності, розвитком педагогічного мислення.

Професійна відповідальність по відношенню до професійної спрямованості виступає одним з важливих мотивів. Поза формування педагогічної відповідальності не може бути сформована професійна спрямованість особистості.

Педагогічна відповідальність як професійно-етична риса особистості вчителя відноситься до педагогічних цінностей і тісно пов'язана з рефлексією. Рефлексивне ставлення студента, майбутнього вчителя, до своєї діяльності є одним з найважливіших психологічних умов глибокого її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного її вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс /В.А.Андреев. – Казань.: Изд-во КГУ, 1999. – 160 с.
2. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості //Цінності освіти і виховання: наук. метод. зб. / За ред. О. В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Скульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 9-11.
3. Бех І. Особистісно орієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 2000. – № 1-2.
4. Євтух М.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. //Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб. наукових праць. – Рівне: Волинські обереги, 2002. –175 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу. – М.: Рефл –бук, 1999. – 425 с.
6. Мороз О.Г, Сластьонін В.О, Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К., 1997, с.44-80.
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
8. Сластёнин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика – М.: Академия 2007, 478 с.

Розділ 5

Соціальна педагогіка

ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА СТУДІЮЮЧОЇ МОЛОДІ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема формування політичної культури студіюючої молоді набуває особливої актуальності в період трансформації суспільно-економічних і політичних відношень у сучасній Україні, що відбувається в умовах соціально-економічної нестабільності, широкого розгортання світової фінансово-економічної кризи в її вітчизняному різновиді й безперервного пошуку, разом з тим шляхів становлення національної свідомості і самосвідомості, вироблення основних засад формування національної ідеї. Аналіз соціально-політичної ситуації в Україні свідчить про те, що в державі зростає індиферентне до суспільно-політичних подій покоління, яке не готове до усвідомленої й активної участі в суспільно-політичному житті країни. Пошук шляхів вирішення цього завдання, в основі якого знаходиться протиріччя між державним замовленням суспільства на підготовку у вишах особистості сучасної молоді людини, яка володіє політичною культурою, і недостатньою розробленістю науково-методичних засад реалізації цього замовлення, складає основну проблему пропонованої статті.

The problem of formation of political culture of acquires special actuality during the period of transformation of socially-economical relations in modern Ukraine, that takes place under conditions of socially-economical instability, wide development of the world financially-economical crisis in its native variety and continuous search, and at the same time, ways of confirmation of national consciousness and self-consciousness, working out basic principles of the formation of national idea. Analysis of socially-political situation in Ukraine testifies that indifferent generation towards socially-political events, which is not ready for conscious and active participation in socially-political life of the country, grows up. Searching of ways of solving this task, the basis of which includes contradictions between state order of the society for the preparation of a personality of a modern young man in high school, which knows political culture, and between insufficient working out of scientifically methodical principles of the realization of this order. It forms the basic problem of the suggested article.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Різка зміна наприкінці ХХ століття політико-економічного ладу в Україні спричинила соціальну нестабільність і кризу в усіх сферах економіки і політики. Після незначної стабілізації в першому десятилітті ХХІ століття нова хвиля – світова фінансово-економічна криза – додала інших, раніше не бачених форм політичної нестабільності, насамперед це негативні наслідки змін (2004 р.) до Конституції України, запровадження виборчої системи за партійними списками, різке розшарування українського суспільства на багатих і бідних тощо. Така соціально-політична ситуація в державі ускладнила сприйняття викладачами вишів і студентами політичної культури як складника педагогічного процесу. І в суспільстві, і в навчальних закладах країни аполітичність розглядається як норма, а часом як й ідеал, до якого слід прагнути. Саме тому не перший план завдань вищої школи України сьогодні й виступає проблема формування політичної культури студіюючої молоді як запоруки вироблення української національної ідеї, що забезпечить повагу до України, посилення інтересу до національних традицій і превалювання духовного над матеріальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом до проблеми формування політичної культури зверталися С.Боровик, О.Івашенко, Л.Липська, М.Томенко, О.Щитников, М.Юрій та інші дослідники. Однак, у сучасній педагогічній літературі проблема формування політичної культури студіюючої молоді залишається досі малодослідженою і нерозробленою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження українських та зарубіжних науковців стосуються формування політичної культури взагалі, у них по суті не аналізуються особливості формування політичної культури студіюючої молоді.

Формування цілей статті. Саме тому об'єктом уваги в нашій статті є політична культура студіюючої молоді як предмет соціально-педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вхідження України в третє тисячоліття пов'язане з посиленням вертикалі влади, відродженням державності і громадянськості. Для політичного життя України першого десятиліття ХХІ століття характерний пошук загальнонаціональної об'єднувальної ідеї, зміцнення державності, вироблення поваги до символів країни (Гімну, Герба, Прапора), виховання гордості за свою давню країну, прагнення зміцнити її становище в сучасному глобалізованому світі тощо. Саме тому питання, пов'язані із становленням і наступним формуванням політичної культури і громадянськості, є нині як ніколи актуальними і своєчасними.

На наш погляд, основним смислоутворювальним компонентом поняття “політична культура” є “культура”. Термін “культура” (від лат. cultura) – оброблення – здавна використовується для позначення того, що зроблено людиною. Термін “культура” – один з найбільш використовуваних в практичному й науковому обігу. Як зазначається в The Macmillan Encyclopedia, його було запроваджено для широкого філософського вжитку німецькими просвітителами С.Пуфендорфом, І.Аделунгом, І.Г.Гердером [1].

Зазначимо, що в психолого-педагогічних дослідженнях категорія “культура” трактується неоднозначно. На нашу думку, найбільш змістовно особливості психологічної характеристики культури особистості розкрито в дослідженнях С.Л.Рубінштейна, який розглядав людину не лише як споживача, що засвоює суспільний досвід, використовує досягнення як матеріальної, так і духовної культури, але і як творчу особистість, що, використовуючи готові знання, створює нові культурні цінності [2].

Виходячи з такого підходу, дослідження культури неминуче стає вивченням внутрішнього світу людини, “серцевини” її особистості. У цьому зв'язку ми вважаємо, що культура особистості – це комплекс характеристик (знань, якостей, звичок, способів досягнення задуманого, ціннісних орієнтацій, творчих успіхів тощо), який дає особистості можливість жити в гармонії з загальнолюдською й національною культурою. Такий підхід стає особливо важливим, оскільки в сучасних умовах особистість стає ареною боротьби протилежних, різновекторних культур. Саме від культурного вибору студіюючої молоді залежатиме її внутрішній світ, соціальна позиція, що є надзвичайно важливим для майбутнього спеціаліста.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає нам підставу зробити висновок про те, що суть культури – в її духовно-діяльнісному підході і, зокрема, у формувальних її основах. Саме тому педагогічний аспект культури пов'язаний з її формувальними, творчими функціями стосовно особистості людини, оскільки, як писав С.І.Гессен, освіта є не що інше, як культура індивіда [3].

Поділяючи наукову позицію В.П.Андрущенка, М.І.Горлача та ін., які вважають, що “визначаючи смисл, значення і зміст поняття культура, важливо з'ясувати: у сучасних умовах культура не просто наукове поняття, що потребує лише однозначного визначення, але й реальна практична проблема, яку слід розв'язувати в усіх сферах” [4: 490], ми розглядаємо культуру як сукупність проблем, однією з яких є політика.

У філософській та довідковій літературі політика визначається як “державні чи громадські справи, галузь діяльності, пов'язана з відношеннями між класами, націями та іншими соціальними групами” [5: 490]; як “діяльність органів державної влади і державного управління, що відображає суспільний лад й економічну структуру країни. Політика – спосіб дій, скерований на досягнення чого-небудь, що визначається стосунками з людьми” [6: 449]; як “мистецтво управління державою – діяльність суспільних класів, партій, груп, що визначається їх інтересами й цілями” [7: 390].

Отже, політика являє собою особливу сферу діяльності держави та її інститутів, відношення особистості до яких носить суб'єктивний характер і визначається її життєвим досвідом, особливостями особистісного сприйняття, національними традиціями, рівнем освіти, загальної культури, віком, соціальним статусом й економічним становищем тощо. У зв'язку з цим досить гостро постає питання про формування політичної культури.

Політична культура – складна, багаторівнева і така, що вирізняється багатоманітністю форм система. Вона охоплює чисельні самостійні, проте тісно пов'язані сфери: державно-правову, партійну, виборчу, механізми ухвалення рішень, політичний процес, політичні відношення тощо.

Першим дослідником, який розглядав проблеми політичної культури, був Габріел Алмонд (США). Значний внесок у теорію політичної культури внесли Е.Вятра, С.Верба, Д.Гудименко, Л.Дітмер, А.Загорський, В.Кі, К.Клакхон, А.Кребер, Б.Мишиновський, Д.Марвік, Р.Маркрідіс, О.Острохова, Л.Пай, Р.Престус, Р.Путнем, Р.Такер, Е.Шестопап та інші дослідники.

Розглядаючи проблему співвідношення громадянської та політичної культури М.М.Кейзеров зазначає, що нині в західній науковій літературі існує понад сорок визначень політичної культури, що можуть бути зведеними до чотирьох типів: 1) *психологічного*, у якому культура розглядається як система орієнтацій на політичні об'єкти; 2) *всеохоплювального*, що містить у собі як настанови, так і політичну поведінку індивідів; 3) *об'єктивного*, що являє собою культуру як певний обмежувач поведінки індивіда; 4) *евристичного*, де культура розглядається як гіпотетичний конструкт для аналітичних цілей [8].

Одні з перших дослідників феномену політичної культури Г.Алмонд і С.Верба, характеризуючи політичну культуру як сукупність позицій, цінностей та способів поведінки, що зачіпають взаємовідносини влади і громадян, виокремили такі моделі політичної культури: патріархальну, підданську, активістську і громадянську [9].

На наш погляд, поняття “політична культура” має містити в собі якісну характеристику як комплексу політичної свідомості, так і практичної діяльності різних суб'єктів у політиці, оскільки політика, як відомо, – це конкретна, реально здійснювана в сфері політичних стосунків діяльність, у той же час, як політична культура – якісний бік, характеристика цієї діяльності, ступінь компетентності й свідомості вчинків людини, зміст політичних відносин, що при цьому виникають.

Відповідно до мети нашої статті нас цікавить соціально-педагогічний аспект феномену політична культура. З цих позицій ми вважаємо за необхідне визначити норми, цінності політичної культури, що характеризують різні сфери функціонування соціуму і впливають на політичні відношення, політичну свідомість, політичну діяльність. Досить повно цей аспект розглянуто в роботі Є.Вятра [10]. На його думку, політична культура – це сукупність позицій, цінностей та способів поведінки, що зачіпають взаємовідносини влади і громадян. У цьому зв'язку учений до політичної культури відносить: знання про політику, ознайомлення з фактами, інтерес до них; оцінку політичних явищ, оцінні думки про те, як можна здійснювати владу; емоційний бік політичних позицій, як, наприклад, любов до Батьківщини, ненависть до ворогів; визнані в цьому суспільстві зразки політичної поведінки, що визначають, як можна і як слід чинити в політичному житті.

Отже, політична культура являє собою систему знань, цінностей, принципів, зразків поведінки, якими людини оволодіває в процесі власної діяльності і взаємодії із суспільством. Доведено, що політична освіченість і політична культура не передаються в спадок, вони формуються в процесі осмислення політичної реальності і нині стають усе більш необхідними для раціональної і критичної оцінки політичної діяльності й усвідомленого політичного вибору [11].

На соціально-педагогічний аспект політичної культури звертають особливу увагу і сучасні дослідники в галузі політології. Так, К.С.Гаджиев пише, що політична культура є система відносин і одночасно процес виробництва і відтворення її складників в низці

поколінь, які змінюють один одного [12]. У цьому зв'язку зробимо спробу визначити суть політичної культури з соціально-педагогічних позицій. Уважаємо, що політична культура є невід'ємним складником загальної культури людини і може бути визначеною як знання особистості, її спілкування і взаємодія з іншими людьми, орієнтовані на суспільно-політичну діяльність і ціннісне відношення до суспільства, людей і до себе.

Виходячи з наведеного визначення політичної культури, завдання вищої школи України ми вбачаємо у створенні умов, необхідних для формування політичної культури. Визначні українські педагоги К.Д.Ушинський та В.О.Сухомлинський зазначали, що, якщо ми хочемо виховати людину в усіх відношеннях, то ми маємо вчити її в усіх відношеннях. Подібними ідеями переймалися й відомі вітчизняні психологи Л.С.Виготський та Г.С.Костюк. Останнім часом усе більшої популярності набуває розроблена Л.С.Виготським ще в 20-х – 30-х роках ХХ століття теорія культурно-історичного розвитку. У цьому зв'язку, на наш погляд, нового прочитання потребує педагогічна закономірність про те, що виховання буде тим ефективнішим, чим більшою мірою воно буде інтегрованим і вписаним у контекст культури, а вихованець буде активно оволодівати і творчо розвивати кращі зразки культури нації, країни, світової цивілізації. На наше глибоке переконання розвиток політичної культури студіюючої молоді може стати реальністю лише в тому разі, якщо молода особа буде безпосереднім учасником повсякденного культурного, духовно насиченого життя свого навчального закладу, села, селища, міста, регіону і країни в цілому. Крім того, визначальною педагогічною умовою формування політичної культури студіюючої молоді, на нашу думку, є оновлення змісту, форм і методів виховання з урахуванням українських суспільно-політичних реалій сьогодення зокрема та сучасних світових глобалізаційних процесів.

На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі педагогіки та психології одним з найбільш важливих завдань, що постають перед сучасними навчальними закладами, є створення в них культурного середовища, оскільки долучення молоді до загальнолюдських і громадянських цінностей, розвиток у них аналітичних та рефлексивних умінь і навичок, а також потреби в постановці запитань і самостійному пошуку відповідей на них, сприяє активному формуванню політичної культури студіюючої молоді. Загальновідомо, що багатоманіття почуттів і суджень виявляється в людині тоді, коли розширюється коло її спілкування з іншими людьми, ознайомлення з поглядами і традиціями різних людей та епох тощо. Постійно перебуваючи в культурному колі, молода людина набуває навичок самовизначення, виробляє власну життєву позицію, стає відкритою до нових знань, терпимою до думок інших, якими б вони не були. Саме тому, виходячи з викладеного вище, як педагогічну умову, необхідну для формування політичної культури студіюючої молоді, доцільно розглядати розвиток її аналітичних умінь.

Висновки з даного дослідження. Спроба здійснення нами соціально-педагогічного аналізу політичної культури студіюючої молоді як предмета соціально-педагогічного дослідження дала можливість установити таке: 1) педагогічний аспект загальної культури студіюючої молоді тісно пов'язаний з її творчими функціями стосовно особистості; 2) політика є особливою сферою діяльності держави та її інститутів, відношення до яких має суб'єктивний характер і визначається життєвим досвідом, особливостями особистісного сприйняття та національними традиціями, освітою, рівнем загальної культури, віком, соціальним статусом та економічним становищем молоді особистості; 3) політична культура є важливим складником культури студіюючої молоді і може бути визначеною, як знання особистості, її спілкування і взаємодія з іншими людьми, зорієнтовані на суспільно-політичну діяльність і ціннісні відношення до суспільства, людей і до самого себе.

Перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження порушеної в статті проблеми вбачаються нам у розробленні структури політичної культури студіюючої молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. The Macmillan Encyclopedia. London. 1988. – p.1336.
2. Рубинштейн С.Л. Общие основы психологии. В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 462 с.

3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: “Школа-Пресс”, 1995. – 448 с.
4. Социология – наука об обществе. Учебное пособие для студентов ВУЗов. Под общ. ред. проф. В.П.Андрущенко, проф. Н.И.Горлача. – Харьков, 1996. – 687 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Энциклопедия, 1983. – 630 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
7. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1988. – 608 с.
8. Кайзеров Н.М. О соотношении гражданской и политической культур // Социально-политические науки. – 1991. – № 7. – С.121-128.
9. Almond G., Verba S. The civic culture: political attitudes and democrati in file countries. Princeton. 1965.
10. Вятр Е. Социология политических отношений. – М., Изд-во “Прогресс”, 1979.
11. Рудич Ф.М. Політологія: Підручник. К.: Либідь, 2004. – 480 с.
12. Гаджиев К.С. Политическая культура: концептуальный аспект // Полис. – 1991. – № 6. – С.69-84.

УДК 37.011.32:316.61

Т.А. Логвиновська

ОСВІТНЬО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЇЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядаються визначальні чинники освітньо-виховної діяльності студентської молоді на шляху її соціалізації, ними є змістовні характеристики навчально-виховної діяльності, її емоційно-вольове спрямування і визначення позицій мотиваційного впливу.

The article deals with determining factors of educational-pedagogic activity of young students on the way to their socialization. They are the substantial characteristics of educational activity, its emotional and volitional direction as well as definition of the positions of motivational influence.

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення освіти і виховання молоді. Науковці працюють над створенням такої моделі вихованості людини, яка б давала їй змогу оптимально вирішувати складні завдання своєї життєдіяльності, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей. Необхідна увага звертається на розробку нових виховних технологій, спроможних забезпечувати формування і розвиток у особистості насамперед духовних здібностей як детермінуючих механізмів ціннісної системи людини.

Концепція загальної середньої освіти України визначає сутність, мету освіти, умови її морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку студентів, виховання громадян демократичного суспільства, що передбачує освіченість, вихованість, культуру найвищих цінностей, незамінні чинники соціального прогресу. Серед основних завдань вищої школи з цієї проблеми є:

- становлення у студентів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності;
- різнобічний розвиток індивідуальності особистості на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, ефективної мотивації до навчальної діяльності, задоволення їх інтересів, потреб, позитивних мотивів;
- виховання студентів як громадян України, національно свідомих, вільних, демократичних, життєво і соціально компетентних особистостей, здатних

забезпечувати позитивне емоційно-вольове сприйняття навколишнього середовища, здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях;

- виховання студентів як людей морального і відповідального змісту, людей культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу і самих себе;
- виховання у студентів любові до праці, забезпечення умов для їх життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією;
- збереження і зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я студентів.

Тому нагальним стає питання про те, якою має бути особистість майбутнього. Найзагальнішою її рисою є всебічний і гармонійний розвиток як акумульована мета виховання соціальної спрямованості у студентської молоді. Проте саме поняття “всебічно і гармонійно розвинена особистість”, його конкретне наповнення не є усталеним, незмінним – воно збагачується, розвивається і конкретизується у зв'язку зі змінами, які відбуваються у суспільстві [6:36]. У нашому дослідженні таке збагачення і розвиток забезпечується змістом освітньо-виховної діяльності вузу.

Згідно з Концепцією загальної середньої освіти в Україні і Матеріалами Комісії з питань культурного співробітництва при Раді Європи всебічний розвиток особистості передбачає набуття нею певних соціальних якостей, а саме:

- отримання знань і соціального досвіду;
- навічання здатності і вмінь мобілізації до конкретних умов соціуму;
- отримання можливостей реалізації своїх здібностей і потреб спілкування в соціумі.

Основними групами соціальних якостей, яких вимагає сьогодення, є такі:

- соціальні – здатність студентів адаптуватися до умов суспільного життя, готовність брати на себе відповідальність, бути активними у прийнятті рішень, у функціонуванні і розвитку демократичних інституцій суспільства, мати активну життєву позицію;
- полікультурні – прагнення до вихованості, моральності, готовності розуміти несхожість людей, поважати їхню мову, релігію, культуру;
- комунікативні – бажання опанування важливого у суспільному житті усного і писемного спілкування, оволодіння кількома мовами;
- інформаційні – формування наукового світогляду, здатності оволодіння інформаційними технологіями, осмислення й використання різноманітної соціальної інформації;
- діяльнісно-творчі – можливість оволодіння різноманітними способами діяльності, розв'язання навчальних і життєвих проблем; прагнення і здатність до раціональної продуктивної творчої праці;
- саморозвитку і самоосвіти – когнітивне розуміння себе, свого соціального призначення і причетності до соціуму, розвитку емоційно-вольових якостей, оволодіння методами рефлексивного мислення, самоаналіз, самооцінка;
- потреби готовності до системної інтелектуальної взаємодії із соціумом.

Всебічно і гармонійно розвинена особистість знаходиться у єдності зі світом, людьми і сама з собою. Гармонія означає узгодженість між тим, чого вона вимагає від інших, і тим, що вона здатна і повинна їм дати. Як вимога до кінцевого результату освітньо-виховної діяльності ці якості становлять модель досліджуваної особистості випускника вузу, якій притаманна соціальна спрямованість.

Матеріали Комісії при Раді Європи зазначають, що якості є системою знань, умінь і навичок та способів оволодіння діями, належать до сфери суспільноутворюючих якостей особистості, є інтегрованим результатом її навчально-виховної діяльності і формуються передусім на основі опанування студентами її змісту. Тому важливим сьогодні є визначення нової системи знань, способів діяльності, ціннісних орієнтацій, еталонів поведінки,

закріплених у моральних і правових нормах, і відображення цієї системи у змісті освітньо-виховної діяльності.

Отже, особистість набуває визначених соціумом якостей у результаті засвоєння змісту освітньо-виховної діяльності, який передбачає виховання у неї соціальної спрямованості як детермінанти її соціалізації.

Як зазначає Г.Нойнер, формувати – значить надавати чомусь певної форми, закінченості. Терміном “формування” у педагогіці визначається такий процес розвитку особистості, який спрямований на те, щоб досягти її певного цілісного вигляду [5: 108].

Формування особистості пов'язане із реалізацією таких функцій освітньо-виховної діяльності як функції соціалізації, людино- та культуротворення. Функція соціалізації є провідною і визначальною для двох інших.

Нас цікавить освітньо-виховна діяльність вузу як виховний процес, що забезпечує конгломерат соціально-ціннісних стосунків особистості з соціумом. Чим більше цих стосунків, тим вище виховний результат. Таким чином, процес формування відношень набуває етапно-циклічного спрямування і є нескінченним.

У нашому дослідженні виховання – це система професійної діяльності вузу, тобто його освітньо-виховна місія, складовими якої є три ключові моменти, вибудовані в гармонійному узгодженні з самою природою становлення соціальних стосунків особистості, що є об'єктивними чинниками її розвитку. Ці чинники в умовах дослідження набувають педагогічної інтерпретації: «виховуюче середовище», «виховуюча діяльність» і «осмислення світу і себе в цьому світі» [6:392].

Концептуальним положенням у процесі визначення позицій формування змісту освітньо-виховної діяльності студентської молоді доцільно вважати наступне: зміст освітньо-виховної діяльності має бути однією з педагогічних умов, яка допоможе студентові розкрити індивідуальні пізнавальні можливості, визначити інтереси та здібності, сприятиме розвитку його потреб та життєвого досвіду, буде дидактичною основою для забезпечення необхідного рівня освіти та соціалізації особистості студента.

Розуміючи освітньо-виховну діяльність як педагогічний процес з усією його атрибутикою, нам необхідно визначити сутність його об'єкта і предмета. Найбільш поширеним визначенням об'єкта педагогіки (В.Краєвський, В.Журавльов, П.Підкасистий, Н.Щуркова) є таке: об'єкт педагогіки – це виховання. Однак сама категорія «виховання» має декілька значень. Зокрема А.Макаренко зазначав, що «на даний момент вважається абеткою, що об'єктом педагогічного дослідження є дитина. Об'єктом дослідження з боку наукової педагогіки повинен вважатися педагогічний факт або педагогічне явище» [4:402]. Педагогіка вивчає особливий вид діяльності. Ця діяльність – цілеспрямована, тому що педагог не може не ставити перед собою конкретну мету, у нашому дослідженні – виховати соціальну спрямованість у студентської молоді. У широкому розумінні, це діяльність з виконання вічно існуючої функції людського суспільства, тобто соціуму: передавати новим поколінням раніше накопичений соціальний досвід. Інколи педагоги називають це «трансляцією культури».

На цій основі можна схарактеризувати педагогіку як науку, що вивчає особливу, соціально і особистісно детерміновану діяльність щодо залучення студентської молоді до життя суспільства. Цей вид діяльності, спрямований на засвоєння особистістю соціального досвіду і її власного розвитку, є об'єктом педагогічної науки.

Визначення предмета науки залежить від її теоретичного статусу. Якщо визнається наявність у педагогіці теоретичного рівня, її предмет можна сформулювати так: це система стосунків, що виникають у діяльності, яка є об'єктом педагогічної науки. Зокрема у системі стосунків і відношень, які виникають у навчінні як об'єкти однієї із педагогічних дисциплін – дидактики, студент постає як об'єкт викладання і суб'єкт навчання.

Зараз потрібно визначитися в тому, як необхідно назвати цю діяльність. Традиційно можна було б окреслити її терміном «виховання». Але цей термін неоднозначний: вирізняють щонайменше чотири його значення. Виховання розуміють: у широкому

соціальному значенні, коли мова йде про вплив на людину всієї оточуючої дійсності; коли мається на увазі цілеспрямована діяльність, яка охоплює увесь навчально-виховний процес; у вузькому педагогічному значенні, коли під вихованням розуміють спеціальну виховну роботу; ще у більш вузькому значенні, коли мають на увазі вирішення певної задачі, пов'язаної з формуванням моральних якостей (моральне виховання), естетичних уявлень і смаків (естетичне виховання).

Метою виховання соціальної спрямованості студентів є організація процесу формування особистості студентів – організації їх навчально-виховної діяльності, взаємодії зі світом на рівні сучасних досягнень культури, максимального розвитку особистості з метою забезпечення входження в контекст соціального життя.

Необхідно зазначити, що виховний процес як соціально-педагогічний феномен конструється, міститься і розвивається у просторі цілком визначеного соціуму – навчально-виховній діяльності, – який має свої просторові межі.

Соціальний простір виховного процесу розглядається нами як тривалість соціальних стосунків, які щоденно постають перед особистістю як слова, дії і вчинки людей. Багатобарвність таких соціальних стосунків містить у собі виховний досвід, зафіксований історією, традиціями, мистецтвом, духовними цінностями, мораллю, наукою, який забезпечується досягненнями загальнолюдської культури.

Соціалізація /від лат. *socialis* – суспільний/ – це засвоєння і відтворення соціального досвіду, що дає можливість особистості функціонувати як повноправному члену суспільства.

За визначенням О. Леонтєва, становлення і розвиток особистості включають три основних компоненти – фізичний, психічний та соціальний, які перебувають у нерозривному взаємозв'язку та взаємній зумовленості [3].

На думку Н.Лавриченко, соціальний компонент утворює контекст всього індивідуального розвитку особистості і завдяки цьому об'єктивно цілеспрямовує його, визначаючи загальний зміст. Суспільство оновлюється і розвивається завдяки завданням соціалізації, які відтворюють загальний спектр суспільних запитів, потреб і вимог стосовно людських якостей [2:11]. Первинною у реалізації і вираженні стосунків людини і суспільства є соціалізація [3].

Сучасні наукові дослідження педагогів, психологів та соціологів сформували сукупність поглядів на соціалізацію, що об'єднують такі ідеї:

- 1) освіта і виховання визначаються основними інститутами соціалізації; вони передбачують передачу надбаних минулими поколіннями культурних цінностей;
- 2) соціалізація особистості пов'язана з адаптивними процесами;
- 3) соціалізація триває протягом усього життя людини, що віддзеркалюється у площині рухомого виховного процесу;
- 4) самосвідомість, самореалізація набувають великого значення для успішної соціалізації особистості.

Сучасні моделі соціалізації особистості розглядають освіту як один із її механізмів, а саме: психоаналітичної моделі або особистісного контролю (З.Фрейд); "рольового тренінгу" (Т.Парсонс); "соціального навчання" (Дж.Доллард, Б.Скіннер та ін.); "міжособистісного спілкування" (Ч.Кулі, Дж.Мід та ін.); когнітивну (Ж.Піаже, А.Маслоу та ін.); "модель інкультурації" – особистість розглядається як пасивний споживач, що сприймає культуру (Ф.Баос, В.Малиновський та ін.).

На думку багатьох учених (О.Мороза, Д.Ярмаченка, І.Беха, Г.Пустовіта) сучасна освіта покликана створювати сприятливі умови для адаптації особистості до мінливого навколишнього середовища, вона спрямована на формування у молодій людині розуміння своєї єдності зі світом природи, усвідомлення себе частиною світу, для якого близькі і зрозумілі інтереси інших людей і народів, а головними цінностями є загальнолюдські. Це передбачає новий тип стосунків з оточуючим світом – діалогової взаємодії, співробітництва, спілкування задля оптимізації системи "особистість – світ", їх спільної еволюції [1: 59].

Соціалізація розглядається ученими як взаємодія особистості з навколишнім середовищем, що триває все її життя шляхом адаптації у кожній із сфер її життєдіяльності. Таке пристосування пов'язане із засвоєнням чергової нової соціальної ситуації, суб'єктивно нової для кожної особистості, що додає їй соціального досвіду та об'єктивно існує як елемент духовної і матеріальної культур цього суспільства, і підвищує рівень соціалізації. Соціалізація, таким чином, триває протягом усього життя людини, створює умови для організації її безперервного формування, що відповідає неперервності освітньо-виховної діяльності і реалізованого в її умовах виховного процесу, адекватного такій соціалізації.

Отже, соціалізація – двосторонній процес, який включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище, а з другого – активне відтворення ним соціальних відносин в активній життєдіяльності [1:276]. У процесі виховання соціальної спрямованості адаптивна і перетворювальна освітньо-виховна діяльність скеровується індивідом на середовище і на самого себе. Особистість не просто засвоює соціальний досвід, а перетворює його у власні цінності та установки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1997
2. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси. – К., 2000.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
4. Макаренко А. Твори. Т.7. – М., 1958.
5. Педагогіка / Под ред. Нойнера Г. – М., 1984
6. Пидкасистый В.В. Педагогіка. – М., 1998

УДК 37.032

О.І. Мельник

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У СІМ'Ї

У статті розглядаються психолого-педагогічні особливості соціалізації підлітків у сім'ї.

The psychological and pedagogical peculiarities of the teenagers socialization in the family are considered in this article.

Постановка проблеми. Сучасна українська сім'я часто не має змоги повною мірою реалізувати свій виховний потенціал. Це спричинюється як особливостями суспільного виховання, так і негативними змінами всередині сім'ї: зниженням її стабільності, малодітністю, послабленням традиційної ролі батька, трудовою зайнятістю жінки і т.д. Сучасне динамічне життя потребує від підлітка швидкої адаптації до перетворень, бути активним й ініціативним, уміти формувати реальні цілі й прагнути їх досягти, адекватно оцінюючи й розвиваючи свої здібності, бути відповідальним і при цьому почуватися у своєму оточенні впевнено і комфортно. Повноцінні взаємовідносини підлітка з батьками є одним із важливих чинників формування його особистості, його успішної соціалізації. Дитяча і підліткова злочинність, агресивність, неадекватна поведінка, інші прояви низької соціальної адаптації зумовлюють необхідність по-новому підійти до проблеми соціального становлення особистості підлітка в контексті сімейного виховання.

Метою дослідження стало визначення взаємозалежності та взаємообумовленості процесів соціалізації, виховання та саморозвитку особистості підліткового віку в сім'ї.

Поняття “соціалізація” виникло в західній соціології наприкінці ХІХ століття, з метою позначення основного механізму взаємодії однієї людини з іншою, із суспільством загалом. Таким механізмом вважалося соціальне наслідування, що регулювалося суспільством через

систему освіти і виховання, сім'ю та громадську думку [1]. У середині ХХ століття цей термін набув офіційного статусу теоретичного поняття і з'являються різні підходи до цієї проблеми.

Так, Б.Скіннер, Г.Долат, А.Бандура, В.Уолтерс розглядають соціалізацію як процес соціального навчання; Ч.Кулі, Дж.Мід досліджують соціалізацію як результат соціальної взаємодії людей; Т.Парсонс, Р.Мертон сприймають соціалізацію як процес рольового тренування. Соціалізація у працях цих дослідників розглядається, перш за все, як процес соціальної адаптації, пристосування особистості до середовища шляхом засвоєння заданих суспільством норм, правил. На думку І.С.Кона, "теорії американських соціологів 40-60 років були по суті теоріями конформності: вони недооцінювали власну активність і варіабельність поведінки особистості на всіх етапах її розвитку" [8].

Однак, у працях цих дослідників було чимало важливих позицій, зокрема, Ч.Кулі ввів поняття "первинна група" і розкрив її цінність у процесі формування особистості, соціалізацію він розглядав як результат соціальної взаємодії у певній групі; Т.Парсонс зазначав, що індивід включаючись у соціальну систему, шляхом інтернаціоналізації загальноприйнятих норм засвоює загальні цінності, в результаті чого дотримання загальноприйнятих стандартів стає частиною його мотиваційної структури, потребою. Основним інститутом соціалізації, на думку дослідника, є сім'я, яка сьогодні втратила більшість своїх функцій, і суттєвою її функцією залишилась соціалізація дітей. Він підкреслює, що соціалізація є динамічним процесом, пов'язаним із структурною організацією суспільства. Головний її механізм – пристосування – покликаний згладити, сублімувати конфлікти особистості й суспільства, тобто не допустити відхилень у поведінці [7].

Соціальне становлення особистості відбувається під стихійним або цілеспрямованим впливом відповідних соціальних інститутів, виховна роль яких по-різному виявляється на вікових стадіях цього процесу. Сама людина при цьому не залишається пасивною істотою, а виступає як суб'єкт формування власної особистості: з метою засвоєння цінностей, норм, установок, властивих суспільству, вона активно входить у систему соціальних зв'язків, завдяки чому і набуває соціального досвіду. Людина не народжується особистістю, а стає нею, тому однією із центральних проблем, безпосередньо пов'язаних з питаннями про сутність особистості, її становлення та розвитку, є процес соціалізації індивіда.

На думку М.Корнева, під соціалізацією розуміють процес входження індивіда до різних спільностей, колективів і груп людей на підставі засвоєння норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання та навчання. Соціальна діяльність (праця, спілкування, пізнання, гра, навчання) є головним чинником соціалізації [10: 237]. Автор вважає доцільним виокремити етап первинної соціалізації, що охоплює дві стадії: від народження до початку навчання в школі; від початку навчання в школі до початку соціальної зрілості, вторинна ж соціалізація, як зазначає автор, починається з часу вступу до трудового життя і має кілька стадій, які відповідають переходу від одного соціально-вікового статусу до іншого.

Деякі дослідники вважають, що соціалізація як активний процес триває не все життя, а охоплює якийсь період, необхідний для становлення індивіда як особистості, але обмеження процесу соціалізації тільки певним віковим періодом, як наприклад виокремлює Н.Андреевкова: первинну, маргінальну й стійку, дещо звужує це поняття й зближує його з поняттям "ріст", "розвиток" і не сприяє конкретному вивченню особистості.

Дослідники проблеми адаптації особистості по-різному оцінюють зв'язок, співвідношення, залежність, понятійні межі процесів адаптації та соціалізації особистості. Більшість авторів однакові в одному: процеси соціалізації та адаптації, безсумнівно, взаємопов'язані, впливають певним чином один на одного і перебувають у певних співвідношеннях. Але соціалізація процес безперервний, тоді як адаптація пов'язана зі змінами середовища й триває до моменту досягнення вільного функціонування в середовищі. Адаптація людини до умов життя заснована на взаємній зміні особистості і її оточення й описується як процес, спрямований на ефективне подолання труднощів за допомогою

успішного прийняття рішень, виявлення ініціативи, відповідальності. Адаптація може здійснюватися на самих різних рівнях взаємодії організму й середовища (біологічному, психофізіологічному, соціальному та ін.). Соціальна адаптація є процесом ефективної взаємодії із соціальним середовищем, що супроводжується задоволенням основних соціогенних потреб людини, що виправдовує рольові очікування групи, і проявляється у переживанні стану самоствердження й волі вираження творчих здібностей. У кризові моменти особистісного розвитку, розв'язання людиною проблеми адаптації може розглядатися в якості одного з важливих показників подолання їм життєвих труднощів і мотиваційних конфліктів.

Отже, важливим виховним чинником соціалізації особистості є найближче соціальне оточення, де проходить її життя і діяльність, тобто середовище у вузькому розумінні цього слова – сім'я, дитячий колектив, дорослі люди, з якими він безпосередньо спілкується. Сім'я формує моральні цінності та принципи, керуючись котрими людина здійснює всі важливі кроки в своєму житті.

А.С. Макаренко зазначав, що людина не може бути вихована безпосередньо впливом однієї особистості, якими б якостями вона не володіла. Виховання є процес соціальний в самому широкому сенсі. Виховують усі: люди, речі, явища, але перш за все – люди. З них на першому місці – батьки й педагоги [11: 7].

З точки зору біхевіористської моделі сімейного виховання, батько й мати виступають як основні посередники, що виявляють поведінку, яку необхідно змінити, допомагають засвоїти більш зрілі її форми. Соціалізація дитини, тобто передача форм поведінки, норм, мотивів, цінностей, емоційних реакцій – це результат навчання [12].

На думку М.Боришевського, мета сімейної соціалізації полягає у формуванні дитини як особистості, що буде допомогати створенню демократичного, гуманного суспільства та діяти у ньому, її характер тісно пов'язаний з типом сімейних відносин, який формує персональне середовище розвитку дитини [4].

Найвідоміший підхід до виховання у сім'ї був розроблений А.Адлером, який вважав, що фундамент особистості закладається й міцно закріплюється у дитинстві й ґрунтується на зусиллях із подолання почуття неповноцінності, компенсації й вироблення вищості. Сімейна атмосфера, установки, цінності, взаємоповага членів сім'ї й здорова любов (перш за все матері) сприяє розвитку у дитини широкого соціального інтересу [12].

До характеристик, що визначають особливості соціалізації в сім'ї, відносять: соціально-демографічну структуру сім'ї (соціальне становище членів сім'ї, професійний статус батьків, стать, вік, кількість членів сім'ї, наявність різних поколінь); превалюючий психологічний клімат, емоційну настроєність сім'ї; тривалість і характер спілкування з дітьми; загальну і, зокрема психолого-педагогічну культуру батьків; зв'язок сім'ї з іншими спільнотами (школою, родичами); матеріально-побутові умови тощо [3; 13].

Підлітковий, або середній шкільний вік, вважається особливо проблемним періодом розвитку Я-концепції особистості. Відбувається становлення нового рівня самосвідомості; зміна уявлення про себе, що визначається прагненням зрозуміти себе, свої можливості і особливості, як ті, що об'єднують підлітка з іншими людьми, так і ті, що відрізняють його від них, роблять його унікальним і неповторним; активне формування духовного багатства людини, її моральної чистоти, фізичної досконалості, готовності до праці, здатності бути активним громадським діячем, що відбувається під впливом тих суспільних відносин, в які підліток поступово входить. Серйозні соматичні, гормональні, фізіологічні й інші конституціональні зміни нерідко випереджають адекватні психічні й поведінкові реакції, що призводить до дезадаптації особистості [2: 44].

Ці протиріччя проявляються в максималізмі підлітків, у їхній схильності оцінювати особистість за окремими вчинками, у некритичному засвоєнні групових моральних норм підліткового середовища та їх негативізму по відношенню до тих правил, що декларують дорослі. Орієнтованість підлітків на норми групи однолітків і протест проти норм "світу дорослих" відображає провідну потребу підлітка – у самостійності, особистісній автономії.

Разом з тим, у підлітковому віці важлива не скільки сама по собі можливість самостійно розпоряджатися собою, скільки визнання оточуючими дорослими цієї можливості і принципової рівності підлітків із дорослими. При цьому підлітки продовжують чекати від дорослих допомоги, захисту і т. ін., адже частіше у психологічному плані вони залишаються дуже залежними від своїх батьків й мало хто з них, навіть у конфліктних сім'ях, хотів би повністю розлучитися зі своїми батьками і почати самостійне життя. Відстоювання самостійності стосується у першу чергу сфери поведінки – підліток бореться за право робити те і тоді, що і коли вирішив сам. Але в емоційному відношенні підліток залишається залежним від батьків і дуже потребує їхньої любові, при цьому категорічно не бажає, щоб ця любов нав'язувалась.

Як зазначають І.Кон, Л.Обухова, Л.Божович, вказане протиріччя ускладнює стосунки підлітків із дорослими: підлітки не просто знецінюють вимоги й оцінки дорослих, але й надто хворобливо реагують на них, оскільки претендують на визнання та схвалення. Неадекватна емоційно-негативна реакція підлітків на виховні впливи дорослих бентежить батьків і вчителів, стимулює їх до посилення виховних заходів, що часто призводить до виникнення взаємного незадоволення і поглиблення конфлікту. Зазвичай теоретичне усвідомлення дійсності дитиною випереджає рівень її практичних навичок. Підлітки часто не знають як поводитись у тій чи іншій життєвій ситуації, а відчуття власної дорослості заважає їм звертатися за порадами до дорослих. Такі проблеми притаманні дітям, у яких не склалися стосунки з батьками. Неготовність дитини до виконання нових соціальних ролей, або відсутність необхідного рольового навантаження й самостійності ускладнює спілкування та породжує численні конфлікти у колі сім'ї [9].

На думку багатьох психологів, підлітки – це певною мірою “емоційні батарейки”, що підзаряджаються від дорослих, у першу чергу – від батьків. Якщо їм вдається безконфліктно й довірливо поспілкуватися із дорослими, вони життєрадісно йдуть відстоювати свою самостійність далі. Потім, коли втомляться, знов повертаються до батьків за наступною порцією любові і взаєморозуміння (але не за порадами та повчаннями). Отрмав її – йдуть далі. Якщо не надати емоційної підтримки, коли вони за нею прийшли, або замінити її повчальною бесідою – конфлікту не буде, але можуть бути проблеми у підлітка. Буде втрачена довіра дитини до батьків, вона не тільки припинить прислухатися до їх думок, але й ділитися з ними своїми проблемами [5: 179].

Таким чином, проведений аналіз дослідження проблеми дозволяє зробити висновки: соціалізація постає як єдність двох суперечливих боків, адже не засвоївши умов середовища, не утвердивши себе в ньому, не можна активно впливати на нього; засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності; взаємозалежність та взаємообумовленість процесів соціалізації, виховання та саморозвитку особистості розкривається через включення особистості у різноманітні види соціальних відносин. При цьому виділяють три сфери, в яких здійснюється формування готовності підлітка до взаємодії з соціумом: опосередкована діяльність, спілкування й самопізнання. У діяльності особистість засвоює нові ролі та осмислює їх значущість. Спілкування як сфера її соціалізації нерозривно пов'язана з діяльністю. Важливим є також спрямування зусиль підлітка на пізнання самого себе, застосування внутрішніх резервів. Бажання дорослих виправити ситуацію, спроби відновити контроль над дитиною, часто призводить до невтішних наслідків: якщо спроби вдалі – страждає “Я” дитини, якщо невдалі – руйнуються стосунки.

Проблема вивчення особливостей соціалізації у сім'ї не вичерпується результатами проведеного нами дослідження. До її перспективних напрямів відносимо: розробку методик оптимальної стратегії, яка дозволить і зберегти стосунки, і не зашкодити розвитку особистості дитини; допоможе підлітку стати гідною людиною, справжньою особистістю, яка, виходячи в світ, буде вміти себе поважати, і не боїтиметься жити. Ці та інші проблемні питання взаємовідносин у сім'ї є важливою проблемою й потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.И. Социальная психология. – М.: Наука, 1994.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М: Просвещение. 1968. – 464 с.
3. Бондарчук О.І. Сім'я як осередок соціалізації дитини // Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. – К.: АЛД, 1998.
4. Боришевський М. Сім'я ростить громадянина. – Київ, 1982. – 130 с.
5. Грецов А.Г. Практическая психология для подростков и родителей. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
6. Дружинин В.Н. Теретическая типология моделей семьи. (Серия “Психология семейных отношений”). Самара: Издательский Дом “Бахрах-М”. 2002.
7. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
8. Кон И.С. Открытия “Я”. – М.: Политиздат, 1978.
9. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
10. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304 с.
11. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
12. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.

УДК 37.06:372.31:316.62

О.Є. Панагушина

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Стаття присвячена дослідженню проблеми виховання у підлітків особистісної якості відповідальності в умовах їхньої діяльності в молодіжній організації.

The article is devoted to the research of the bringing-up of teenagers with the specific features of responsibilities in the conditions of their activities within the youth organizations.

Зміни в суспільстві, зміни поколінь призводять до змін у свідомості молоді й підлітків, що суттєво відбиваються на процесі їх соціалізації. На тлі кардинальних суспільно-політичних змін в українському соціумі особливо гостро постає проблема виховання у дітей підліткового віку суспільно важливих особистісних якостей, що, безумовно, є одним з пріоритетних завдань соціальної педагогіки. При цьому зауважимо, що виховний процес багато в чому залежить не тільки від суспільних, культурних умов. Вагомий вплив на нього справляє й державна соціально-педагогічна політика, соціальне середовище та інформаційне оточення. Як зазначає С.Кушнар'єв, "...вплив ЗМІ на людину починається з раннього віку і продовжується все життя. По суті в сучасному світі ЗМІ взяли на себе значну частину функцій з формування свідомості людей, виховання їх поглядів, ідей, звичок тощо [3: 26]".

Складна соціально-економічна і морально-політична криза та життєві негаразди, які охопили не тільки нашу країну, а й всю планету, суттєво позначилися на розумінні юними відповідальності. Зазначене ставить перед педагогічною наукою нові завдання щодо вирішення проблеми виховання в підростаючого покоління почуття відповідальності, зокрема, й в соціалізаційному процесі молодіжних організацій.

Сьогодні особливу значимість для розуміння сутності поняття "відповідальність" мають праці філософів (І.Кант, М.Бердяєв, Л.Сохань, Е.Фромм та ін.); дослідників етики (А.Гусейнов, В.Малахов, Г.Йонас); психологів (І.Бех, Л.Виготський, Г.Костюк та ін.); педагогів (А.Макаренко, В.Сухомлинський, В.Оржеховська та ін.); соціологів (Л.Буєва, П.Мінкіна, М.Лукашевич та ін.), однак практичний бік розв'язання цієї проблеми, насамперед, щодо виховання відповідальності в процесі соціалізації підлітків у діяльності

молодіжних організацій, має обмежену розробленість, що й спонукало до визначення мети статті.

Розглядаючи у широкому розумінні поняття "відповідальність", звернемося до наявного наукового фонду. Наприклад, М.Ярмаченко так трактує це поняття, "відповідальність – необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, вчинки [5: 90]".

Своє бачення відповідальності подає С.Карпенчук, яка вважає, що це "властивість особистості, яка характеризується прагненням і умінням оцінити свою поведінку з точки зору користі чи шкоди для суспільства, поєднувати свої вчинки з вимогами, що існують у суспільстві, нормами, законами, умінням співвідносити потреби з реальними можливостями [2: 288]".

"Відповідальність як особистісна риса є складним соціально-моральним утворенням, зумовлюється розвитком свідомості та самосвідомості учнів, включенням їх у різноманітні види пізнавальної і предметно-перетворювальної діяльності " – визначає В.Тернопільська [10: 7].

У словнику-довіднику для соціальних працівників та соціальних педагогів значиться, що "відповідальність – категорія етики, права, що відображає соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства у цілому; характеризується виконанням морального обов'язку і правових норм) [8: 41]".

Сучасний словник з педагогіки визначає відповідальність як "здатність особистістю розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, прийнятим у суспільстві або в колективі нормам, у результаті чого виникає відчуття причетності до загальної справи, а при не відповідності – відчуття не виконаного обов'язку [9: 550]".

Отже, відповідальність як якісна характеристика ставлення особистості до власного слова, діла і його наслідків вбирає в себе почуття надійності і обов'язковості.

Спираючись на вищевикладене, обґрунтуємо рівні якісних характеристик відповідальності як однієї із суспільно важливих особистісних якостей, що впливає на успішність соціалізації. Отже, низькому рівню властиві нижче означені характеристики: підліток не усвідомлює своєї відповідальності за свої вчинки та дії, доручену справу; у дитини підліткового віку відсутні почуття взаємодії та відповідальності перед членами колективу; підліток недбало виконує свої обов'язки та зобов'язання, не звертає увагу на пропозиції інших, не має звички доводити почату справу до кінця; дитина не звертає увагу на те, наскільки її поведінка є корисною чи шкідливою для суспільства, не замислюється над тим, чи відповідають її вчинки існуючим вимогам, нормам, законам, не співвідносить свої потреби з реальними можливостями.

Середній рівень відповідальності характеризується наступним чином: підліток певною мірою усвідомлює відповідальність за свої вчинки та дії, за доручену справу; у нього наявне почуття взаємодії, відповідальності перед членами колективу, але свої обов'язки, внесені пропозиції, зобов'язання він виконує не завжди, не завжди доводить почату справу до кінця; в окремих випадках підліток прагне оцінити свою поведінку з точки зору користі чи шкоди для суспільства, порівняти свої вчинки з існуючими вимогами, нормами, законами, а потреби – з реальними можливостями.

Високому рівню відповідальності притаманні такі характеристики: підліток завжди усвідомлює відповідальність за свої вчинки та дії, за доручену справу; у нього наявне почуття взаємодії, відповідальності перед членами колективу; дитина підліткового віку сумлінно виконує свої обов'язки та зобов'язання, бере до уваги слушні пропозиції, запропоновані іншими, має звичку доводити почату справу до кінця; свою поведінку підліток завжди оцінює з точки зору користі чи шкоди для суспільства, свої вчинки поєднує з існуючими вимогами, нормами, законами, а потреби співвідносить з реальними можливостями. Вище визначені характеристики сформованості особистісної якості відповідальності доречно використовувати під час проведення діагностики рівня соціалізації підлітків, результати якої дозволять розробити стратегію і тактику виховання у підлітків

відповідальності в умовах їх діяльності в молодіжній організації, а також стануть у нагоді при підбитті підсумків соціалізаційної діяльності.

Відповідальність як якість особистості, на думку вчених, (І.Бех, М.Савчин та ін.) має складну структуру, яка включає когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти. В основі когнітивного компоненту відповідальності – усвідомлення підлітками норм, обов'язків, власних потреб, ціннісних орієнтацій. Основним осмисленням та джерелом мотивації і відповідної поведінки є самоствердження, самореалізація, самовираження під час виконання завдань, доручень чи обов'язків.

Принагідно зауважимо, що саме в підлітковому віці виникають протиріччя між потребою самопізнання, або пізнання оточуючого світу за допомогою інших, бажання займатися різноманітною діяльністю і розвитком вольових якостей для досягнення цього. Це зумовлює спрямування діяльності молодіжної організації (керівників і активу, психолого-педагогічної групи тощо) на спонукання підлітками зусиль необхідних для реалізації власних можливостей, до розвитку себе як суб'єкта відповідальності.

На жаль, сьогодні існують протиріччя між потребою підлітків включитися в цікаву суспільно корисну діяльність і відсутністю реального поля такої діяльності, що можна деякою мірою виправити, якщо налагодити взаємодію школи з молодіжними організаціями. Доречно також встановити ділові, дружні, тісні зв'язки з сім'ями, різними молодіжними організаціями (клубами, фан-клубами, спілками, федераціями) та громадськими об'єднаннями (наприклад, зі спілкою письменників, організаціями ветеранів Великої Вітчизняної війни чи Афганістану, патріотичного виховання та ін.), культурно-мистецькими установами (музеями, бібліотеками та ін.), що дозволить суттєво урізноманітнити і розширити діяльнісне поле.

Зважаючи на специфіку підліткового віку, перевага має надаватися таким психолого-проникаючим методам роботи з підлітками як: бесіда, метод прикладу, вплив громадської думки, доручення, заохочення, а також доречно застосовувати різні форми соціально-педагогічної роботи: зустрічі з видатними людьми, конкурси, туризм, виставки, екскурсії, походи, колекціонування, аукціони, фотографування тощо. Слушно, щоб кожний захід завершувався підбиттям підсумків, розглядом досягнень і помилок, заохоченням підлітків до подальшої роботи. Наприклад, після проведення фотоконкурсів доречно влаштовувати виставки кращих робіт та ін.; туристичні походи мають стати підґрунтям для наступної розробки туристичних маршрутів для юних; пошуково-дослідницька робота – знайти продовження в підготовці експонатів, відповідних публікацій в засобах масової інформації, виданні інформаційних буклетів та ін. При цьому важливо впливати на свідомість, почуття та волю дітей, надаючи пріоритет загальновідомим і апробованим методам: організація суспільно корисної діяльності; формування досвіду суспільної поведінки; виховання почуття відповідальності перед членами молодіжної організації, педагогами з якими співпрацюють, батьками, за результати своєї діяльності.

Включення підлітка у різноманітну пізнавальну, предметно-перетворювальну суспільно корисну діяльність в умовах молодіжної організації, позитивний вплив на його свідомість ситуації успіху – найефективніший шлях попередження негативних тенденцій в поведінці підлітка, його моральному розвитку. До того ж, позитивні переживання підлітка підвищують його самооцінку, додають впевненості щодо власних сил і можливостей, стимулюють до нових ідей, планів, досягнень, підвищують рівень відповідальності за виконання індивідуального завдання чи спільної справи. Здатність індивіда обдумувати свої вчинки і відповідати за них, здатність управляти своєю поведінкою і діяльністю, на думку С.Рубінштейна, це важливі характеристики рівня психічного розвитку особистості [7], її успішної соціалізації. Простежуючи взаємозв'язок між соціалізацією і діяльністю М.Лукашевич підкреслює, що соціалізація відбувається тим успішніше, чим активніше участь індивіда в творчо-перетворювальній суспільній діяльності [4: 42]. Отже, спеціально організована діяльність підлітків у молодіжній організації справляє виховуючий вплив на їхні особистісні якості й властивості, на діяльнісне включення в соціальне середовище.

Розглядаючи сутність впливу соціально-педагогічної діяльності молодіжної організації на виховання в підлітків відповідальності, слід звернути увагу на особистісні цілі, мотиви, потреби, інтереси підлітків. Мотив участі підлітка в діяльності молодіжної організації – це, перш за все, забезпечення власних потреб, інтересів, задоволення уподобань і захоплень. Тому алгоритм проектування різних форм діяльності підлітків у молодіжному об'єднанні доцільно визначати: цільовою групою (з урахуванням особливостей та потреб цієї групи); кінцевою метою, для досягнення якої кожна з форм використовується як різновид інструментів соціально-педагогічної роботи (підвищення рівня інформованості щодо певної проблеми, закріплення набутих знань, вироблення й розвиток умінь і навичок тощо); різновидами форм (способи реалізації мети через діяльність); змістом (яким наповнюється форма організації діяльності з урахуванням визначеної мети та складу цільової групи); назвою, оформленням; рамковими умовами (стан приміщення, наявність необхідних матеріалів, обладнання, час початку, закінчення, тривалість тощо).

Досить помітно на виховання відповідальності впливає, на нашу думку, метод зворотного зв'язку. Сутність його полягає в тому, що діти, спостерігаючи за поведінкою однолітків і старших товаришів у процесі здійснення різноманітної суспільно корисної роботи, формують власне судження про те, як інші сприймають інформацію, діють і, відповідно, корегують власну думку, поведінку, діяльність.

Підліток, виступаючи суб'єктом своєї діяльності, вибирає цікаву для нього справу, заняття. Самостійний вибір предмета діяльності являє собою вияв психічної активності як результат інтеріоризації зовнішніх факторів через мотиваційно-потребну сферу особистості [6: 151]. Різноманітність видів діяльності в молодіжній організації, її специфіка, своєрідність позиції підлітка як суб'єкта соціалізації, створюють сприятливі умови для вибору кожним із них оптимальних способів докладання своїх сил до спільної справи, розкриття й розвитку своїх здібностей та інтересів. Гуманізм колективної діяльності, що обумовлює вияви кращих рис особистості і її особистісних якостей, об'єктивна свобода вибору дій, що розвивають почуття особистої відповідальності за спільну справу – сприяють піднесенню особистості підлітка на соціальному рівні. Поєднання пізнання і розваги, яким наповнена діяльність молодіжного об'єднання – це творчість, що виробляє продукт людської діяльності, і яка здатна породжувати нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення [1]. При цьому звернемо увагу на те, що в процесі організації спільної суспільно корисної діяльності підліток має виступати не тільки вихованцем, а й активним виконавцем або ініціативним співавтором її реалізації. Влучне, корисне заповнення вільного часу дитини підліткового віку різноманітною цікавою, захоплюючою, вдало педагогічно зкоординованою діяльністю в молодіжній організації – є певним комплексом освітньо-виховних засобів, що обумовлюють поступальне розгортання системи життєдіяльності підлітка в контексті його провідної на даний період діяльності. Це дозволяє розвивати у підлітків здатність розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, наслідком чого стає поглиблення відчуття причетності до загальної справи та відповідальності за її результати.

І на сам кінець, увиразнимо, що в процесі виховання в підлітків суспільно важливих особистісних якостей набуває пріоритетності взаємодія школи і молодіжних організацій, соціально-педагогічна діяльність яких разом з сім'єю є важливим джерелом розв'язання обумовленої проблеми. З огляду на ключове значення цих інституцій в означеному процесі, саме в такому руслі варто сфокусувати подальший науковий пошук.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов. – Мн.: Амалгфея, 2000. – 448 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
3. Кушнар'ов С.В. Вплив засобів масової інформації на формування правосвідомості неповнолітніх: зарубіжний та вітчизняний досвід / С.В. Кушнар'ов // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – Луганськ, 2009. – Вип. 2. – С. 24-31.

4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посіб. / Микола Петрович Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
5. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
6. Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников: [монография] / М.М. Плоткин. – М.: Изд-во Инс-та педагог. социальной работы, 2003. – 200 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
8. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової; Україн. держ. центр соц. служб для молоді України. – К., 2000. – 258, [2] с.
9. Современный словарь по педагогике / автор-сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: "Современное слово", 2001. – 925, [3] с. – (Справочное издание).
10. Тернопільська В.І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 "Теорія і методика виховання". – К., 2003. – 20 с.

УДК 371.54

Т.М. Турчанова

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В УСТАНОВАХ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ

У статті шляхом вивчення та систематизації наукових досліджень у галузі соціально-педагогічної політики в установах пенітенціарної системи виділено та описано специфічні закономірності педагогічного процесу в закладах пенітенціарного профілю.

In article by studying and ordering of scientific researches in the field of a socially-pedagogical policy in imprisonment places it is allocated and described specific laws of pedagogical process in establishments penitential a profile.

Постановка проблеми. Будь-яке покарання має певну конкретну мету. Пенітенціарна педагогіка щодо визначення мети діяльності установ виконання покарань орієнтується на те, що кримінальне покарання не тільки карає за скоєний злочин, але регламентує порядок і умови виконання та їх відбування з метою захисту інтересів особи, суспільства і держави шляхом створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених, запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами, а також запобігання тортурам та нелюдській або такій, що принижує гідність, поведінці із засудженими.

Мета завжди розглядається в тісному взаємозв'язку зі змістом, завданням та заходами, що в сукупності становлять педагогічний процес.

До проблеми виховання і виховного впливу зверталось багато відомих учених. Серед них А.Макаренко, В.Сухомлинський, В.Бойко, О.Бондаренко, Д.Воронін, М.Головкова, С.Карпенчук, А.Коробченко, М.Красовицький, Л.Москалева, Є.Натанзон, М.Окса, М.Фіцула та інші. Але проблемі розкриттю особливостей сучасного педагогічного процесу в установах пенітенціарної системи на науковому рівні приділено незначну увагу, тому дана наукова стаття видається актуальною.

Об'єкт статті – педагогічний процес в установах виконання покарань. *Предмет наукової статті* – педагогічна система в закладах пенітенціарного профілю.

Мета статті: шляхом вивчення та систематизації наукових досліджень у галузі соціально-педагогічної політики в установах пенітенціарної системи виділити та описати специфічні закономірності педагогічного процесу в закладах пенітенціарного профілю.

Науковці одноставні в думці, що процес виховання слід розуміти як передачу суспільно-історичного досвіду новим поколінням з метою підготовки їх до суспільного

життя та продуктивної праці [1]. Вплив середовища та спеціально організованих умов зумовлює розвиток духовних та фізичних сил, формування світогляду, придбання знань, розвиток умінь та навичок.

Організований педагогічний процес посідає центральне місце у справі виховання та уявляється як планомірний цілеспрямований вплив вихователів на вихованців, що розповсюджується і на пенітенціарну систему.

Даний педагогічний процес реалізується багаточисельними органічно взаємопов'язаними та взаємообумовленими формами та видами педагогічної діяльності, котрі можна згрупувати за їх особливим функціональним призначенням:

1) *інформаційно-освітня діяльність*, спрямована на розвиток у засуджених системи знань про матеріальні та духовні цінності суспільства та про самих себе, про громадянські обов'язки людини, моральні принципи та норми її поведінки, про методи пізнання та перетворення навколишнього світу, самопізнання та самовиховання;

2) *організаційно-практична діяльність*, яка спрямована на забезпечення умов життя та діяльності, необхідних для формування в засуджених особистого трудового та морального досвіду, практичних умінь та навичок у різних сферах суспільно-корисної діяльності й взаємостосунків із навколишніми, матеріальної бази для включення засуджених в суспільно та особисто значущі види діяльності й проведення виховної роботи з ними; системи стосунків відповідальної залежності в колективі за допомогою розстановки сил, розподілу доручень, прав та обов'язків у процесі проведення різноманітних форм праці; чіткого, організованого режиму життя та діяльності; оперативного керівництва виховною роботою; інструктажу виконавців, своєчасного корегування їх дій та інше;

3) *контрольно-діагностична діяльність*, спрямована на отримання та аналіз безперервного потоку зворотної інформації, необхідної вихователю для керівництва розвитком колективу та особистості; вивчення індивідуальних особливостей засуджених і рівня їх вихованості, потреб та інтересів, характеру колективних стосунків та суспільної думки; вивчення та аналіз стану виховної роботи, виявлення результативності різних її форм, методів та прийомів педагогічного впливу на колектив та особистість тощо;

4) *прогностична діяльність* передбачає виявлення та обумовлення перспективних, поетапних, та поточних завдань виховної роботи з колективом та окремими засудженими, а також оптимальних умов для їх здійснення; визначення та обґрунтування найбільш ефективних форм, методів та прийомів педагогічного впливу на колективи та особистість; планування виховної роботи [1].

На переконання Синьова В.М. та Кривуші В.І. педагогічний процес в умовах позбавлення волі має свої специфічні особливості:

- об'єкти впливу (засуджені) характеризуються значними відхиленнями в моральній і правовій свідомості, достатньо вираженою своєрідністю психічних станів і соціальних ролей;
- педагогічний процес реалізується в умовах ізоляції в педагогічно несприятливому середовищі і регламентується кримінально – виконавчим законодавством;
- у більшості випадків основні засоби перевиховання сприймаються засудженими як примусові;
- результати педагогічного впливу не завжди можна проаналізувати.
- процес перевиховання в місцях позбавлення волі організується в жорстких правових межах [4].

Правова регламентація визивається, насамперед, необхідністю дотримання законності під час виконання кримінального покарання. Залежно від виду установи кримінально-виконавчої системи та режиму утримання, ступінь регламентації виправного впливу на засуджених різний. (Так, у тюрмах його регламентація більш детальна та жорсткіша).

Правовому регулюванню піддаються практично всі основні елементи педагогічної системи: виробнича, суспільна, побутова та інші сфери життя засуджених; службова діяльність співробітників; взаємостосунки співробітників та засуджених; використання

основних засобів виправлення і ресоціалізації, форм і методів педагогічного впливу. Суворі педагогічні межі містять позитивний виховний потенціал: сприяють виробленню відповідного ставлення до закону, вимог та традицій суспільства, формують дисциплінованість та відповідальність, уміння співвідносити свої здібності та можливості з потребами інших людей, груп, колективів.

Тим більше в реальному процесі виховного впливу часто виникають протиріччя між педагогічною доцільністю та правовими нормами.

На виховному процесі відбивається і такий фактор, як ізоляція засудженого від суспільства. Покликана необхідністю соціального захисту суспільства від злочинних елементів, ізоляція як виховний засіб, досить суперечлива. З одного боку, вона створює умови, що є перепорою для продовження злочинної діяльності особи, впливу на нього осіб або груп, що сприяють поверненню на злочинний шлях, а також умов для постійного контролю за поведінкою та інше. З другого – призводить до порушення соціально-корисних стосунків, сімейних відносин, формує байдуже ставлення до долі близьких та своєї власної, породжує особливі психічні пограничні стани особистості – від повної фрустрації до афективної озлобленості чи агресивності, що суттєво перешкоджає спілкуванню, виховній роботі.

Тривале примусове сумісне утримання формує особливе соціальне середовище, яке впливає на формування специфічної системи міжособистісних стосунків, як між об'єктом перевиховання, так і між окремими групами.

Визнаючи терміни позбавлення волі, міру покарання, суди враховують характер та тяжкість скоєного злочину, ступінь вини, особливості особистості злочинця, інші обставини. При цьому можуть виникати ситуації, коли тяжкість скоєного злочину не адекватна ступеню соціально-педагогічної занедбаності особистості винного. Наприклад, скоєння менш тяжкого злочину рецидивістом – особистістю з високим ступенем кримінальної зараженості, або навпаки, скоєння тяжкого злочину особистістю, яка не має суттєвих моральних чи кримінальних відхилень. Це призводить до того, що для досягнення виправлення термін покарання, визначений судом, для одних осіб може бути недостатнім, для інших – перевищує необхідний.

Звідси об'єктивно наявні протиріччя між терміном покарання та тимчасовими межами спеціально організованого в умовах виконання кримінального покарання виховного впливу на засуджених. Практика показала, що як тривалі (більше 7 років), так і короткі терміни (менше року) позбавлення волі в виховному відношенні малоефективні.

Оскільки процес перевиховання організується в умовах виконання кримінального покарання, то позитивно він сприймається засудженими через призму кари. Негативне ставлення до кари переноситься і на виховний вплив. До того ж і здійснення кари, і організація виховного впливу покладається на одних і тих же осіб. Усе це впливає на формування специфічних стосунків між адміністрацією та засудженими і викликає внутрішній опір навіть тим виховним впливам, які не несуть в собі елементів кари.

В основі положень про закономірності педагогічного процесу в установах із виконання покарань знаходяться концепції про пластичність нервової системи, закони і принципи формування динамічного стереотипу, роль другої сигнальної системи; а також закони діалектики – єдності і боротьби протилежностей, заперечення заперечень, переходу кількісних змін у якісні.

Розглянемо головні закономірності педагогічного процесу в місцях позбавлення волі:

1. Мета, завдання та зміст педагогічного процесу закономірно обумовлені характером та рівнем розвитку суспільних відносин.

Процес перевиховання засуджених не може бути політично безбарвним. Він також визначається характером та рівнем розвитку суспільних відносин, ідеологією соціальної структури суспільства, його політичної системи та духовної культури. Це відображається у визначенні суспільством соціального ідеалу особистості, моделі тих її властивостей та якостей, котрі повинні бути сформовані в результаті виховання.

Мета виховного процесу в органах виконання покарань визначається згідно загальної спрямованості кримінально-виконавчої політики як «виправлення особистості, моральна її перебудова відповідно до норм та вимог суспільства» [6].

Відповідно до мети перевиховання, визначаються завдання та зміст виховного процесу, засоби, форми та методи виховного впливу.

Педагогічний процес і взагалі пенітенціарна система є одним із інститутів суспільства (частиною, елементом), що історично змінюються відповідно до законів розвитку суспільства.

Тому особливість та спрямованість пенітенціарної системи залежить від наступних суспільних факторів:

- рівня соціально – економічного, політичного та культурного розвитку держави;
- характеру філософських, кримінально – правових, соціологічних, психологічних, пенітенціарних концепцій, що переважали в конкретно історичний період та відігравали роль теоретико – методологічної основи пенітенціарної моделі;
- матеріальних можливостей держави в конкретний історичний період;
- політичних, ідеологічних, релігійних переконань домінуючих у суспільстві;
- уряду і політиків.

Розвиток кримінально-виконавчої (пенітенціарної) системи відбувається у зв'язку і залежно від кримінально – виконавчої політики держави.

2. Ефективність виправлення засудженого закономірно залежить від якості виховної роботи та її ресурсної забезпеченості, від соціального середовища (внутрішнього та зовнішнього), конкретних установ виконання покарань.

Процес становлення людини як особистості поза суспільством неможливий, тому для її розвитку та формування має значення, а соціальна програма не тільки генетична.

Для сучасного суспільства основу соціальної програми складає формування особистості в колективі, оскільки там найбільш повно та ефективно вирішується завдання всебічного та гармонійного розвитку особистості.

Особливості вияву даної закономірності в процесі виправного впливу на спецконтингент полягають у тому, що дуже часто позитивна соціальна програма виявляється більш слабкішою, ніж реальні відносини (як атрибут місць позбавлення волі), що складаються за неписаними законами та правилами, традиціями кримінального світу, що, своєю чергою, зумовлює значні труднощі щодо формування колективу засуджених у неформальних малих групах, частина яких має яскраво виражену негативну спрямованість.

Об'єктивно дана закономірність виявляється навіть усупереч бажанню організаторів процесу виправного впливу на засуджених. Однак, без цілеспрямованого керівництва розвитком міжособистісних стосунків у малих групах та колективах в окремих установах, вплив негативних мікрогруп та їх лідерів, осіб з "подвійним життям" може стати визначним, що призведе до формування особистісних ідеалів, несумісних із вимогами суспільної моралі.

Нехтувати цією закономірністю ми не можемо – це об'єктивно існуюча реальність, а створити в середовищі засуджених клімат сприятливий для виховання, виробити програми виправлення з урахуванням потреб та завдань кожного типу установ виконання покарань, – завдання важке, але реальне для виконання.

3. Виправлення засудженого закономірно залежить від особливостей різних видів його діяльності і тих відносин, які виникають в її процесі.

Зміна, розвиток, виправлення особистості – це результат не механічного впливу середовища на людину. Тому вирішальним фактором є активна взаємодія людини з середовищем за допомогою предметної, конкретної діяльності. У відомому змісті, все життя людини – це сукупність, система видів діяльності, що послідовно змінюють один одного: навчання, пізнання навколишнього світу, трудова, суспільна діяльність, дозвілля.

За допомогою діяльності, зовнішні умови перетворюються у внутрішні якості та властивості, що в реальному педагогічному процесі диктує необхідність визначення їх спрямованості. Таким чином, прослідковуються такі об'єктивно наявні взаємозв'язки, як

залежність формування особистості від трудової, суспільної, інтелектуальної, пізнавальної діяльності та інше. Не випадково законодавець в якості основних засобів виправлення та перевиховання засуджених визначив режим, суспільно корисну працю, виховну роботу, навчання, оскільки в них реалізуються вказані види діяльності.

4. Ефективність виправлення засудженого об'єктивно залежить від його власної активної діяльності із самовизначення.

Багаторічна практика свідчить, що реалізація будь-якої кількості виховних заходів не призведе до бажаних результатів, якщо самі засуджені не захочуть уважно розібратися в особливостях свого характеру, критично поставитися до себе та свідомо систематично займатися самовихованням, відновленням формування і розвитком позитивних рис, звичок тощо.

Лише зовнішні по відношенню до особистості умови і дії не можуть забезпечити її розвиток та корекцію, оскільки їх вплив опосередковується внутрішнім світом засудженого, його поглядами, ставленням до навколишньої дійсності, його особистою активністю.

Теорією та практикою встановлено, що виховні впливи на засуджених найбільш ефективні саме тоді, коли вони доповнюються кропіткою роботою над собою самого засудженого [5].

Отже, виправлення неможливо розглядати однобоко – лише як результат впливу співробітників пенітенціарних установ, це ще і результат самооцінки особистості засудженого в процесі її власної діяльності.

Інакше кажучи, засуджений повинен стати не тільки об'єктом, але і суб'єктом виховних впливів.

5. Переборювання негативних якостей особистості засудженого закономірно пов'язане з оптимістичною гіпотезою, опорою на позитивні риси та якості.

Іноді співробітники пенітенціарних установ усю індивідуальну роботу із засудженими спрямовують тільки на боротьбу з його недоліками і, не досягнувши відразу результатів, стверджують: "Ця людина не піддається перевихованню". Такий настрій передається засудженому, він втрачає віру в свої сили, не прагне працювати над собою.

Як свідчить практика, позитивне в особистості може бути виявлене в особливостях його поведінки, інтелектуальному розвитку, витонченості емоційно-почуттєвої, або сили волевої сфери, досвіді соціальних відносин, професійних чи загальнокультурних знаннях, уміннях та навичках тощо. Якщо працівники установ зможуть виявити позитивне в ув'язненого, розвивати і спиратися на це позитивне, то можна розраховувати на реальність досягнення мети повернення суспільству правослухняної особистості.

Таким чином, закономірності сучасного педагогічного процесу в пенітенціарних установах – це об'єктивно існуючі найбільш суттєві, повторювані взаємозв'язки між педагогічними явищами (особливостями діяльності співробітників) та її результативністю (змiнами в особистості засудженого).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Высотин Л.А. Педагогические основы процесса исправления и перевоспитания осужденных в ИТУ. – М., 1997.
2. Збірник методичних документів з питань організації діяльності психологічної служби установ кримінально-виконавчої системи / С.І. Скоков, О.Б. Янчук/. Уклад.– К.: "НІЧЛАВА", 2000.- 28с.
3. Зубков А.И., Стурова М.П. Организация исправления и перевоспитания осужденных. – М., 1985.
4. Синьов В.М., Кривуша В.І. Пенітенціарна педагогіка в запитаннях та відповідях. – К., 2000.
5. Синьов В.М., Медведєв В.С. Робоча книга пенітенціарного психолога. – К., 2000.
6. Синьов В.М., Радов Г.О., Кривуша В.І., Беца О.О. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців. – К., 1997.

Розділ 6

Сучасні педагогічні технології

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено висвітленню проблеми формування проектної діяльності в майбутніх інженерів-педагогів. Обґрунтовані педагогічні умови, спрямовані на ефективний розвиток проектних компетентностей фахівців комп'ютерного профілю. Розроблена модель формування проектної діяльності є цілісною системою, яка сприяє досягненню прогнозованих результатів творчої активності студентів.

The article is devoted illumination of problem of forming of project activity for future engineers-teachers. Pedagogical terms, directed on effective development of project kompetentnostey of specialists of computer type, are grounded. The model of forming of project activity is developed by the integral system which is instrumental in achievement of the forecast results of creative activity of students.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в сучасному українському соціумі неминуче призводять до перетворень в освітній сфері. Як наслідок, істотно підвищуються вимоги до підготовки фахівців вищої кваліфікації. Згідно Закону України “Про освіту” метою освіти є 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, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [1].

У зв'язку з цим, пошук нових підходів до сучасного освітнього процесу є актуальним психолого-педагогічним завданням. Одним із альтернативних напрямів є перехід від накопичення знань до становлення фахівця, здатного до прийняття професійних рішень. Цього можна досягнути шляхом залучення студентів до творчої проектної діяльності, яка на нашу думку, має позитивний вплив на інтелектуальний, творчий розвиток, зростання активності та ініціативи студентів, стимулює самостійне освоєння нових та інтеграцію наявних знань.

Володіючи значними потенційними можливостями, проектна діяльність дозволяє підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців, виховати особистість на принципах єдності навчальної творчості з реальною практичною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз теорії і практики професійної підготовки сучасних фахівців показав значну невідповідність їх фактичної підготовки рівню функціонування сучасного виробництва. Вихід на новий ступінь розвитку професійних компетентностей можливий за умови володіння сучасними комп'ютерними засобами передачі інформації, використання їх можливостей для розвитку продуктивного мислення. Особливої гостроти це набуває, коли мова йде про майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, які мають безпосереднє відношення до викладання спеціальних (комп'ютерних) дисциплін у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти.

Філософсько-методологічні основи теорії і практики проектної діяльності розкриті в роботах визначних учених, а саме: П.Блонського, Дж.Дьюї, У.Кілпатріка, Е.Коллінгса, С.Шацького та ін. Сучасні концепції можна прослідкувати в дослідженнях П.Атутова, Н.Матяш, М.Павлової, Дж.Піта, Є.Полат, Г.Селевка. Створенню і вдосконаленню методичних систем навчання студентів у вищій школі присвячені дисертаційні роботи Л.Анисимової, А.Дзене, Н.Жданової, М.Марченко, А.Павлової, О.Шабанової та ін.

До цього часу залишаються актуальними питання пошуку, науково-педагогічного обґрунтування умов формування проектної діяльності студентів у навчальному процесі. Їх вирішення може стати поштовхом до розвитку проектної культури студентів інженерно-

педагогічного профілю та визначення шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Тому назріла потреба в розробці системи та умов формування проектної діяльності студентів, яка пов'язана з розвитком змісту і методики викладання комп'ютерних дисциплін.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування комплексу педагогічних умов, які сприяють розвитку проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів та розробка моделі формування їх проектних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Психологічна наука розглядає процес формування будь-якої діяльності як “сукупність прийомів і способів соціальної дії на індивід з метою створення у нього системи певних соціальних цінностей, світогляду, концепції життя, виховання соціально-психологічних якостей і визначеного складу мислення” [2: 5].

Ґрунтуючись на цьому твердженні, під формуванням проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки ми розуміємо з одного боку, педагогічну дію на суб'єктів навчання з метою підготовки їх до проектування матеріальних та ідеальних об'єктів, з іншого боку – процес організації та утворення рівнів сформованості проектних знань, умінь, навичок і творчих якостей особистості.

Позитивним чинником у застосуванні даної педагогічної технології (методу проектів) у вищій школі є те, що така організація навчального процесу дозволяє особистості самореалізуватися і самостверджуватися як фахівцю в умовах взаємодії з викладачем і членами студентського колективу. Особистісно орієнтована спрямованість методу проектів дозволяє виявити пріоритет інтересів і запитів та забезпечити умови для вияву здібностей студентів, врахувати своєрідність їх можливостей, рівень реалізації та самореалізації, розвиток рефлексії [3].

Метод проектів дозволяє вирішити наступні дидактичні завдання:

- актуалізувати міжпредметні зв'язки в процесі підготовки суб'єктів навчання;
- більш повно реалізувати взаємозв'язок теорії і практики в навчальній діяльності;
- підвищити рівень засвоєння суб'єктами навчання знань і вмінь;
- підвищити активність студентів як суб'єктів освітнього процесу, підсилити роль самоосвіти, самонавчання, саморозвитку;
- цілеспрямовано формувати компетентності і метапрофесійні якості суб'єктів навчання [4].

Враховуючи багатогранність проектної діяльності, важливо оптимізувати її формування, тобто створити умови, які забезпечують максимальну ефективність вирішення освітніх завдань, спрямованих на досягнення кожним студентом можливого для нього рівня проектних компетентностей.

У контексті нашого дослідження під умовами ми розуміємо взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує досягнення студентами високого рівня сформованості проектної діяльності, з урахуванням вимог, які пред'являються до організації педагогічного процесу.

Сукупність умов, необхідних для формування проектних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів ми представили трьома блоками (рис. 1). Розглянемо їх детальніше.

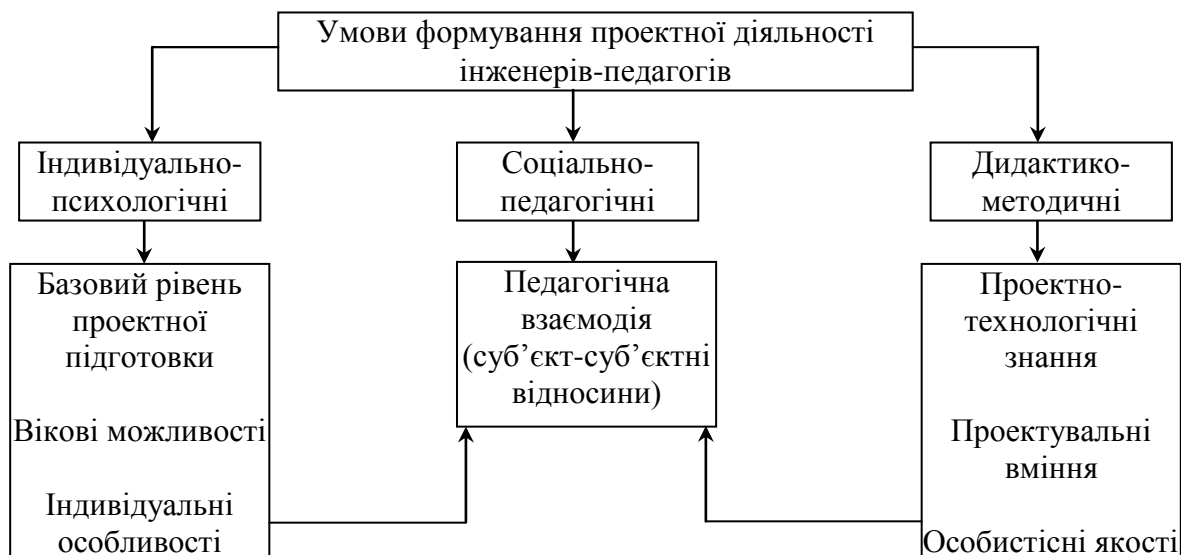


Рис. 1. Комплекс умов, які впливають на ефективність формування проектної діяльності інженерів-педагогів

Перший блок (індивідуально-психологічні умови) передбачає врахування чинників, пов'язаних із особистістю суб'єктів навчання. Він включає початковий базовий рівень проектних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. Проведене нами опитування показало, що незначна частина студентів достатньо добре ознайомлена з поняттями “проект” і “проектування”. На запитання “Що Ви розумієте під поняттям “Метод проектів”? Чи брали Ви участь у проектній діяльності?” лише 10-12% респондентів дали ствердну позитивну відповідь. На даному етапі навчального процесу студенти мають ще невизначене уявлення про сутність проектування.

На нашу думку, без дослідження та врахування під час навчання початкових знань і вмінь студентів у галузі проектування неможливо повноцінно вибудувати процес формування проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Другим компонентом першого блоку умов є розроблення методики проведення занять, виходячи з психофізіологічних особливостей і кінцевих цілей навчання студентів.

В якості третього компонента першого блоку ми виділили індивідуальні особливості студентів. Кожна молода людина володіє індивідуальними особливостями особистості і діяльності – задатками, здібностями, мислинневою діяльністю, когнітивним стилем, працездатністю та ін. Крім цього, майбутні фахівці характеризуються власним стилем навчальної діяльності, відношенням до неї, навченістю, віковими особливостями.

У проектній діяльності індивідуальні якості студентів проявляються через послідовність і характер сформованих у процесі вирішення мислинневих і практичних дій. Слід відмітити, що усвідомлення інтуїтивних рішень займає у студентів різний часовий період. Динаміка опрацювання інформації залежить від індивідуальних особливостей особистості (активності, саморегуляції). Для них важливо зрозуміти, що при виконанні творчих проектів найбільш ефективним є індивідуальний підхід, який дозволяє враховувати особливості кожного студента.

До другого блоку умов (дидактико-методичні умови) проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів ми віднесли кваліфіковану підготовку педагогічних кадрів у плані оволодіння методикою формування, організації, проведення та оцінювання проектної діяльності. Тільки тоді, коли викладач буде досконало знати свій предмет та вміло володіти методикою навчання, можна розраховувати на позитивний ефект формування проектної діяльності суб'єктів навчання. Педагог повинен володіти необхідним обсягом методичних і спеціальних знань, володіти різноманітними освітніми технологіями, мати професійно-творчі можливості.

Уміння застосовувати метод проектів є підтвердженням високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання. Причому тут важливо відзначити обов'язкову спрямованість діяльності педагога на розвиток самостійності студентів, як вищого специфічного виду навчальної діяльності. З носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. Таким чином, набуття студентами проектувальних компетенцій залежить від наявності педагогічних кадрів, їх спеціалізації, соціальної та професійної інтеграції.

До другого блоку умов ми віднесли оптимальну побудову всього навчального процесу (згідно навчального плану конкретної спеціальності), що охоплює цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання, які тісно переплітаються з процесом проектування.

Окремо зупинимося на наступних положеннях даного блоку:

- необхідний відбір актуальних, сутнісних, педагогічно значущих проблем (завдань) для студентів, який передбачає практичну, теоретичну або пізнавальну спрямованість можливих результатів. У процесі проектної діяльності студент має набувати знання, будувати стосунки, оволодівати необхідними способами мислення;
- робота над проектом повинна будуватися в дослідницькому напрямку із застосуванням активних форм і методів навчання;
- проектна діяльність має бути заздалегідь спланованою та сконструйованою, але разом з тим, допускається певна гнучкість і зміни в процесі виконання проекту;
- проектна діяльність (індивідуальна, парна, групова) завжди має бути неперервною самостійною діяльністю суб'єктів навчання. При цьому, високі результати дає колективна робота студентів;
- необхідна побудова системи формування проектної діяльності студентів, а також поліпшення методико-дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу. Проект має бути реалістичний і виконуватися з урахуванням наявних педагогічному університеті ресурсів;
- робота над виконанням проекту повинна бути спрямована на подальшу професійну діяльність студентів.

З метою ефективного функціонування системи проектного навчання майбутніх інженерів-педагогів ми виокремили з контексту умов компонент, який охарактеризували як педагогічну взаємодію викладача і студента. Саме у спільній діяльності проявляється основна роль педагога в процесі виконання студентами проектів різного спрямування. Спільна діяльність спрямована на вирішення завдань прогнозування проектного навчання, створення сприятливих умов для його здійснення, перехід студентів від елементарних дій до їх більш складних форм.

Останнім часом уявлення про суть проектування, сферу його застосування суттєво змінилися. Донедавна проектування пов'язувалося переважно з інженерною діяльністю в галузях машинобудування, приладобудування, архітектури і розумілось як підготовчий етап виробничої діяльності. Нині проектування розглядається як особливий вид діяльності, який відрізняється від наукової та виробничої діяльності, а сфера його застосування охоплює всі ланки соціального організму, включаючи систему освіти.

Виконання проектів, максимально пов'язаних із життєвими ситуаціями, є найкращим засобом адаптації майбутніх інженерів-педагогів до самостійної діяльності, який стимулює пізнавальний, емоційний і моторний розвиток, враховує потреби студентів залежно від індивідуальних і вікових особливостей, зацікавлення, дає змогу індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває творче мислення, зміцнює в студентів пізнавальну мотивацію, інтегрує набуті раніше знання.

Проектування загалом як соціальна категорія, хоч і стоїть поряд із такими поняттями, як прогнозування, планування, конструювання, створення програм (програмування), моделювання, має свої суттєві відмінності та є найбільш загальним, комплексним, інтегруючим феноменом.

Основний зміст проектування полягає в конструюванні сукупності засобів, які дозволяють вирішити поставлені завдання та проблеми, досягнути визначених цілей. Ці засоби фіксуються у двох формах:

- 1) як система параметрів проектного об'єкта та їх кількісних показників;
- 2) як сукупність конкретних заходів, що забезпечують реалізацію проектованих показників та якісних характеристик майбутнього об'єкта.

У процесі роботи над проектом у студентів розвиваються пізнавальні навички, формуються вміння самостійно конструювати свої знання, активно набуваються комунікативні здібності, якості лідерів і здатність до колективної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міжпредметних зв'язків [6].

На нашу думку, проектна діяльність майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю зумовлена професійними інтересами та орієнтована на вирішення їх пізнавальних проблем, створення нових якісних цінностей, які є важливими для формування професійних компетенцій. Така діяльність завжди спрямована на мотивоване досягнення поставлених цілей щодо створення навчальних проектів, формує уявлення про перспективи його застосування та є джерелом нових ідей та орієнтирів професійної спрямованості майбутніх фахівців.

Структуру проектної діяльності інженерів-педагогів ми визначали за загальною структурою діяльності: мотив → проблема → цілі → завдання → методи → засоби → план → дії → результат → рефлексія, яка передбачає такі етапи: занурення у проект, організація та здійснення діяльності, презентація результатів [7].

Проектна діяльність розпочинається з вибору та самовизначення, в основі якого лежить професійний інтерес (мотивація). Зауважимо, що ситуація вибору проекту повинна стати природним середовищем розвитку та становлення майбутнього інженера-педагога, яка формує його професійну позицію. Тому вибір проекту відбувається самостійно, а викладач здійснює загальне керівництво (консультує). Це створює умови для самореалізації особистості та формування конкурентоспроможного фахівця [7].

Результатом проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів є навчальний проект, який ми визначаємо як дидактичний засіб, що реалізує спільну навчально-пізнавальну діяльність студентів і викладачів, і яка передбачає загальні цілі, методи, способи діяльності та орієнтована на досягнення результатів щодо вирішення важливої проблеми для виконавців проекту.

На основі проведеного дослідження ми визначили, що проектна діяльність майбутніх інженерів-педагогів є специфічною формою творчості та універсальним засобом розвитку особистості. Крім цього, проектна діяльність студентів може бути ефективним засобом їх професійно-особистісного розвитку, формування професійно-значимих творчих якостей, вдосконалення навколишньої дійсності та самовдосконалення.

Сучасне суспільство ставить перед вищими навчальними закладами завдання щодо підготовки компетентного творчого інженера-педагога, здатного здійснювати професійну діяльність у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти, коледжах, технікумах, ВНЗ I-II рівнів акредитації. Такий фахівець повинен вдосконалювати свої професійні знання, вміння, навички та якості, які відповідають вимогам навчального закладу, сучасної науки та технічним досягненням в галузі комп'ютерних технологій. Це дає нам можливість створити модель фахівця – викладача технічних і спеціальних дисциплін комп'ютерного профілю. З іншого боку, модель має вплив на систему вищої освіти, зокрема на систему професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, визначаючи її зміст, основні цілі, програмні та контролюючі засоби тощо.

Розроблена нами модель формування проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в процесі професійної підготовки є цілісною системою та передбачає створення такого механізму педагогічного супроводу, який сприяє досягненню прогнозованих результатів творчої активності студентів (рис. 2).

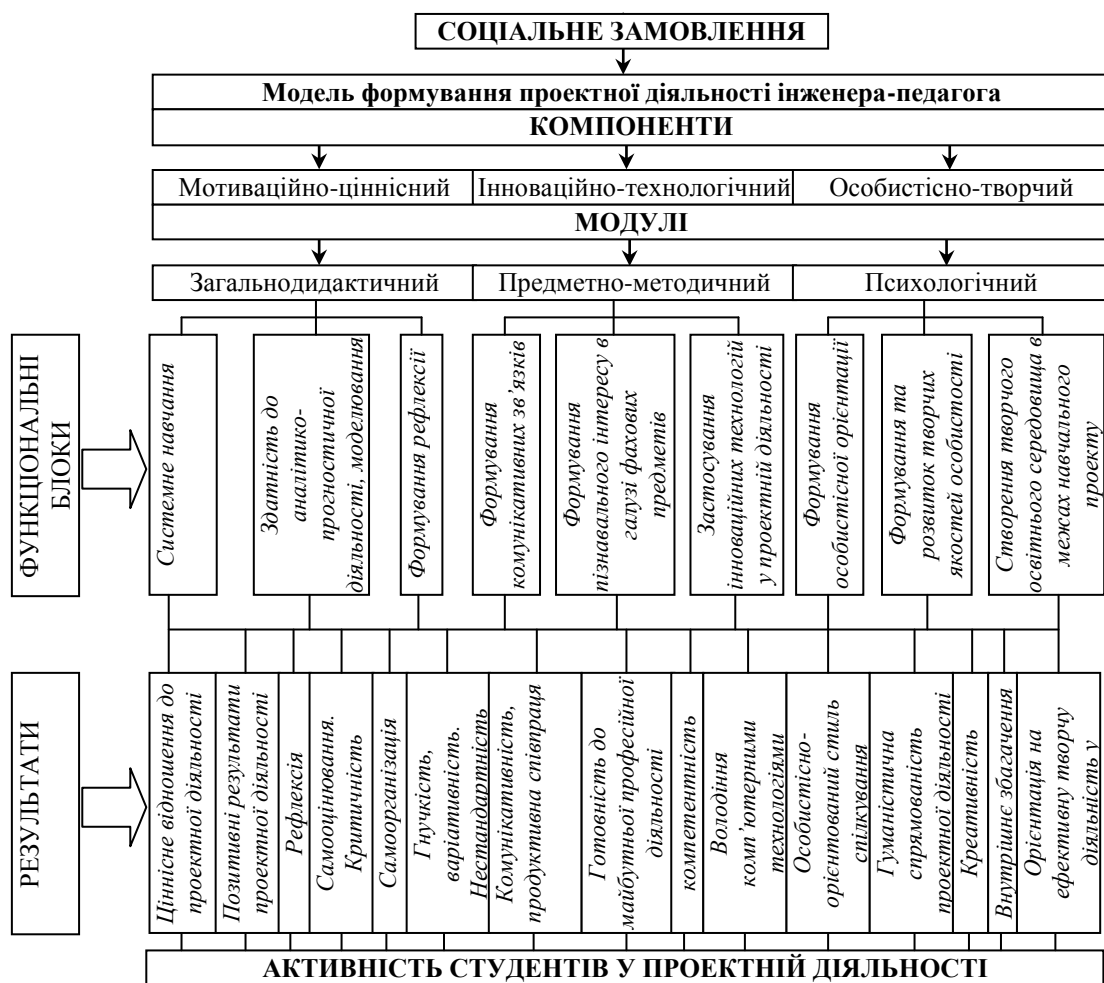


Рис. 2. Модель формування проектної діяльності інженерів-педагогів

У запропонованій моделі ми виділяємо структурні компоненти, зокрема: мотиваційно-ціннісний, інноваційно-технологічний та особистісно-творчий. Зміст кожного структурного компонента відображається через загальнодидактичний, предметно-методичний і психологічний модулі.

Загальнодидактичний модуль вирішує завдання, орієнтовані на розвиток творчої активності студентів:

- набуття студентами знань, вмінь і навичок аналітико-прогностичної діяльності, моделювання; системного бачення навчальної реальності;
- формування рефлексії.

Предметно-методичний модуль спрямований на вирішення таких завдань:

- формування стійкого пізнавального інтересу студентів у галузі майбутньої професійної діяльності;
- застосування інноваційних технологій;
- формування комунікативних зв'язків із учасниками інших проектів.

Психологічний модуль та його блоки дозволяє реалізувати такі завдання:

- формування особистісної орієнтації студентів, яке забезпечує їх розвиток і самореалізацію не тільки в проектній діяльності, а також у професійному самоствердженні;
- формування та розвиток творчих якостей особистості;
- створення творчого середовища, яке забезпечує розвиток і прояв активності студентів.

Результатом функціонування системи навчання майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ є їх інтегральні якості (моральність, естетична, інформаційна та практична підготовленість студентів до професійної діяльності), які проявляються в єдності особистих і суспільних інтересів, у вдосконаленні професійної майстерності.

Дана педагогічна модель функціонує наступним чином. Суб'єкти освітнього процесу, знаючи цілі, завдання та умови ефективного формування проектної діяльності, взаємодіючи між собою за допомогою форм, методів і засобів, реалізують змістові етапи проектування об'єктів. Вони формують проектні компетенції під час виконання проектних завдань, планують і здійснюють проектні дії, вивчають досягнуті результати, порівнюють їх з цілями, вносять потрібні корективи.

Запропонована модель формування проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі їх професійного становлення вказує на оптимальні шляхи засвоєння проектних знань, умінь і навичок і набуття творчих якостей.

Висновки. Функції освітнього простору безперервно розширюються і видозмінюються. Як наслідок, психолого-педагогічні підходи до роботи ВНЗ повинні динамічно оновлюватися. Аналіз науково-методичної літератури, досвід власної педагогічної роботи показав, що традиційне викладання в нинішніх умовах не може повною мірою забезпечити майбутньому фахівцеві необхідний потенціал розвитку. Відповідно пошук ефективних форм і методів навчального процесу є одним із найважливіших завдань вищої школи.

Якості випускника ВНЗ повинні відображати потребу суспільства у формуванні професійно грамотної і культурної особистості, здатної проектувати будь-яке середовище високого рівня, а також фахово і творчо вирішувати соціальні та педагогічні проблеми.

Перспективи подальших досліджень. Для ефективного формування проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів необхідно розробити відповідні критерії (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, креативний) та виділити показники оволодіння студентами проектною діяльністю з врахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту: Закон України від 23.03.1996 № 100/96-ВР із змінами та доповненнями // www.zakon.rada.gov.ua
2. Анцыферова Л.И. Принципы развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – 152 с.
3. Свідло К.В., Жулінська О.В. Використання методу проектів при підготовці фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Збірник наукових праць: Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Харків, УПА. – №20, 2008. – С.210-217.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
6. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / БГУ Центр проблем развития образования. – Мн.: Пропилеи, 2001. – С. 121-140.
7. Зосименко О.В. Теоретичні засади проектної діяльності майбутніх педагогів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 12 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2006. – С. 269-273.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО СТАНУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто аспекти утворення інформаційного середовища та підготовки майбутніх вчителів з урахуванням сьогоденних вимог, соціальних перспектив, інформаційних і комунікаційних технологій. Вказано фактори їх підготовки до роботи в інформаційному середовищі.

The of aspects of informational environment formation and future teachers training according to the present requirements, social prospects, informational and communicative technologies are analyzed in the article. The factors of their work training in the informational environment are highlighted.

Входження у століття інформації вимагає підвищення рівня освіти населення, що є складним завданням, вирішення якого залежить від того, як буде сформований зміст освіти. Основними цілями системи вищої професійної освіти є підготовка фахівців і створення умов для розвитку особистості в освітньому процесі. Сьогодні вона повинна озброювати знаннями, формувати потреби в безперервному самостійному оволодінні ними, розвивати уміння і навички самоосвіти. Ведучим стає принцип: “освіта протягом усього життя”. У доповіді ЮНЕСКО “Освіта для XXI століття” сформульовано чотири основні принципи сучасної освіти, згідно з якими освіта має допомогти людству навчитися жити разом, навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити.

Удосконалення системи освіти є однією зі складових відродження інтелектуального й духовного потенціалу народу, умовою виходу вітчизняної науки, техніки та культури на світовий рівень. У проєкті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті визначено головну мету вітчизняної освіти – створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації кожного громадянина, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності народу. Згідно з Законом України “Про вищу освіту”: “Вищі навчальні заклади повинні посилити роль науково-дослідної роботи у підготовці фахівців з вищою освітою. Слід всіляко сприяти активній участі науково-педагогічних працівників у новітніх наукових розробках, у тому числі з метою вдосконалення змісту навчання у форматі “наука – освіта – технології...”, “...ефективним засобом підвищення ефективності навчального процесу є запровадження інтерактивних методів та сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій навчання...”.

Саме інформатизація, формування інформаційного середовища навчального закладу на основі інформаційних і комунікаційних технологій покликані вирішувати ці завдання.

Метою статті є висвітлення умов створення інформаційного середовища та підготовки майбутніх вчителів.

Проблема застосування інформаційних технологій в освіті в повній мірі ще не розв’язана, але багато її аспектів розглядалися педагогами, психологами, фахівцями в галузі інформаційних технологій: основоположні проблеми теорії педагогічних систем і інноваційних процесів в освіті закладено в роботах П. Я. Гальперіна, В. С. Гершунського, В. В. Давидова, М. І. Махмутова, Ю. І. Машбиця; особливості особистісно-орієнтованої освіти розглядалися в роботах Ш. А. Амонашвілі, В. В. Серікова, І. С. Якіманської; питання моделювання і технологізації освіти в працях Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалька, Б. С. Гершунського, Н. Ф. Талізної; фундаментальні основи в галузі психолого-педагогічних аспектів використання інформаційних технологій у навчальному процесі в школах і вищих навчальних закладах, закладені в роботах А. Г. Гейна, А. П. Ершова, М. П. Лапчик, А. А. Леонтєва, І. В. Роберт, Т. А. Ільїної, В. М. Монахова; наукові основи технології навчання з використанням нових інформаційних технологій розглядалися у

роботах Н. В. Апатової, І. М. Богданова, Л. Ф. Панченко, І. М. Пустиннікової, О. Ю. Раткевич, Л. М. Романишиної.

Термін “інформаційні технології” ввів В. М. Глушков, який визначає інформаційні технології як процеси, пов’язані з опрацюванням і передаванням інформації.

У працях В. І. Грищенка поняття інформаційні технології визначається як сукупність принципово нових засобів і методів обробки даних, які являють собою цілісні технологічні системи, що забезпечують створення, розподіл і використання інформації.

І. В. Соколова під інформаційними технологіями навчання майбутніх фахівців розуміє “систему загально-дидактичних, психологічних, технологічних процедур взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців”.

На думку М. І. Жалдака: “Під інформаційною технологією розуміється сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їх можливості у процесі керування технічними та соціальними процесами”.

На основі поданих формулювань, вважаємо, що нові інформаційні технології – це технології, що включають принципово нові методи і засоби одержання та обробки інформації, які відповідають запитам навчально-виховного процесу на сучасному етапі розвитку освіти.

Інформаційні технології визначаються як педагогічний інструмент, що забезпечує ефективність взаємодії керівництва процесом навчання і самим процесом навчання.

Впровадження інформаційних технологій у процес інформативної підготовки майбутніх вчителів, використання засобів опрацювання інформації у всі сфери навчального процесу, створення загальнодоступних інформаційних ресурсів приводять до утворення якісно нового “інформаційного середовища”.

Вперше концепцію інформаційного середовища було запропоновано доктором філософських наук Ю. А. Шрейдером, який розглядав інформаційне середовище не тільки як провідник інформації, а як активний фактор, що діє на його учасників.

Саме поняття інформаційного середовища ще недостатньо визначене у методичній та педагогічній літературі.

Під інформаційним середовищем окремі дослідники розуміють:

- систему засобів спілкування з людськими знаннями, яка слугує для зберігання, структурування й подання, передавання, опрацювання і збагачення даними, що становить зміст накопиченого знання [2];
- відомості про предметну галузь, не зафіксовану явно в інформаційній системі, але застосовувану користувачами [10: 75];
- сукупність технічних та програмних засобів збереження, опрацювання та передачі даних та повідомлень, а також політичні, економічні та культурні умови реалізації процесів інформатизації [5].

У подальшому інформаційне середовище розглядали в таких аспектах:

- інформаційне середовище як діяльність – людина стає учасником комунікаційного процесу, в центрі ставиться її здібність представити особисте знання в тій формі, в якій воно може бути передано, і опрацювавши інформацію, знову перетворити його в своє особисте знання [6: 12; 9: 325];
- інформаційне середовище як система історично створених форм комунікації [1: 134; 3: 29];
- інформаційне середовище як інформаційна інфраструктура, створена суспільством для здійснення комунікаційної діяльності в масштабах, які відповідають рівню розвитку суспільства (видавництва, бібліотеки, інформаційні центри, банки даних, засоби масової інформації і т.д.) [7: 43; 8: 18].

У формуванні інформаційного середовища навчальної діяльності беруть участь:

- викладач – розробляє зміст програми курсу, здійснює вибір навчальної літератури, визначає методи викладання, стиль спілкування і т.д.;
- викладацький колектив навчального закладу – встановлює загальні вимоги до процесу навчання, зберігає традиції даного навчального закладу, вдосконалює форму взаємовідносин між викладацьким і студентським колективами і т.д.;
- держава як суспільний інститут – визначає матеріальне забезпечення освіти в цілому, встановлює соціальне замовлення на формування тієї чи іншої системи знань і поглядів [4].

Важливим для майбутнього вчителя є отримання системного, взаємопов'язаного уявлення між дисциплінами в навчальному процесі, що в ідеалі повинне забезпечуватися єдиним підходом до викладання, але практично є мало реальним. Розв'язок даної проблеми можливий в умовах інформаційного середовища – завдяки особливостям роботи з інформацією, системоутворюючому призначенню інформаційних технологій, з метою вироблення єдиного підходу до формування майбутнім вчителем сукупності індивідуальних освітніх середовищ і систематизації знань які вивчаються.

Інформаційне середовище повинне формуватися в процесі навчання і бути освітньо-інтелектуально-науковим. На думку К. К. Коліна, проблема формування такого середовища повинна розглядатися не тільки як стратегічна і практична задача, але і як фундаментальна наукова проблема, обумовлена як використанням нових можливостей засобів інформатики і інформаційних технологій для підвищення ефективності системи освіти, так і формуванням нового змісту самого освітнього процесу.

На утворення інформаційного середовища у системі підготовки майбутніх учителів впливають такі фактори:

1. Усвідомлення фундаментальної ролі інформації в суспільному, освітньому розвитку майбутнього вчителя, перехід інформаційних ресурсів в категорію стратегічних ресурсів розвитку особистості, можливість вирішення важливих освітніх питань на основі використання інформаційних знань, які повинні знайти відображення у формуванні інформаційного світогляду майбутнього вчителя, який надає велику значущість інформаційних змін і здатний ефективно використовувати нагромаджені інформаційні ресурси в якісно новому інформаційному середовищі.

2. Різко збільшуються обсяги інформації, яку необхідно сприймати і переробляти майбутньому вчителю як у процесі професійної діяльності, так і в повсякденному житті. Інформація стає реальною продуктивною силою, від її кількості та якості, розуміння властивостей інформації та інформаційних ресурсів, закономірностей розповсюдження і способу доступу до неї, залежить результат багатьох навчально-освітніх процесів.

3. Інформаційні технології стають невід'ємною складовою процесу одержання, обробки інформації, які відповідають запитам в системі підготовки майбутніх учителів.

На основі поданих формулювань, вважаємо, що інформаційна система – це відкрита система інформаційно-комунікаційних та традиційних засобів, яка акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні і технічні ресурси, які спрямовані на організацію навчальної діяльності і формування нового змісту самого освітнього процесу.

Отже, основою для розвитку освітньої системи на сучасному стані є високоякісне і високотехнологічне інформаційне середовище, яке закінчує історичний ряд форм організації освіти на інтегративній основі. Це означає, що перед кожним вищим навчальним закладом стоїть складна і багатофакторна задача – створення інформаційного середовища, яке ввібрало в себе все те найкраще, що було нагромаджено інноваційною педагогікою, та підготовки майбутніх учителів із урахуванням сьогоденних вимог, соціальних перспектив, інформаційних і комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Башмаков М. И. Понятие информационной среды процесса обучения / М. И. Башмаков, С. И. Позняков, Н. А. Резник // Школьные технологии. – 2000. – №2. – С. 153-182.

2. Башмаков М.И., Поздняков С. Н., Резник Н. А. Процесс обучения в информационной среде // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 133–159.
3. Ваграменко Я.А., Грачев Б.М., Пронина Л.М. Информационная электронная среда для народного образования // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 28–32.
4. Васильева В.Н., Стафеев С.К., Сухорукова М.В. Концепция построения естественнонаучного образовательного портала // Всероссийская научно-методическая конференция Телематика'2002. – Санкт-Петербург, 2002. – http://tm.ifmo.ru/db/doc/get_thes.php?id=238.
5. Глоссарий по информационному обществу. – <http://www.iis.ru/glosary/infenviroment.ru.html>
6. Оспенникова Е. В. Информационно-образовательная среда и методы обучения // Педагогическая информатика. – 202. – №4. – С.12–15.
7. Поляков А. Информационно-образовательная среда открытого образования // Народное образование. – 200. – № 8. – С. 43–45.
8. Путилов Г. П. Концепция построения информационно-образовательной среды технического вуза. М.: МГИЭМ, 1999. – 28 с.
9. Русский портал открытого образования: обучение, опыт, организация / Отв. ред В. И. Солдаткин. – М.: МГИУ, 2003. – 508 с.
10. Толковый словарь по основам информационной деятельности / Под ред. д. эк. н., проф. Н. Н. Ермошенко. – К., 1996. – 252 с.

ЗМІСТ

Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

О.В. Адаменко Динаміка інтересу українських педагогів до проблеми формування в учнів наукової картини світу в другій половині ХХ століття.....	10
Т.К. Завгородня Читання як важливий чинник виховання учнів і молоді Галичини (1920-1930 роки).....	13
У.З. Борис Школа як чинник становлення майбутнього педагога – Б. М. Ступарика.....	17
Н.П. Воронецька Українознавчі студії Канади в період політики багатокультурності Канадського уряду ...	20
І.В. Гоштанар Теорія виховання Й. Ф. Гербарта у вітчизняній педагогічній історіографії	23
І.В. Єсьман Педагогічна освіта батьків як об'єкт історико-педагогічних досліджень	27
Г.М. Маслій Провідні тенденції у розвитку жіночих навчальних закладів Східної Галичини (XIX – поч. ХХ ст.)	33
М.П. Пантюк Діяльність курсів перекваліфікації працівників соціального виховання в системі підготовки вчителя до виховної роботи на початку ХХ століття.....	36
М.В. Петрус Зміст статевого виховання дітей в історико-педагогічному доробку Закарпаття	42
О.С. Радул Іграшки дітей східних слов'ян (VI – XIII століття)	45
З.Г. Саф'янюк Організаційно-змістові аспекти розвитку реальних гімназій у Підкарпатській Русі.....	50
М.П. Сахній Висвітлення проблем земської освіти в художній літературі кінця XIX – початку ХХ століття	55
Н.В. Слюсаренко Трудова підготовка дівчат в європейських країнах наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.....	59
А.І. Шайнер Діяльність товариства “Сільський господар” з ліквідації економічної та фахової неграмотності населення Галичини (кінець XIX – початок ХХ ст.).....	66

В.Ю. Щербина	
Особливості виховання дітей у болгарських сім'ях в умовах Півдня України в XIX столітті.....	71

Розділ 2. Теорія і практика навчання

Є.П. Голобородько	
Комплексний аналіз тексту на уроках мови	75
О.М. Семенов	
Етнолінгвістичний аналіз етнографічної пам'ятки	80
О.А. Бочарова	
Організація навчання та підтримка обдарованих учнів у гімназії і ліцеї академічному м. Торунь (Польща).....	84
Н.М. Веніг	
Шляхи взаємодії мовленнєвої та мовної змістових ліній.....	90
А.В. Воробйова	
Роль тексту у формуванні риторичних умінь учнів основної школи	94
І.В. Гайдаєнко, В.Б. Хоменко	
Удосконалення стилістичних умінь і навичок старшокласників	97
Т.Д. Гнаткович	
Лінгвістичний аналіз тексту як засіб реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови.....	101
І.А. Кучеренко	
Урок-лекція – основні види та сучасні технології проведення	106
В.І. Луценко	
Текст як основа створення на уроках рідної мови розвивального мовленнєвого середовища.....	110
Г.М. Максимчук	
Збагачення словника молодших школярів етнокультурознавчою лексикою	113
Л.І. Мамчур	
Основні структурні одиниці мовленнєвої комунікації.....	116
Н.В. Мордовцева	
Мовленнєвий потенціал лінгвістичних мініатюр на уроках української мови.....	120
М.В. Поп'юк	
Тенденції управління початковою освітою Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини	124
Н.М. Сіранчук	
Художній текст як засіб розвитку образного мовлення молодших школярів	126

Я.Б. Сміліченко	
Формування мовних і мовленнєвих компетенцій шестикласників під час вивчення теми “іменник”	129
Л.С. Цоуфал	
Комунікативний аспект аналізу тексту на уроках української мови	134
Н.С. Яремчук	
Текст як засіб удосконалення навичок говоріння в учнів 5-6 класів на уроках української мови	137

Розділ 3. Теорія і практика виховання

В.Г. Бутенко	
Естетичний світогляд особистості та його особливості	144
Н.І. Луцан	
Лінгводидактичний аспект використання мовленнєво-ігрової діяльності в процесі формування зв'язного мовлення дошкільника	148
С.В. Шмалей	
Критеріальні підходи моделювання надпредметної компетентності випускника загальноосвітньої школи	152
Є.В. Атаманенко	
Теоретичні підходи щодо визначення особливостей виховання дітей у дистантних сім'ях	158
М.С. Бранецька	
Студентська група як середовище розвитку етичних взаємовідносин.	161
І.Г. Глухов	
Самовиховання вольових якостей юних спортсменів	164
А.В. Горлова	
Застосування емоційних виховних впливів у кризові періоди розвитку підлітків.....	168
Л.В. Ілійчук	
Самоконтроль як важливий компонент навчально-пізнавальної діяльності особистості.....	172
Ю.Б. Кан	
Вплив туристсько-краєзнавчої діяльності на виховання культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи	176
О.С. Кольцова	
Особливості ціннісних орієнтацій підлітків.....	180
О.Б. Мартинович	
Святкування як одна з основних форм навчання у педагогіці Єнського плану Петера Петерсена	184

А.В. Міняйлова До проблеми визначення поняття «гуманістичне виховання»	189
Л.М. Назаренко Ціннісні ідеї як передумова створення полікультурного простору особистості	193
А.Є. Рехліцька Розвиток духовних цінностей учасників дитячих хореографічних колективів.....	198
І.В.Стражнікова Діагностика готовності старшокласників сучасної загальноосвітньої школи до професійного самовизначення	201
Н.В. Терешенко Культура руху – як інтегрований критерій естетичної вихованості засобами бальної хореографії.....	205
К.В. Фатєєва Роль сімейного виховання у формуванні особистості.....	209
З.В. Філончук Аналіз сучасних підходів до визначення поняття “економічна культура”	213
В.В. Хребтова Теоретичні основи полікультурного виховання засобами іноземних мов	219
І.А. Чабаненко Статеве виховання як складова загальної освіти сучасної молоді	226
Т.Ф. Юркова Характеристика основних критеріїв, показників та рівнів сформованості ціннісного ставлення до природи учнів основної школи	229

Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти

С.М. Амеліна Формування культури професійного спілкування майбутніх аграріїв: гуманістичний аспект.....	235
О.Ц. Демінський Самопізнання та самосвідомість як фактори підвищення рівня фізичної підготовки майбутніх офіцерів.....	239
О.О. Заболотська Формування мовленнєвої культури майбутніх викладачів іноземних мов.....	242
Т.В. Симоненко Стилістичний аналіз тексту як засіб формування мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів	247

Н.С. Бородіна	
Шляхи вдосконалення комунікативної компетенції майбутніх учителів-словесників за кредитно-модульної системи	250
Н.А. Воропай	
Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу.....	255
Т.В. Гомозова	
Музика, як засіб естетичного виховання та її роль у формуванні естетичного ставлення у студентів педагогічного коледжу	262
Т.А. Денищук	
Інтерактивне навчання як один із засобів реалізації багатосторонньої комунікації	266
Ю.В. Дзядевич	
Формування позитивного іміджу студентів у процесі професійного становлення.....	270
Б.Т. Долинський	
Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до валеологічного виховання молодших школярів	274
Т.П. Запорожець	
Стан сформованості естетичного сприйняття краси вчинків у студентів вищих навчальних технічних закладів	278
В.М. Заплатинский	
Питання стратегічної безпеки в курсі безпеки життєдіяльності	282
Г.Я. Іванишин	
Комунікативно-когнітивний підхід у навчанні української мови студентів-іноземців	285
Є.А. Іванченко	
Сутність та структура поняття “інтеграція”	288
С.М. Калаур	
Організація контролю за навчальною діяльністю студентів: реалії та перспективи.....	297
В.Ю. Коваль	
Вплив студентського самоврядування на формування культури міжособистісних відносин.....	300
О.М. Кравчук	
Психологічні основи вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів-філологів	305
Н.В. Крюкова	
До питання про прийоми навчання аудіюванню в процесі викладання німецької мови ...	308
Л.Б. Кудас	
Система професійної підготовки вчителів як об’єкт історико-педагогічного дослідження	311

О.І. Літікова	
Комунікативний підхід до навчання англійської мови у вузі морського спрямування	315
В.М. Мелконян	
Методика підготовки до створення писемного висловлювання англійською мовою.....	318
І.М. Мініч	
Науково-методичні аспекти удосконалення підготовки студентів вищих навчальних закладів туристського спрямування	322
М.П. Оліяр	
Підготовка майбутніх учителів початкових класів до здійснення когнітивного підходу в методиці навчання української мови.....	328
М.В. Осадча	
Культура почуттів студентів як важливий фактор виховання гуманності.....	330
О.М. Пинзеник	
Модель удосконалення професійної майстерності викладача вищої педагогічної школи I-II рівнів акредитації.....	334
М.М. Починкова	
Структурований текст як основний засіб навчання дистанційного курсу філологічного спрямування	338
Л.Г. Радочинська	
Аудіювання як складова процесу навчання іноземної мови.....	341
І.М. Раєвська	
Розвиток дослідницьких умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти як педагогічна проблема.....	343
В.В. Ракович	
Професійна самооцінка майбутніх викладачів як психолого-педагогічна проблема.	348
Н.В. Ромашева	
Використання особистісно орієнтованих технологій у навчанні іноземних мов	351
Л.В. Рускуліс	
Методика навчання лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та загальноосвітній школі: порівняльний аспект	356
Л.В. Сергієнко	
Дидактичні ігри як метод інтенсифікації навчальної діяльності.....	362
Е.М. Сивохоп	
Формування самопізнання у процесі фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників: результати експерименту та їх аналіз	367
А.Ю. Цина	
Аналіз головних тенденцій становлення і розвитку структури та змісту професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.....	373

В.В. Шарко	
Міждисциплінарний підхід у формуванні екологічної компетентності учителів Австралії.....	380
Т.В. Шахматова	
Ділові та особистісні якості майбутніх фахівців економічного профілю: сутність та зміст.....	385
Ю.А.Шевченко	
Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично інструментальних колективів	389
О.О. Шиліна	
Екзерсис – як компонент формування професіоналізму у майбутнього вчителя хореографії.....	395
Л.В. Шиянюк	
Текст як засіб формування україномовної комунікативної компетентності студентів навчальних закладів нефілологічного профілю	398
О.О. Юринець	
Відповідальність в структурі особистості вчителя	404

Розділ 5. Соціальна педагогіка

О.І. Ковнір	
Політична культура студіюючої молоді як предмет соціально-педагогічного дослідження	411
Т.А. Логвиновська	
Освітньо-виховна діяльність студентської молоді як детермінанта її соціалізації	415
О.І. Мельник	
Психолого-педагогічні особливості соціалізації підлітків у сім'ї.....	419
О.Є. Панагушина	
Проблема виховання відповідальності у дітей підліткового віку в діяльності молодіжних організацій.....	423
Т.М. Турчанова	
Особливості сучасного педагогічного процесу в установах виконання покарань	427

Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

Р.М. Горбатюк	
Формування проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю	433
О.Й. Карабін	
Особливості сучасного стану інформаційного середовища в вищих навчальних зкладах	440

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск ЛІІ

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 12.06.09.
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. 49,52 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ.
Свідоцтво серія ХС № 33 від 14 березня 2003 р.
Видано Управлінням у справах преси та інформації облдержадміністрації.
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 4.
Тел. (0552) 32-67-95.