

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

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Видається щорічно

Суми
Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка
2009

УДК 371
ББК 74.00
П24

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

Редакційна колегія:

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

П24 Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина друга. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. – 317 с. Затверджено Президією ВАК України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., №4).

ISBN 978-966-698-121-2

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

ISBN 978-966-698-121-2

УДК 371
ББК 74.00

© Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК [37.018:78](09)(477)

І.В. Барабаш

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ ВІДДІЛЕНЬ ІМПЕРАТОРСЬКОГО РОСІЙСЬКОГО МУЗИЧНОГО ТОВАРИСТВА В УКРАЇНІ

У статті відображено основні культурні події, що обґрунтували потребу суспільства у професійній музичній освіті і сприяли відкриттю відділень Імператорського Російського музичного товариства в Україні (у Києві, Харкові, Одесі, Херсоні, Миколаєві, Полтаві, Катеринославі) у другій половині XIX – початку XX століття.

В статье отображены основные культурные события, которые обосновали потребность общества в профессиональном музыкальном образовании и послужили толчком для открытия отделений Императорского Русского музыкального общества в Украине (в Киеве, Харькове, Одессе, Херсоне, Николаеве, Полтаве, Катеринославе) во второй половине XIX – начале XX века.

Culture activities which show society needs for professional music education were described in the article. Also the preconditions for creating the departments of Imperior Russian Music Society in the cities of Ukraine (Kiev, Kharkiv, Odessa, Kherson, Mykolaiv and Katerinoslav) in the late 19th century – early 20th century are summarized.

Постановка проблеми. Музика супроводжує людину все життя – від народження до самої смерті. Здатність цього виду мистецтва підносити, ушляхетнювати, розвивати особистість обґрунтовує потребу в музичному вихованні, природному для кожної людини. Прагнення до розуміння прекрасного є проявом душі, тому становлення професійної музичної освіти є показником духовного розвитку не тільки конкретної людини, але й суспільства в цілому. Готовність широких верств населення до сприйняття музичного мистецтва відображена в аматорських формах організації навчання (гуртки, зібрання тощо), що можна дослідити на прикладі об'єднань, які діяли в містах України у другій половині XIX століття і сприяли відкриттю відділень Імператорського Російського музичного товариства.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням музичної освіти на Україні присвячені праці Н.М. Бовсунівської (Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – поч. XX ст.), К.І. Мамаєвої (Музична освіта в Україні та міжслов'янські культурні зв'язки у XIX ст.), Л.З. Мазепи (Розвиток музичної освіти у Львові (XV – XX ст.), Корзнюк О.М. (Из истории музыкального образования в Киеве (XIX – нач. XX в.), Н.К. Рудічевої (Теорія та практика

навчання співу у початкових школах Слобожанщини), Т.В. Капінської (Розвиток змісту музично-фольклористичних дисциплін у системі музичної освіти України (20-ті роки XX – поч. XXI ст.), Т.В. Ляшенко (Музична діяльність громадсько-культурних товариств Чернігівщини в контексті української музичної культури першої третини XX ст.), А. І. Литвиненко (Музична культура Полтавщини XX – початку XX століття в аспектах регіонального джерелознавства), О.І. Поясника (Музична освіта та виховання учнів і молоді Галичини (20 – 30 роки XX ст.). Проте у працях немає систематичного описання передумов становлення професійної музичної освіти в Україні.

Мета статті – розкрити передумови, які сприяли відкриттю відділень Імператорського Російського музичного товариства на території України у другій половині XIX століття.

Виклад основного матеріалу. XIX століття позначилось розквітом культурного життя в Україні. У цей період відкриваються нові навчальні заклади і театри, значних масштабів набуває просвітницька діяльність аматорських товариств, робляться перші серйозні спроби пропаганди національної культури. Особливого розквіту в цей період набуває музичне мистецтво, яке поступово залучало широкі верстви населення.

На початку 50-х років у містах України виникають аматорські організації (гуртки, товариства, зібрання), ініціаторами яких були представники інтелігенції, небайдужі до музичного мистецтва. Камерні музичні зібрання організовувались у Харкові, Києві, Катеринославі, Полтаві та інших містах.

Так, у Харкові у домі професора П.І. Сокальського виник інструментальний ансамбль, у якому брали участь три його сини та студентська молодь. Й. Вільчик – один з найкращих педагогів з гри на фортепіано у Харкові – влаштовував удома недільні ранки, де звучали камерно-інструментальні твори. Розвитку мистецького життя Харкова сприяли музичні вечори, що влаштовувалися М.Б. Голіциним та Ф.Г. Голіциним. За участі першого з них виконувалися твори західноєвропейських класиків; у музичному салоні другого виступали місцеві музиканти і гастролери, зокрема полтавчанин піаніст Т. Шпаковський, росіянин скрипаль М. Дмитрієв-Свечін, М. Лисенко, один з кращих тоді інтерпретаторів творів Ф. Шопена [2, 151].

У Києві таким осередком була домівка сестер Ліндфорс, де збирався навіть театральний гурток. Неможливо оминути роль М. Лисенка в музичному житті не тільки Києва, де композитор, просвітник, педагог організовував систематичні вечори, але й інших міст України. Так, у Харкові М. Лисенко брав

участь в ансамблевій грі в аматорських гуртах; з Полтавою його пов'язувала концертна діяльність.

Серед музичних гуртків, що збирались у Полтаві, можна виділити такі: струнний квартет О. Островського, музичні гуртки А. Шамкова та І. Перейми, але найбільш майстерним був камерний гурток К. Зайцевої, до складу якого входили скрипка, віолончель, фортепіано й альт [4, 20].

У музичному житті України цього періоду важливу роль відігравала організація концертів (переважно благодійних, ініційованих учителями музики) у різних загальноосвітніх навчальних закладах, таких, як інститути шляхетних дівчат, приватні пансіони, ліцеї та університети. Значну кількість складали благодійні концерти, ініційовані переважно вчителями музики. У Києві такі концерти влаштовували Й. Витвицький, А. Паночіні; в Одесі – І. Тедеско; у Харкові – А. Барцицький, І. Вітковський, І. Лозинський та інші. У концертах поруч з аматорами брали участь і професіонали, поруч із місцевими виконавцями – гастролери. Концерти в Києві та Харкові часто приурочували до святкових ярмарків.

Значною подією в концертному житті України були виступи Ф. Ліста 1847 року. У Києві під час контрактів він дав три концерти, а також виступив в Інституті шляхетних дівчат. У його виконанні звучали переважно імпровізації на запропоновані публікою теми, власні твори та транскрипції західноєвропейських композиторів: Бетховена, Вебера, Шуберта та інших. Крім Києва Ф. Лист дав концерти у Єлісаветграді, Житомирі, Кремінці, Львові, Миколаєві, Одесі, Чернівцях, які справили сильне враження та викликали захоплення публіки.

Не можна залишити поза увагою виступи українського піаніста Тимофія Шпаковського. Здобувши освіту в Західній Європі, у тому числі у Ф. Мендельсона, Т. Шпаковський з великим успіхом дав концерти у Відні, Граці, Лейпцигу. Повернувшись на батьківщину в середині п'ятидесятих, він концертував у Львові, Кам'янці-Подільському, Києві, Харкові, Катеринославі. Гастролював також у Петербурзі та Москві, де був тепло прийнятий публікою, що засвідчила столична преса [3, 127].

У Полтаві у цей період осередком музичної культури був Інститут шляхетних дівчат, до якого у 1848 році було запрошено відомого чеського піаніста Алоїза Єдлічку. Саме завдяки йому в місті відбулися перші концерти фортепіанної музики за участі відомих українських піаністів:

Тимофія Шпаковського та Андрія Родзянко.

У середини XIX століття в Україні починають виникати музичні гуртки і товариства, організаторами яких стають учителі музики. Так, у 1848 р. у Києві виникло “Симфонічне товариство любителів музики та співу”, а наприкінці 50-х років почало діяти Філармонійне товариство з артистів-початківців, у концертах якого брали участь М. Лисенко, диригент В. Зелінський та інші. Кілька музичних гуртків існувало в Одесі, а у 1842 році завдяки зусиллям чеського піаніста І. Тедеску було відкрито Філармонійне товариство, що невдовзі закрилося та відновило свою діяльність лише у 1859 році. У 1865 році в Одесі П. Сокальський організував Товариство аматорів музики й музичну школу при ньому. У 1865 році виникло Товариство витончених мистецтв з класами музики, ліплення, малювання, музичним та драматичним гуртками. У 1874 році в Миколаєві відчиняє свої двері “Товариство любителів хорового співу”, влаштовуючи абонементні зустрічі [2, 155].

Отже, розвиток музичного мистецтва в Україні до середини XIX століття набув таких обертів, що не міг залишитись не поміченим. Цей розквіт був зумовлений загальною демократизацією мистецтва та активною пропагандистською діяльністю прогресивних верств населення, що у свою чергу спричинило потребу у кваліфікованих кадрах. Розв’язання цього питання було ускладнене відсутністю цілісної музично-освітньої системи (велика кількість аматорських гуртків і приватних шкіл працювала за власними програмами) та соціально-економічними умовами (державного фінансування не вистачало на утримання всіх бажаючих отримати музичну освіту). Проте, незважаючи на перешкоди, питання організації спеціальних навчальних закладів почало вирішуватись завдяки відкриттю в Україні відділень Імператорського Російського музичного товариства.

У Петербурзі Імператорське Російське музичне товариство (далі – ІРМТ) виникло у 1859 році з ініціативи російських музикантів та громадських діячів – О. Даргомижського, В. Одоєвського, Д. Стасова, Антона та Миколи Рубінштейнів, П. Чайковського та інших. Головною метою товариства був розвиток російського музичного мистецтва та його популяризація шляхом підготовки виконавців гри на музичних інструментах, співаків, учителів музики, диригентів. Товариство організовувало концерти, музичні зібрання, проводило конкурси на краще виконання творів, відкривало музичні навчальні заклади та свої відділення в різних містах Російської імперії, у тому числі у Східній Україні.

На території України були відкриті відділення у Харкові (1864 р.), Києві (1868 р.), Херсоні (1885 р.), Одесі (1886 р.), Полтаві (1889 р.), Миколаєві (1892 р.), Катеринославі (1898 р.). Відділення ініціювали створення оркестрів, хорів, ансамблів, систематично влаштовували концерти, до яких залучали різних виконавців, роблячи, таким чином, великий внесок у сферу музичного просвітництва громадян цих міст. Репертуар концертів ІРМТ складався із творів західноєвропейських та російських композиторів. Серед європейських композиторів можна виділити Л. Бетховена, Й. Гайдна, В. Моцарта, К. Сен-Санса, Ф. Мендельсона, К. Вебера, Ф. Шопена, Ф. Ліста, Д. Россіні та інших. Музична спадщина Росії була подана творами М. Глінки, О. Бородіна, М. Римського-Корсакова, П. Чайковського, А. Рубінштейна, С. Рахманінова, С. Танєєва та інших [1, 20]. З огляду на тогочасну політику царського уряду твори українських композиторів майже не виконувалися. Але справжні патріоти все ж таки знаходили змогу додати до програми концертів українські твори. Так, наприклад, на концерті у Києві звучали українська історична пісня “Ой Морозе, Морозенку” та пісня Р. Пфеніга “Скажи мені правду”, а до програми музичного зібрання у Харкові було включено “Мазурку” М. Венявського. Багато творів виконувалися вперше силами виконавців саме відділень ІРМТ. Так, у Києві відбулась прем’єра Дев’ятої симфонії Л. Бетховена, на сцені Харківського відділення – уперше прозвучали “Вальс квітів” з балету “Лускунчик” П.І. Чайковського, Українська симфонія соль мінор В. Сокальського тощо.

Потрібно зазначити, що ІРМТ на початку свого існування було зорієнтоване на заможні верстви населення, проте поступово визрівала й утверджувалась ідея необхідності музичної освіти народу та виховання вітчизняних кадрів музикантів. Таким чином, на момент відкриття відділень у містах України правом на навчання могли скористуватися особи всіх прошарків суспільства. Оскільки у статуті ІРМТ зазначалося, що відділення утримуються на кошти, внесені учнями за навчання, отримувати музичну освіту в таких закладах мали змогу більш заможні громадяни. Проте завдяки відданості справі керівництва відділень побутувала практика звільняти від оплати найбільш талановитих учнів із малозабезпечених сімей: деякі вчителі просто безкоштовно займалися з такими вихованцями, влаштовувалися учнівські змагання, за результатами яких можна було отримати іменну стипендію та ін.

Кожне відділення ІРМТ на шляху свого розвитку пройшло кілька етапів: музичні класи, музичні училища, деякі з них стали консерваторіями. У межах

досліджуваного періоду (середина XIX – початок XX ст.) найбільш змістовним є другий етап становлення – реорганізація музичних класів в училища.

До музичного училища приймалися особи обох статей, усіх верств населення, не молодше восьми років; бажаючі вивчати співи – не молодше шістнадцяти (ця поправка пов'язана з фізіологічними особливостями формування голосового апарату); до “научних” (загальноосвітні) класів зараховували з десяти років. Варто зазначити, що крім підлітків до училища приймали і дорослих. На вступних іспитах з “научних” і художніх предметів абітурієнти, які вступали до 1 – 2 класів, мали показати знання на рівні абітурієнтів 1 – 2 класів МНП (Міністерства Народного Просвітництва), крім класичних мов. Необхідно додати, що, якщо були відповідні документи, без іспитів приймалися учні 1 – 2 класів класичних гімназій, народних училищ, жіночих гімназій МНП. Щодо навчальних програм, то предмети, які викладались в училищі, поділялись на два курси: науковий та художній. До наукового курсу належали такі предмети: Закон Божий, арифметика, географія, загальна та російська історія, російська та іноземні мови (німецька, французька, італійська) в обсязі перших чотирьох класів чоловічої гімназії. У свою чергу художні курси поділялись на спеціальні та допоміжні. До складу спеціальних входили: гра на оркестрових (струнних, духових, ударних) інструментах, гра на фортепіано та органі, співи, теорія та історія музики. Допоміжні предмети включали: сольфеджіо, теорію музики, хоровий спів, спільну гру. Програми училища складалися відповідно до віку учнів і розподілялися на молодше, середнє та старше відділення. Протягом року учні проходили “перевірочні випробування”, а у травні – перехідні та випускні іспити. Відповідно до результату іспитів випускники отримували атестати першого та другого ступенів. Атестат другого ступеня надавав право бути вчителем музики та керівником хору, атестат першого ступеня, крім вищепереліченого, давав право на викладання в парафіяльних та навчальних народних училищах [6, 380].

Висновки. Отже, відкриття відділень ІРМТ в Україні сприяло переходу на новий якісний рівень музичної освіти; забезпечило кваліфікованими кадрами навчальні заклади, супроводжувало становлення цілої плеяди талановитих виконавців; на базі відділень отримала плідне підґрунтя педагогічно-просвітницька діяльність, відбувалось формування якісного музичного смаку у широких верств населення, робилися перші спроби пропаганди вітчизняної класичної музики; завдяки плідній праці педагогічних колективів відділень

зміцніла теоретична база музичних дисциплін, що у свою чергу забезпечило фундамент для розвитку і процвітання сучасної музичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академія музичної еліти України. – К. : Музична Україна, 2004.
2. Архимович Л. Нариси з історії української музики. / Архимович Л., Каришева Т., Шеффер Т. – К. : Мистецтво, 1964.
3. Корній Л. Історія української музики. / Корній Л. П. – К. – Нью-Йорк, 2001.
4. Лисенко І. Музики сонячні дзвони. Статті, рецензії, спогади. / Лисенко І. – К. : Рада, 2004.
5. Одесская консерватория: Славные имена, новые страницы : учеб. пособ. [по истории отечественной культуры для средних и высших музыкальных учебных заведений] / [ред. Е. Н. Маркова, 1998. – 215 с.
6. Ольховський А. Нарис історії української музики. / Ольховський А. – К : Музична Україна, 2003.

УДК 373.545:371.4

І.Г. Баранюк

Кіровоградський державний
педагогічний університет

ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ПРИРОДОЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО (МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ “ПОДОРОЖЕЙ У ПРИРОДУ”)

У статті досліджується методика проведення відомих “подорожей у природу”, випробуваних й описаних великим педагогом В.О. Сухомлинським. На основі аналізу його праць робиться спроба показати методи, шляхи і прийоми виховання природою як системи педагогічних засобів емоційно-естетичного впливу духовних ресурсів природи на дитину.

В статье исследуется методика проведения известных “путешествий в природу”, испытанных и описанных великим педагогом В.О. Сухомлинским. На основе анализа его трудов делается попытка показать методы, пути и приемы воспитания природой как системы педагогических средств эмоционально-эстетического влияния духовных ресурсов природы на ребенка.

The method of conducting of the known “trips in nature”, tested and described by great pedagogue V. Sukhomlynsky, is explored in this article. Grounding on the analysis of his works the author tries to show methods, ways and receptions of upbringing by nature as a system of pedagogical facilities of emotionally-aesthetic influence of spiritual nature resources on a child.

Постановка проблеми. Твори Василя Олександровича Сухомлинського сповнені розповідей та міркувань про **шляхи, методи і прийоми** виховання природою. На перший погляд, описуючи їх, розповідаючи та роздумуючи над ними, він часто повторювався. І до цих повторів треба ставитися як до важливого позитивного моменту його творчої спадщини. Річ у тім, що творча думка видатного педагога ніколи не заспокоювалася і кожне його повернення до якоїсь проблеми чи до якоїсь педагогічної дії, про які вже неодноразово

йшлося раніше, було не просто повтором, а відкриттям у вже сказаному нових смислових граней. Він часто варіював одну й ту саму думку з метою не тільки розглянути її всебічно, але й ствердити її у свідомості педагогічної громадськості як наукову істину. В. Сухомлинський пристрасно *пропагував* свої педагогічні ідеї, тому що був переконаний у їх істинності та важливості.

Часті повернення видатного вченого до одних і тих самих думок дуже важливі для сучасної педагогічної науки через те, що маркують парадигми, які є домінантними в його педагогічній системі. Вивчення цих домінант, їх осмислення та проєкція на проблеми сьогоденної школи є **актуальним завданням** педагогічної науки.

Технологія виховання природою є важливою складовою педагогічної системи Сухомлинського. Вона потребує системного осмислення, тому що йдеться про розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання, здійснюване педагогічними діями, які певною мірою пов'язані із природою.

Мета статті – дослідити методику проведення *“подорожей в природу”*. Так називав Василь Олександрович свій головний засіб виховання природою. Виконання цього дослідження має **практичне значення**, оскільки методи, шляхи і прийоми виховання природою, які вироблені й перевірені на практиці видатним педагогом сучасності, мають стати робочим педагогічним інструментарієм кожного вчителя, особливо вчителя молодших класів.

Аналіз актуальних досліджень. Незважаючи на те, що тема виховання природою посідає винятково важливе місце в педагогічній спадщині видатного українського педагога, все ж таки у сучасній сухомлиністиці вона ще не вивчалась системно. У нечисленних публікаціях, присвячених означеній проблемі, в основному реферуються думки В.О. Сухомлинського. Найбільш усебічно виховний вплив природи розглядається в науково-методичному посібнику О.Я. Савченко *“Виховний потенціал початкової освіти”* (розділ *“Екологічне виховання”*) [4]. Епізодичні спостереження над методичними прийомами виховання школярів засобами природи знаходимо в публікаціях Т. Дяченка [2, 72 – 75] та Т. Кучай [3, 246 – 249]. Наша спроба цілісно дослідити методику проведення *“подорожей у природу”* є першою в сучасній сухомлиністиці.

Виклад основного матеріалу. Учитель, оточений дітьми серед дерев і квітів, – знаковий образ В.О. Сухомлинського, сотні разів повторений у його фотографіях, художніх портретах, літературних творах, присвячених йому.

Зрозуміло, що такий образ утворився не випадково – його першовитоки йдуть від чисельних розповідей педагога про його подорожі з дітьми у природу.

Для В.О. Сухомлинського подорож з дітьми у природу – важливий і складний у методичному сенсі навчально-виховний захід, ставлення до якого таке ж відповідальне, як і до шкільного уроку. Більше того він був переконаний, що вивести дітей на галявину, побути з ними в лісі, у парку – справа значно складніша, ніж провести уроки. В «Серці віддаю дітям» він не раз наголошував, що багато уроків у молодших класах, в тому числі з читання та математики, він проводив на природі.

Педагог ретельно ставився до **вибору місць**, куди здійснюватимуться подорожі. Він постійно шукав у природі привабливі місця: “З кожною групою своїх вихованців я відкриваю кілька – інколи сім, інколи вісім – дев’ять чарівних куточків невимовної краси серед природи: в лісі, в полі, на берегах озера, річки, ставка, в густих заростях лугових чагарників, у балках і дібровах” [5, 298]. Вибрані ландшафти повинні бути наділені певними естетичними якостями – без цього просто неможливо здійснити педагогічний задум, який полягає у тому, щоб діти емоційно сприйняли природу і щоб емоційність ця набула естетичного забарвлення. “Я веду дітей у ці куточки, – продовжує свою розповідь В.О. Сухомлинський, – в періоди найяскравішого розквіту або такого ж яскравого згасання природи – напровесні, весною, влітку, восени. Ми тут мало говоримо, і коли я що пояснюю, то кожне слово сповнюється тут глибокого смислу. Ми милуємося природою, і те, що в кожного з нас у ці хвилини відкриваються серця назустріч красі, здружує нас, ми ніби вперше бачимо один в одному ті рисочки, яких ми раніше не помічали. Тут у ці хвилини зерна любові дають буйні пагони” [5, 298].

Глибока змістовність цього уривка полягає у характеристиці того винятково важливого моменту у спілкуванні дітей із природою, який є ідеальним щодо досягнутого виховного ефекту.

Краса природи викликала у дітей духовне піднесення, збудивши все добре, що дрімало в їх думках. Під впливом краси діти зблизилися один з одним, відкрилися один одному своїми найкращими рисами. І це підняло їх до найвищого, найшляхетнішого людського почуття любові. Повторимо його вислів: “У ці хвилини зерна любові дають буйні пагони”. Ці слова стануть більш зрозумілими, якщо візьмемо до уваги, що подібні стани емоційного переживання краси не є проминучими, а зберігаються як емоційна, а точніше

емоційно-естетична пам'ять, яка не тільки входить до свідомості як її складова, але й починає діяти як своєрідний детермінантний чинник, який “працює” на ошляхетнення душі. Ті куточки краси у природі “дитина повинна побачити, відчувати, зрозуміти, зберегти назавжди у своєму серці. Це сама сутність виховання емоційної пам'яті – пам'яті на прекрасне не тільки у природі, але й у людині. Від того, як у роки дитинства розвивається пам'ять на прекрасне, значною мірою залежить здатність захоплюватися і зневажати, любити і ненавидіти” [3, 178].

У цьому випадку В.О. Сухомлинський знову-таки змодельював вплив краси природи на дитину, вплив, який формує у ній “пагони любові”, які є пагонами добра і людяності.

Необхідно зрозуміти, що ця модель спрацює лише у тому випадку, якщо педагог зуміє вибрати для “подорожі у природу” такий “куточок природи”, такий ландшафт, який був би наділений **енергією естетичного впливу**. У реальному існуванні такої енергії не варто сумніватися. “Особливості природи, що впливають на естетичну чутливість людини, – пише відомий учений-географ, письменник та живописець Д. Арманд, – ми називаємо духовними ресурсами природи, оскільки вони підносять дух людини, благотворно впливають на її психіку, надають бадьорості, життєрадісності, посилюють творчі здібності” [1, 7]. Він пропонував здійснювати так звану *ландшафтотерапію*, тобто оздоровлення людей завдяки позитивним емоціям, які з'являються унаслідок споглядання чудових пейзажів. Ідеться про використання естетичних ресурсів природи.

Учителіві потрібно вміти вибирати не тільки **куточки краси**, але й “хвилини краси” [3, 178]. Найбільш енергетичними щодо здатності справляти емоційно-естетичний вплив на дитину він справедливо вважав межові моменти доби: захід сонця – як перехід дня у ніч та схід сонця – як перехід ночі у день. В.О. Сухомлинський неодноразово описував, як він разом з дітьми милувався власне вечірньою або вранішньою природою. Те, що вплив природи саме у ці години є найбільш вражаючим, засвідчує багато прикладів з пейзажної лірики та живопису. Згадаймо бодай молитовне звернення Ліни Костенко до вечірнього сонця: “Вечірнє сонце, дякую за день! Вечірнє сонце, дякую за втому. За тих лісів просвітлений Едем і за волошку в житі золотому”. Вибираються В.О. Сухомлинським не тільки найбільш вражаючі години доби, але й пори року, про які він говорить як про “періоди найяскравішого розквіту

або такого ж яскравого згасання природи – напровесні, весною, влітку, восени”.

Загальноновизнано й тисячі разів підтверджено митцями, які є живими *індикаторами* краси природи та її здатності збуджувати естетичні емоції та навіювати філософські смисли, що природа вражає не тільки в години свого розквіту, але й у пору згасання. “Справжнє свято для дітей – цвітіння садів” [3, 179], і тут їх легко можна зрозуміти. (До речі, замилювання квітучими садами в Павлиші чимось подібні до буквально культового захоплення японцями цвітінням сакури). Проте В.О. Сухомлинський привчав дітей приглядатися до природи, коли вона перебувала в буденних станах. Своєрідна краса оголеного осіннього лісу, покритих памороззю полів, імла січневих вечорів – до всього цього, як і до багато чого іншого, привчав дітей звертати увагу педагог.

Одним із відкриттів видатного педагога є **метод тестування природою**. Тут він виходив з того, що “виховувати – це насамперед **знати** дитину, а щоб знати – треба постійно бачити, вивчати. Без знання дитини, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються у її душі, виховання стає сліпим і тому беззмістовним” [2, 204]. Звичайно, досвідчений педагог уміє різними шляхами пізнавати характер дитини, її здібності, особливості внутрішнього світу. В.О. Сухомлинський був переконаний, що пізнавати індивідуальні особливості психіки дитини, проникати в її духовний світ – “це означає бачити взаємодію дитини з навколишнім світом, з речами і явищами, з людьми, із силами природи” [2, 204]. Ось чому під час перших (особливо!) подорожей у природу педагог спостерігав за тим, як вони її сприймають, як реагують на її красу, як узагалі поведуться. Закликав інших: “Найголовніше – спостерігайте, спостерігайте і ще раз спостерігайте. Спостерігайте, як взаємодіють два світи – світ навколишньої природи, праці, суспільних відносин і внутрішній духовний світ людини. Спостерігайте, **як** дитина думає і переживає, **якими** складними, часом звивистими шляхами пробивають собі дорогу струмочки думки в її голові. Умійте читати найтонші порухи думки, почуттів, переживань у кожному русі дитини і особливо в її очах” [5, 214]. Професіоналізм педагога якраз і виявлятиметься в умінні спостерігати, як дитина сприймає навколишній світ, а також в умінні на основі спостережень змодельовати індивідуальний педагогічний підхід до дитини. В.О. Сухомлинський навів кілька прикладів, як за допомогою спостережень визначаються психофізіологічні особливості світосприймання дитини з

подальшим моделюванням психолого-педагогічного підходу до її навчання і виховання. Сестри-близнята Надійка і Люба С. по-різному сприймали чудову картину природи – осяяне сонцем квітуче поле конюшини. Люба дивиться на цю картину із захопленням і замилюванням. Зовсім інакше сприймає квітуче поле Надійка. В її очах – напруження думки. Вона приглядається до квіток, уважно спостерігає за бджолою, яка бере з квітки мед, пилок. “Я переконався, – пише В. Сухомлинський, – що в Люби сприймання і мислення образно-художнє, а в Надійки – дослідницьке, математичне” [2, 215].

Педагог звертає особливу увагу на проблемних дітей – саме такими є діти, які **ніяк** не реагують на красу природи. Причини, як зауважує педагог, можуть бути різними. Одні перенасичені домашніми враженнями, бо росли в теплих умовах, “**не бачили природи**, не зустрічали сходу сонця, не переживали очарування світосяйними літніми вечорами” [2, 210]. Інший хлопчик не реагує на природу через у край слабку пам’ять та уяву. Професіоналізм учителя за В.О. Сухомлинським якраз і полягає у тому, щоб, спостерігаючи за особливостями сприймання дітьми природи, здійснювати педагогічне тестування з подальшим моделюванням системи педагогічних дій.

Отже, учитель вивів дітей на природу. І тут необхідно обов’язково прислухатись до порад В.О. Сухомлинського, який рекомендував дати дітям свободу у спілкуванні з природою. “Чи доводилося вам вивести сорок малюків із задушливого класу в сад або на зелену галявину, або в ліс?” [2, 215], – запитує педагог. І радить: дайте волю дітям. Їх не тільки важко, але й неможливо утримати. Щоправда, кожної хвилини треба знати, де знаходяться діти і що вони роблять. “Коли дитина опиняється віч-на-віч з природою, коли перед нею відкривається світ дивних, цікавих речей, – дайте волю дитячим вчинкам, саме через вчинки ви найкраще зможете спостерігати, як сприймає навколишній світ кожна дитина, **що** вона бачить, **як** вона думає” [2, 215]. Порада В.О. Сухомлинського є дуже важливою, бо треба зрозуміти психологію дитини: якщо під час подорожі у природу вона буде скута вимогами вчителя на зразок “не бігай”, “не галасуй”, “туди не ходи”, “цього не роби” тощо, то в умовах такої несвободи вона ніколи не відкриє для себе дивосвіт природи. Сприймання краси, у тому числі й краси природи, можливе лише за умови внутрішньої свободи дитини.

Перед учителем, який керує подорожжю у природу як важливим педагогічним актом, постає низка інших завдань, серед яких одним із перших

за значущістю є педагогічна мета створити таку ситуацію, коли б діти пережили **подив** як особливий стан емоційної піднесеності, викликаний раптовим відкриттям для себе якогось вражаючого за красою моменту. В.О. Сухомлинський узагалі надавав станам емоційної піднесеності величезного, у певному розумінні навіть ключового значення в активізації розумових та духовних можливостей дитини. “Спостерігаючи за емоційним станом дітей після “подорожей” у природу, – пише педагог, – я щоразу все більше переконувався у справедливості древньої мудрості: мислення починається з подиву. <...> Діти переживали велике духовне піднесення. В їхніх очах спалахували вогники радісного збудження. Зникала байдужість, з’являвся інтерес до предмета вивчення. <...> Я ділився своїми спостереженнями з досвідченими вчителями початкових класів, і ми назвали цю роботу *емоційним пробудженням розуму*” [4, 124-125].

Подив перед красою природи – це поштовх, який збуджує розум і душу. Його слід залишитися в емоційній пам’яті людини надовго, а може, й на все життя. Він може виникнути сам по собі, без втручання педагога. Проте “підвести” дітей до такого емоційного спалаху, посприяти йому – відповідальне завдання вчителя. При цьому вирішальне значення, як уже відзначалось, відіграє точний вибір “місця і часу” проведення подорожі у природу.

Один з найбільш ефективних прийомів, який змушує дітей уважніше вдивлятися і відповідно глибше сприймати навколишній світ, полягає у тому, щоб дати дітям можливість малювати природу з натури. В.О, Сухомлинський виводив дітей на такий собі **“пленер”**, коли вони, перебуваючи на повітрі, захоплено малювали те, що їм подобалося. Діти давали волю своїй фантазії, і вчитель не стримував їх, не вимагав правдоподібності, бо був переконаний, що “творчість дітей – глибоко своєрідна сфера їхнього духовного життя, самовираження і самоутвердження, в якому яскраво виявляється індивідуальна самотність кожної дитини” [4, 54]. І знову ж таки, приглядаючись до педагогічного прийому, який умовно назовемо “діти на пленері”, важливо відзначити його педагогічну поліфункціональність. Діти уважно вдивлялися у предмети свого зображення, розвивали власну фантазію (уяву), виробляли елементарні навички живописного відтворення світу, вчилися бачити і відчувати кольори та пропорції, а головне – вони робили це натхненно, радісно, мобілізуючи при цьому всі свої творчі можливості. Радість творчості – особливий стан, сказати б, психофізіологічного напруження дитини, коли її

духовно-інтелектуальне визрівання набуває особливої інтенсивності. “Вчителям початкових класів, – пише В.О. Сухомлинський, – з приводу прийому “діти на пленері”, – я радив: учіть дітей законів пропорції, перспективи, розмірності – все це добре, але водночас дайте простір і для дитячої фантазії, не ламайте дитячої мови казкового бачення світу...” [7, 55].

Якщо прийом “діти на пленері” давав змогу спрямувати *зорову увагу* дітей на природу, інтенсифікувати їх творчі сили, то прийом, а точніше система прийомів **“слухаємо музику природи”** не тільки настроював слух дитини на сприймання розмаїття звуків, що йшли від природи, але й призвичаював слухати ті звуки як музику, тобто особливий звуковий лад, сприймання якого викликало естетично забарвлені емоції.

Тема **виховання музикою природи** є настільки тонко і водночас ґрунтовно розробленою В.О. Сухомлинським, і її висловлено в настільки довершеній формі, що відповідні сторінки книжки “Серце віддаю дітям” потрібно віднести до найвищих, вершинних досягнень педагогічної науки про естетичне, а отже, духовне виховання дітей молодшого шкільного віку. І знову ж таки, джерела такого творчо-наукового успіху треба вбачати у вражаючій здатності В.О. Сухомлинського чути музику природи – мелодій весняного лісу, літнього степу, осіннього саду. У дзюрчанні весняних струмочків, у цвітінні пролісків, у звучанні бджолиних арф, у “білому розливі яблунь і груш”, в імлі січневих вечорів, у сяйві снігів під місяцем, у вихорі хурделиць, у потріскуванні криги на ставу він сам учував музику і в цьому виявилася ще одна грань його видатного мистецького обдарування. І цей природний дар виявився настільки потужним, що, шукаючи аналогії у літературно-мистецькому світі, виходиш на такі знакові постаті, як “сонячнокларнетний” Павло Тичина з його геніальною здатністю не тільки слухати, але й виражати засобами слова власне музичне світобачення, як литовський митець Чюрльоніс – творець картин-пейзажів, які звучали музикою. Таке порівняння знову-таки повертає нас до проблеми професіоналізму вчителя молодших класів, який, якщо підходити до нього за найвищими мірками, заданими самим В.О. Сухомлинським, потребує високої культури музичного світосприймання. Йдеться про необхідність розвивати “мистецьку” складову педагогічного таланту вчителя, яка об’єктивно та органічно йому (педагогічному таланту) властива. Тому становлення професіоналізму вчителя початкової школи, яке ще починається у студентські роки, має відбуватися з усвідомленням необхідності розвивати в майбутнього

педагога як його мистецько-творчих здібностей (а вони, як відомо, певною мірою притаманні всім людям), так і мистецтвознавчої освіченості, без якої неможливо естетично сприймати природу, бачити її красу та насолоджуватися нею. Водночас треба розуміти, що мистецтвознавча освіченість допомагає педагогу відкривати дітям красу природи за допомогою слова.

Методика *слухання музики природи* як педагогічного прийому, розробленого В.О. Сухомлинським, складається з кількох взаємопов'язаних дій.

Перша дія – це безпосереднє **слухання природи**. Педагог, виводячи дітей на природу, навчав їх вслухатися в її звуки, якими є спів жайворонка та солов'я, щебіт пташок у лісі, гудіння “працюючих” у пору цвітіння садів бджіл, “дзижчання кошлатого джмеля” [4, 64], шум теплого літнього дощу, завивання лютневої заметілі... Проте В.О. Сухомлинський цим не обмежувався, відкривав дітям музику “мовчазної” природи, коли її сприймання нагадує сприймання “музичного живопису” Чюрльоніса. “У тихе надвечір'я ми пішли на луг. Перед нами – замріяні верби в ніжному листі, у ставу відбилося бездонне небо, у чистій блакиті летіли ключі лебедів. Ми прислухалися до музики прекрасного вечора” [4, 68]. В.О. Сухомлинський живописує словом пейзаж, що випромінює настроєвість, яка під час відповідного сприйняття починає звучати музикою. Спрацьовує зв'язок: настрій, естетично забарвлена емоція – музика. Звичайно, дітям ще не під силу повноцінно сприймати музику “мовчазної природи”, тому педагог все-таки звертав їх увагу на окремі, ледь проявлені звуки – і то був один із прийомів, який допомагав глибше відчувати “настрій” природи, який починав звучати музикою. “Ось десь на ставу пролунав дивний звук – неначе хтось легенько торкнувся клавіші фортепіано, здавалося, зазвучав став, зазвучали береги і блакитне небо (пригадаймо Павла Тичину: “І дзвенить ріка, мов музика” – І.Б.). “Що це таке?” – прошепотів Ваня. – Це музика весняних лугов, кажу дітям” [4, 68]. З метою закріпити в дитячій пам'яті цей чудовий стан природи В.О. Сухомлинський удається до прийому, спрямованого на те, щоб збудити яскраві уявлення, асоціативно пов'язати *естетично енергетичний* стан природи з казковою образністю. “У ставу ви бачите віддзеркалення блакитного небозводу, – починає своє “казкове” пояснення “музики весняних лугов” педагог. – На великій глибині – величезний дзвін з кристалю. Там, у чудовому палаці, живе красуня Весна. Золотим молоточком торкнулася вона кришталевого дзвону – і покотилася луна лугами” [4, 68 – 69].

Друга група педагогічних прийомів полягала у тому, щоб поступово

привчати дітей слухати власне музику. Слухали музику, як правило, класичну, але доступну для дітей завдяки своїй природонаслідувальності (наприклад: “Політ джмеля” з опери “Казка про царя Салтана” М. Римського-Корсакова, “Пісня жайворонка” П. Чайковського) або добре увиразненій настроєвості, що виражає різні стани природи (наприклад: “Осінь пісня” П. Чайковського). При цьому педагог намагався зблизити враження музичні зі враженнями від природи. Як приклад: діти, сидячи на зеленому лужку, слухають записану на плівку мелодію “Політ джмеля”, діляться своїми враженнями від почутого – це необхідно для більш осмисленого сприймання музики. А вже після того гуртом ідуть до квітучої медоносної трави, де “слухають бджолину арфу, дзижчання джмеля. Ось він, великий, волохатий, то піднімається над квіткою, то опускається. Діти в захопленні: адже це майже така сама мелодія, яку вони тільки що слухали, але в музичному творі є якась своєрідна краса, яку композитор підслухав у природі й передав нам. Дітям хочеться ще раз почути записану на плівку мелодію” [4, 64].

Музика супроводжувала життя дітей у “Школі радості”. Щоправда, її слухання було дозованим – тут В.О. Сухомлинський дотримувався принципу поступовості. Проте в зимові дні, коли була заметіль, репертуар значно розширювався – тоді сиділи у шкільній кімнаті і слухали мелодії П. Чайковського, Є. Гріга, Ф. Шуберта, Р. Шумана. “Я ніколи не забуду першої зими “Школи радості”. Якби не музика, не фантазія, не творчість, теплий затишний клас швидко б набрид. Музика сповнювала світ, що оточував нас надзвичайною чарівністю. В імлі січневих вечорів, у сяйві срібних килимів під місяцем, у вихорі хурделиць, у потріскуванні криги на ставу – скрізь ми бачили казкових істот, створених нашою уявою” [7, 68].

В.О. Сухомлинський вірив у музику як тонкий інструмент виховання людяного в людині. За своєю ефективністю цей інструмент порівнювався з іншим, чи не найбільш ефективним, на думку видатного педагога, інструментом, – словом. “Музична мелодія виховує душу, олюднює почуття. В музиці, як і в слові, виражається справді людське. Розвиваючи чутливість дитини до музики, ми облагороджуємо її думки, поривання. Завдання полягає у тому, щоб музична мелодія відкрила в кожному серці життєдайне джерело людських почуттів. Як у живому, трепетному слові рідної мови, так і в музичній мелодії перед дитиною розкривається краса навколишнього світу. <...> Дитинство так само неможливе без музики, як неможливе без гри, без казки” [4, 72].

“Музика – уява – фантазія – казка – творчість – така доріжка, йдучи якою, дитина розвиває свої духовні сили”, – у цих словах Василя Олександровича приховується основний *методичний код* виховання засобами музики.

Поки що ми вели мову про музичне виховання у “Школі радості”. Такими самими виховними засобами В.О. Сухомлинський керувався і тоді, коли випускники “Школи радості” проходили чотири класи початкової школи. Тільки до музичної, переважно природонаслідувальної, класики почала додаватися і пісня – “Зоре моя вечірняя” Я. Степового, “Зозуля” А. Аренського, “Сорока”, “Дитяча пісенька” П. Чайковського та ін.

Висновки.

1. Методика проведення “подорожей у природу” вимагає від учителя високого професіоналізму. Щоб розкрити красу природи, викликати в дітей подив, необхідно вміло вибрати такі куточки природи, які були б наділені енергією естетичного впливу. Важливо під час подорожей проводити тестування дітей на здатність сприймати красу природи.

2. Дитина, займаючись малюванням чи то на пленері, чи то відтворюючи природу з пам’яті і нестримно фантазуючи при цьому, виробляє здатність уважніше вдивлятися у природу. Вслуховування у музику природи розширює ще один “канал сприймання” дитиною навколишнього світу. Водночас паралельно зі вслуховуванням у музику природи відкривається вироблення перших навичок сприймання творів музичного мистецтва, що виражали емоційно-естетичні стани природи.

3. Виховання красою природи, живописання словом, гра фантастичних уявлень, творення казки, малювання на пленері, слухання музики природи паралельно зі слуханням природо наслідувальної взагалі природо виражальної, тобто такої, що виражає настрої природи, музичної класики – усе це утворює систему взаємодоповнювальних і взаємостимулюючих педагогічних засобів, які формують у дитини молодшого шкільного віку благодатну основу, без якої фактично неможливе її подальше успішне розумове, моральне та естетичне зростання.

Перспективи подальших досліджень проблеми виховання природою у творчій спадщині В.О. Сухомлинського вбачає у розробленні таких проблем: 1) необхідно розглянути виховання красою природи як важливу складову естетичного та патріотичного виховання педагогічної системи видатного гуманіста-педагога; 2) надзвичайно важливо дослідити методику мовленнєвого

розвитку дитини під час сприймання природи – йдеться про “оживлення” слова, його наповнення конкретно-образним змістом; 3) актуальним завданням є порівняння виховних засобів виховання природою, розроблених В.О. Сухомлинським, із подібними засобами, які практикуються у школах Японії, де вихованню красою природи надають великого значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арманд Д. Нам и внукам. / Арманд Д. – М. : Мысль, 1966. – 252 с.
2. Дяченко Т. В.О. Сухомлинський про виховання у дітей бережливого ставлення до природи / Т. Дяченко // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 78 (1). – С. 72 – 75.
3. Кучай Т. Проблема екологічного виховання у творчості В.О, Сухомлинського та втілення його ідей в едукативний процес школи / Т. Кучай // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 78 (1). – С. 246 – 249.
4. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. / Савченко О. Я. – К. : СПД Цудзинович Т.І., 2007. – 204 с.
5. Сухомлинський В. О. На нашій совісті – людина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.
6. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 1. – 654 с.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.
8. Сухомлинський В. О. Як любити дітей / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.

УДК 371.15:378.124(5)

О.В. Бобракова

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ПРОФЕСІЯ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ВИМОГ ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ (АЗІЙСЬКО-ТИХООКЕАНСЬКИЙ ВИМІР)

У статті аналізується досвід країн азійсько-тихоокеанського регіону щодо модернізації їх освітньої галузі з урахуванням глобалізації світового співтовариства; також проголошується, що професія викладача спрямована на розв'язання суспільних проблем і має на меті актуалізацію потенціалу знань, умінь і навичок особи в різних сферах життєдіяльності.

В статье анализируется опыт стран азиатско-тихоокеанского региона в плане модернизации их системы высшего образования с учетом глобализации мирового сообщества; также подчеркивается, что профессия преподавателя ориентирована на решение общественных проблем и предполагает актуализацию потенциала знаний, умений и навыков в разных сферах жизнедеятельности.

The author analyzes the experience of countries in the Asia-Pacific region in terms of modernization their systems of higher education in the globalization world community. The article stresses that the profession of teacher focuses on important public issues and aim to update knowledge and skills in different spheres of life.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що сьогодення характеризується глобальними змінами у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Сучасність зумовлює необхідність відповідати глобальному суперництву, прагнути успіху, накопичувати науковий потенціал і формувати навички працівників. Уряди багатьох країн уживають заходів щодо метою забезпечення економічного процвітання нації. Вони вважають систему вищої освіти ключовим чинником в умовах розвитку “економіки знань”. Університети є центрами підготовки висококваліфікованої робочої сили. Вони покликані розвивати науку для того, щоб країна посіла позицію лідера наукового прогресу, й орієнтовані на тісну співпрацю із промисловістю і торгівлею, як цього вимагає суспільство.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасному суспільстві знання розглядаються як “первинний рушій національного економічного та соціального процвітання” [7]. Останнім часом зазнало змін також розуміння сутності та природи знань. Попередні грані вже не настільки стійкі та чіткі. М. Гіббонс у своїх дослідженнях щодо формування глобалізованої та диференційованої системи знань виокремив “знання другої форми” [9].

А. Гідденс у свою чергу вбачав у процесі глобалізації “те, як ми живемо” [6]. У цьому випадку рух характеризується як глобальна система комунікацій, знань і культури, рух людства, а також як торгівля товаром. М. Кастельс доводить, що розвинулась “нова економіка”, в якій глобальні мережі стали ключем до «економіки знань» [4]. Вплив на систему вищої освіти є значущим не лише тому, що вона посідає центральне місце в глобальній системі знань, але й тому, що вона також відіграє важливу роль у глобальних комунікаціях і культурному обміні.

П. Скотт вважає вищу освіту каталізатором прогресу [11], водночас Ф. Хуанг убачає у глобалізації потужний рушій, що впливає на систему вищої освіти [8].

Система освіти формує “важливі знання” та забезпечує міцний зв’язок із суспільством, яке часто використовує міждисциплінарні знання та знання “другої форми”, набуті у процесі співпраці зі значною кількістю освітніх закладів різних ступенів. Факт використання таких знань справляє прямий вплив на професію викладача.

Професія викладача, як і будь-яка, зазнає впливу глобальних змін у світі. Аналіз численних науково-педагогічних досліджень свідчить, що проблемам співробітництва та конкуренції в галузі вищої освіти приділяють увагу такі

дослідники, як М. Консідайн, Л. Леслі, С. Маргісон, С. Слотер та інші.

Проблема підготовки викладача до здійснення інноваційної освітньої діяльності була предметом наукових студій С. Сисоевої, В. Сластьоніна та ін. М. Шенкель досліджував статус самої професії викладача незалежно від певних її аспектів [7].

Мета статті – проаналізувати низку аспектів зв'язку професії викладача поряд із розв'язанням проблем суспільства відповідно до вимог глобалізованого ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Специфіка освітньої системи країн азійсько-тихоокеанського регіону мало досліджена вітчизняними науковцями. Тому доречно дати характеристику основним тенденціям освітньої політики цих країн.

Партнерство в галузі освіти між розвиненими країнами та країнами, що розвиваються, є надзвичайно актуальним. Зв'язки між країнами забезпечують міжнародні мережі та кроскультурне спілкування шляхом академічних обмінів, міжнародних конференцій і семінарів, міжнародних консультацій та заходів з контролю якості вищої освіти.

Реагуючи на такі зміни, заклади вищої освіти здійснили значні й тривалі реформи. Одним з аспектів, що справив значний вплив на академічну професію, стала потреба у доступі до світової вищої освіти. Це насамперед має змінити саму структуру вищої освіти у країнах, що розвиваються. Країна повинна мати “елітну” освітню систему, що дозволяла б 15% населення отримати вищий академічний ступінь і належну підготовку до роботи в органах управління різних рівнів; “загальна”, або масова, система вищої освіти охоплює студентів, яких готують до технічної та спеціалізованої діяльності; “універсальна” орієнтована на 50% населення, які вирішуватимуть завдання соціального і технічного розвитку. Існує також так звана “змішана” система вищої освіти, що поєднує елементи елітної та масової. Вона характерна для сучасних Індії, Китаю, де актуальним є пристосування освітньої галузі до збільшення кількості осіб, які прагнуть здобути вищу освіту, і потреб технологічного розвитку [12, 3].

У таких країнах, як Індія, Індонезія, Бангладеш, Бірма, В'єтнам, Камбоджа і Пакистан доступ до вищої освіти мають лише 15% населення. Лише в Південній Кореї, Японії і Тайвані частка населення, яка має змогу здобути вищу освіту, дорівнює аналогічному показнику індустріально розвинених країн (35–

50%). Водночас Таїланд, Філіппіни та Сінгапур швидкими темпами підвищують кількість населення, що навчається, а статистика Китаю за 2006 рік свідчить, що країна навчає 23% населення [2].

Деякі економічно потужні азійські країни позиціонують себе як держави з економікою, що ґрунтується на знаннях. Закономірно, що вони вважають вищу освіту важливим чинником економічного поступу.

Принагідно треба зауважити прикметне явище, що його можна спостерігати в освітній галузі країн Азії. Йдеться про розширення приватного сектора освітніх послуг [1]. Певною мірою це пов'язано з проблемою фінансування, актуальною для всіх країн. Один із шляхів розв'язання зазначеної проблеми передбачає залучення коштів фізичних осіб, що дозволяє здійснювати оплату праці викладачів.

Уряди окремих азійських країн мають на меті створити дослідницькі університети світового рівня. Сьогодні цей рух очолює Китай [8]. У 1993 році було опубліковано “Засади реформування та розвитку освіти в Китаї”, де декларувались наміри країни створити мережу базових університетів і кілька університетів світового рівня, що спеціалізувались би на наданні якісних освітніх послуг і фундаментальній діяльності. Проект 211, що реалізовувався протягом 1996–2002 рр. з метою створення університетів світового рівня Пекін і Тсінгуа, передбачав фінансування 25 провідних університетів і підвищення якості викладання понад 300 ключових дисциплін. Відтоді усе більше вищих навчальних закладів спрямовують свої зусилля на покращання якості освіти та піднесення рівня наукових досягнень.

З огляду на постійний розвиток світової вищої освіти, професія викладача також постійно змінюється. Масовість вищої освіти спричиняє низку труднощів, пов'язаних насамперед із чисельністю студентського контингенту, потребою в мобільності викладачів, причому і в географічному сенсі, потребою в міждисциплінарному мисленні, що дозволяє розпізнавати актуальну наукову проблему. Викладачі теж повинні бути мобільними і знати, як ефективно співпрацювати.

Виокремлено й категорії викладачів, які поділяються на кілька груп: які працюють в елітних навчальних закладах; працівники масового сектора; викладачі державних університетів і приватних навчальних закладів; ті, які працюють за повним контрактом; частково зайняті до виходу на пенсію; з повними контрактами, але лімітовані у часі; на часткових контрактах, також ті,

чия праця оплачується погодинно. Науковці також поділяються за принципом своєї діяльності: власне викладачі й ті, хто провадить дослідницьку діяльність.

Іншим викликом системі освіти є трансформація викладання і навчання. Протягом останніх 10 років усе більша увага приділяється студенто орієнтованому навчанню, за якого викладач виконує роль організатора, допомагаючи студентам навчатися за власним графіком. Використання такої технології, зміцненої технічними та ресурсно орієнтованими навчальними матеріалами, змінює сутність взаємодії між викладачем і студентом.

Інша проблема більшості країн світу пов'язана зі статусом викладача [10]. У західних державах спостерігається зменшення прибутків, зниження престижу і соціального статусу викладача. Це пов'язано зі сприйняттям науки як "сфери впливу" винятково університетів, коли автономія науковців стає сумнівною. Цікаво й те, що таке явище не характерне для країн Азії, де науковці й досі мають високий статус у суспільстві, їх праця гідно поціновується і лише найкращі кандидати запрошуються до викладання в університетах.

Сама професія також змінилась. У більшості країн світу, включаючи деякі азійські, заробітна плата викладачів така, що вони змушені працювати додатково, а це призводить до зниження наукової продуктивності. Специфіка праці викладача в Азії визначається значним тижневим навантаженням (приблизно 20 годин) з великою кількістю лекцій, збільшенням чисельності студентських груп, необхідністю брати участь у роботі кількох лабораторій. А отже, зовсім мало часу залишається на наукові дослідження. Використання ІКТ часто лімітоване, крім того, плата за користування базами даних обмежує доступ до інформації.

В японських університетах працевлаштування є менш гарантованим, ніж у Європі. У Китаї ситуація дещо інша: викладачам надається постійна посада аж до виходу на пенсію. Вони також мають субсидію на житло і дешеву їжу. Індія протягом останніх років підвищила заробітну платню викладачам з урахуванням стажу. Роль викладачів розширилась й урізноманітнілась. Провідними видами їх діяльності стають лекції та наукові дослідження. Зараз звичайний викладач може брати участь у розробці наукових проектів, що фінансуються, створенні наукових колективів тощо.

Викладацька діяльність може бути пов'язана з розробкою програм E-learning і пошуком вакансій для студентів. Інший вид діяльності, що є обов'язковим для викладачів, передбачає їх участь у діяльності регіональних і

міжнародних органів, що опікуються політикою в галузі вищої освіти. Викладачі випускають журнали та працюють у видавничих радах, агенціях з оцінювання якості освіти, виступають зовнішніми екзаменаторами в інших університетах. Існує також спеціалізація академічного складу: молодші науковці викладають і проводять наукові дослідження, а старші беруть участь у розробці і налагодженні партнерських зв'язків з іншими університетами.

Оскільки сучасний викладач покликаний бути організатором навчальної діяльності студентів, то він повинен мати ширші можливості для підвищення власної кваліфікації. Обов'язковим для викладачів є, наприклад, стажування і практика з фаху, що передують викладацькій діяльності.

Ще однією тенденцією, пов'язаною із масифікацією вищої освіти та посиленням суспільних вимог до знань, стало глобальне збільшення чисельності магістрів і докторів наук. Протягом 1982–2005 років 153073 китайських науковців здобули ступінь доктора філософії. Кількість таких викладачів постійно зростає в кожному закладі. У 2005 році 349 університетів і 56 вищих шкіл здобули право присуджувати докторські ступені. У 30 університетах новою вимогою до викладацького складу є наявність подальшої постдокторської освіти [12, 8].

Триває обговорення питання щодо співвідношення між викладанням і науковими дослідженнями. Так, Р. Барнетт доводить, що викладання і дослідницька діяльність відрізняються, хоча й пов'язані зі знаннями [3]. Дослідження, здійснене Фондом Карнегі у 1991 – 1993 рр., дозволило виокремити дві групи викладачів вищих навчальних закладів: ті, які орієнтуються на викладання, й ті, які займаються наукою. Необхідне також горизонтальне і вертикальне розмежування професії викладача.

Отже, маємо підстави для певних висновків щодо особливостей академічної діяльності викладачів азійських країн, зумовлених викликами глобалізованого світу.

Сучасні університети покликані відіграти значну роль у майбутньому економічному і соціальному розвитку всіх країн, особливо тих, які переходять від застарілої економіки до економіки новітніх технологій і знань. А якість роботи університетів, у свою чергу, залежить від кадрового забезпечення навчального процесу.

Викладачі повинні усвідомити, що їх власні цілі збігаються з цілями навчального закладу і соціуму в цілому. В університеті ж потрібно створити

атмосферу сприяння фаховому зростанню академічних працівників в інтересах обох сторін. Звичайно, успішність функціонування університету залежить більшою мірою від статусу викладача в суспільстві.

Ефективність системи вищої освіти, орієнтованої на підготовку якісних дипломованих фахівців, визначається засадничими програмами. Деякі азійські країни впровадили або збираються впроваджувати системи контролю за якістю вищої освіти, які мають підтвердити її конкурентоспроможність на національному і світовому ринку освітніх послуг. Багато країн удаються до контролю за діяльністю приватних навчальних закладів. Контроль з боку уряду за діяльністю приватних коледжів повинен запевнити суспільство в якості освіти, яку вони надають, і покращанні умов навчання.

Кадрова політика ВНЗ має ґрунтуватись на засадах поціновування внеску всіх працівників у реалізацію стратегічних цілей навчального закладу. Працівники з частковою зайнятістю, неакадемічні адміністратори та інші категорії відіграють таку саму важливу роль, як і викладачі.

Університети повинні давати викладачам можливість працювати у міждисциплінарних групах як у межах університету, так і поза ним з метою розв'язання актуальних проблем суспільства. Така взаємодія дозволить оптимально використати потенціал академічних працівників. Університети повинні впроваджувати спеціальні процедури визначення обсягу навантаження. Викладачі ж мають підтримувати авторитет знань. Їх фаховий рівень повинен бути визнаний навчальним закладом та науковим колективом, де вони працюють. Чим вищий інтелектуальний рівень викладача, тим більше підстав вимагати від нього реалізації інноваційних підходів до розв'язання освітніх і наукових проблем. Також необхідно заохочувати тих викладачів, які здобувають науковий ступінь доктора.

Сутність академічного фаху може змінюватись залежно від стилю управління вищим навчальним закладом. Університет, що має потужне управлінське ядро [5], може бути зразком для освітніх закладів, що прагнуть успішно існувати у договірному середовищі.

Висновки. Азійсько-тихоокеанський регіон уже зарекомендував себе як такий, що усвідомлює важливість професії викладача і шукає шляхи її вдосконалення. Для освітньої галузі цього регіону властива увага до піднесення якості освітніх послуг за рахунок оптимізації умов навчання й утвердження високого суспільного статусу викладача. Майбутнє планети із часом значною

мірою залежатиме від азійських країн, а здатність кожної з них відіграти свою роль у глобалізованому світі визначатиметься не в останню чергу якісним кадровим забезпеченням вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Agarwal P. Private Higher Education in India: Status and Prospects / P. Agarwal // The Observatory on Borderless Higher Education. – London, 2007.
2. Altbach P. G. Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education [Електронний ресурс]. – Chestnut Hill, Mass, USA, Center for International Higher Education, Boston college and Sense Publishers, 2007. – Назва з титул. екрана.
3. Barnett R. Improving Higher Education: Total Quality Care / R. Barnet // Buckingham UK : SRHE and Open University Press, 1992.
4. Castells M. Materials for an exploratory theory of the network society / M. Castells // British Journal of Sociology. – 2000. – Vol. 51. – № 1.
5. Clark B. R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. / Clark B. R. – Oxford : Pergamon, 1998.
6. Giddens A. The Consequences of Modernity / A. Giddens // Stanford University Press. – 1990.
7. Henkel M. Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain / M. Henkel // Higher Education Research and Development. – 2007. – Vol. 26. – №1. – P. 87 – 99.
8. Huang. F. 'Globalization and changes in Chinese higher education' '// Arimoto A. [Електронний ресурс]. – Huang F. and Yokoyama K. (eds) op. cit., 2005. – P. 67 – 77. – Назва з титул. екрана.
9. 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge / [Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott and Martin Trow] // The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies – 1994. – Режим доступу:
http://www.prescott.edu/faculty_staff/faculty/scorey/documents/NowotnyGibbons2003Mode2Revisited.pdf.
10. Musselin C. 'Transformation of academic work: facts and analysis' // Kogan M. and Teichler U. (eds) [Електронний ресурс]. – Key Challenges to the Academic Profession, Paris and Kassel, UNESCO Forum on Higher Education, 2007. – Назва з титул. екрана.
11. Scott P. (ed.) The Globalization of Higher Education / P. Scott // Open University Press. – Buckingham, 1998.
12. ЮНЕСКО [Електронний ресурс]/ –Режим доступу:
http://portal.unesco.org/education/en/files/54186/11889176235Heather_Eggins.pdf / Heather_Eggins.pdf.

МІСЦЕ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СЕРЕД ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ПЕДАГОГІКИ

У статті подано означення понятійного апарату громадянського виховання під час аналізу взаємовідношення основних понять педагогіки – освіти, навчання, виховання і соціалізації. Громадянське виховання визначається у дослідженні як цілеспрямований педагогічний вплив, спрямований на розвиток особистісних якостей учнів, який справляється з метою формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, соціально прийнятних моделей поведінки, набуття здатностей особистої самореалізації та участі в суспільних демократичних процесах.

В статті представлено определение понятийного аппарата гражданского воспитания при анализе взаимоотношения основных понятий педагогики – образования, обучения, воспитания и социализации. Гражданское воспитание определяется в исследовании как целенаправленное педагогическое влияние, направленное на развитие личностных качеств учеников, который оказывается с целью формирования общечеловеческих ценностных ориентаций, социально принятых моделей поведения, приобретения способностей личностной самореализации и участия в демократических процессах.

The aim of the article is defining of the conceptual apparatus of civic upbringing, analyzing of interaction of the main notions of pedagogy – education, learning process, up-bringing and socialization. Civic up-bringing is determined in the work as a purposed pedagogical influence aimed at developing of personal qualities of school students, social acceptable models of behaviour, acquiring abilities of self-realisation and social participation.

Постановка проблеми. Становлення системи громадянського виховання особистості відбувається в умовах розвитку і переосмислення щодо розуміння основних категорій педагогіки – навчання, виховання, розвитку шляхом упровадження принципів громадянознавчого та громадянотворюючого підходу у процесі виховання, що відповідає суспільним запитам у нових соціокультурних умовах.

Сучасний процес педагогічного пошуку передбачає відхід від застарілих концепцій, стереотипного мислення у сприйнятті основних категорій та понять педагогіки, у тому числі й виховання.

У наукових колах тривають дискусії щодо розуміння термінів “виховання”, “громадянське виховання” як його провідного напрямку; пошук нових підходів, протистояння теоретичних концепцій відносно означення їх ролі і місця у процесі підготовки молодого покоління до успішної життєдіяльності у

суспільстві.

Такий активний науковий пошук відображає як неоднозначність процесів, що відбуваються у педагогічній теорії та практиці, так і свідчить про творчий науковий пошук, який створює сприятливі теоретико-практичні засади вдосконалення системи виховання громадянських якостей в учнівської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Змінився зміст і взаємозв'язок основних категорій теорії педагогіки – освіта, навчання, виховання, соціалізація. Проблему дослідження опрацювали І. Бех, Б. Бим-Бад, О. Газман, Н. Голованова, С. Гончаренко, О. Козлова, Г. Корнетов, Н. Лавриченко, А. Мудрик, А. Петровський, М. Сметанський, І. Харламов.

Нові ідеї виховання ґрунтуються на гуманістичних принципах, що відображається у появі нових понять, в яких закладено нові смисли виховання: педагогічна підтримка (О.С. Газман, С.М. Юсфін), педагогічна допомога і супровід, особистісний образ дитини, суб'єктний досвід особистості (Є.В. Бондаревська); виховний простір, домінанти буття, якість буття, дводомінантність виховного процесу (І.А. Колеснікова); життєва ситуація вихованця, особистісний досвід, особистісно орієнтована виховна ситуація, діалогічність виховання (В.В. Серіков); подія як фактор виховання (І.Д. Демакова, В.І. Слободчиков); виховний простір, інтелектуально-моральне поле колективу (В.А. Караковський, Л.І. Новікова).

Беручи за основу визначені вітчизняними науковцями концептуальні підходи до означення ролі та місця виховання як важливої категорії педагогіки, необхідно конкретизувати понятійний апарат громадянського виховання особистості. Отже, **мета статті** – визначити поняття “виховання” і “громадянське виховання” у категоріальному апараті педагогіки та дати певне їх переосмислення у контексті сучасних соціокультурних умов.

Виклад основного матеріалу. Уважаємо за потрібне означити понятійний апарат сфери нашого дослідження під час аналізу взаємовідношення основних понять педагогіки – освіти, навчання, виховання і соціалізації. Сподіваємося, що це сприятиме кращому розумінню мети і завдань як виховного процесу взагалі, так і громадянського виховання як його важливого напрямку зокрема.

Дослідники зазначають певну синонімічність понять “виховання” та “освіта”, зокрема у визначенні суті виховання у широкому значенні [14, 52].

У цьому значенні воно включає навчання і формування в учнів духовних і моральних якостей особистості. І у процесі виховання у широкому розумінні, і в

системі освіти можна виділити пізнавальний компонент, який забезпечує оволодіння учнями знаннями та здібностями світоглядного і морального характеру, досягнення певного рівня навченості.

Проте специфічними є відмінності, пов'язані із результатами цих взаємопов'язаних процесів, що привели до змістового розмежування цих понять. Педагогічне явище “освіта” в історичній ретроспективі молодше явища виховання. Релігійні і філософсько-педагогічні твори, фольклор, прислів'я, менталітет, побутова практика свідчать про те, що виховання – один з найлавліших архетипів української культури. У межах цього архетипу впродовж тисячолітньої історії вироблялось особливе, притаманне українській культурі ставлення до загальнолюдських цінностей і способів передачі їх від покоління до покоління, пріоритетом якого є увага до етичних проблем та морального виховання.

Як зазначає Н. Лавриченко: “Поняття “виховання”, як і поняття “освіта”, “навчання”, “учіння”, “передавання та освоєння соціального досвіду”, наголошує на суб'єктивному елементі онтогенезу, на його залежності від цілеспрямованої людської діяльності, яка цей процес забезпечує, відповідних застережень щодо смислів цих понять не робиться, тоді можливе фактичне їх ототожнення як між собою, так і з поняттями формування та розвитку особистості” [10, 20 – 23].

Сучасна вітчизняна педагогічна теорія розглядає навчання й виховання в єдності; “це передбачає не заперечення специфіки навчання й виховання, а глибоке пізнання суті, функцій, організації, засобів, форм і методів навчання і виховання” [6, 53].

Виховуюче навчання є одним із принципів навчання і має на меті: “організацію процесу навчання, при якій забезпечується органічний взаємозв'язок між набуттям учнями знань, умінь і навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності й формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, до навчального матеріалу” [6, 54].

Навчальний процес покликаний забезпечити розвиток пізнавально-інтелектуальної сфери особистості, сприяє осмисленню базових світоглядних ідей та розширенню її уявлень, знань та інтересів. Щодо цього Б.Г. Ананьєв зазначає: “Поняття “навчання” стосується як сфери навчання, так і сфери виховання, оскільки воно містить істотні ознаки створення індивідуального досвіду... Жоден із першопочаткових етапів виховання – розумового,

морального й естетичного не здійснюється поза навчанням відповідними актами поведінки і регулювання дій” [1, 14].

Дослідники Б. Бим-Бад та А. Петровський розглядають навчання й виховання як елементи єдиного педагогічного процесу. Навчання передбачає засвоєння знань, умінь і навичок, а виховання – цінностей, формування особистісного, суб’єктивного смислу елементів культурного досвіду, що його засвоює особистість. Взаємозв’язок навчання і виховання забезпечує нерозривність семіотичної (що здійснюється у процесі навчання) та аксіологічної (у процесі виховання) основ у педагогічному процесі [3, 3].

Щодо цього О. Газман відзначає: навчання – це система формування інтелектуальних і технологічних здібностей, а виховання справляє вплив на становлення характеру людини [4, 17].

О. Газман розрізняє навчання і виховання в межах єдиного педагогічного процесу: виховання спирається на реальні міжособистісні відносини, процеси й події в довкіллі, які викликають емоційні переживання; навчання – на штучні знакові об’єкти і системи; у вихованні переважає ціннісно-орієнтаційний, мотиваційний, емоційний компоненти, а у навчанні – когнітивний; у процесі виховання відбувається набуття досвіду, способів поведінки, засвоєння моральних норм, а у процесі навчання – знань, уміннь, способів пізнавальної та предметно-технологічної діяльності [8, 35].

Соціальні норми та цінності, які засвоюють учні у процесі виховання, на думку М. Сметанського, підлягають негайному застосуванню у власній поведінці. На відміну від цього, у процесі навчання учні не завжди засвоюють істотні компоненти соціального досвіду. Виховання характеризується віддаленістю результатів: почуття, переконання і риси характеру формуються тривалий час. Результати виховання важко діагностувати і прогнозувати, вони залежать від індивідуальних особливостей вихованців. Ефективність виховання залежить від багатьох стихійних чинників й умов соціального середовища, що впливають на розвиток особистості [13, 6].

Отже, важливим є прямий взаємозв’язок результатів виховання і формування компетентностей вихованців.

Виховання – особливий об’єкт педагогічного пізнання й специфічна сфера педагогічної діяльності. Дослідники наголошують, що зародження і становлення виховання відбувається у межах “значно ширших, ніж виховання, процесів, від характеру яких механізм виховання повністю залежить, оскільки є

їх складовою частиною. Це – процеси соціалізації – системи цілісного соціального формування індивіда, перетворення його в суспільну істоту, в людину”, – зазначає Г.Б. Корнетов [8, 41].

Наприкінці минулого століття педагогіка збагатилась розробкою терміна та проблематики поняття “соціалізація” завдяки дослідженням І.С. Кона, А.В. Мудрика. Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення методів, форм, засобів її практичної реалізації розробляють вітчизняні науковці В.С. Болгаріна, В.О. Єрмаков, І.Л. Зверєва, В.М. Іванов, О.Г. Карпенко, Л.Г. Коваль, Н.М. Лавриченко, Г.М. Несен, Н.М. Огренич, Р.М. Пріма, В.І. Скрипка, І.Г. Сохань, Л.М. Сорокіна та ін.

Співвідношення соціалізації та виховання – проблема, яка логічно постає у вітчизняних науково-педагогічних дискусіях.

Соціалізація як контекст виховання. У цьому значенні соціалізація передбачає вибіркове засвоєння особистістю різних впливів, не тільки організованих, але й стихійних. Щодо цього виховання розуміється як цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості, частина процесу соціалізації, “планомірне створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку і духовно-ціннісної орієнтації людини у процесі її соціалізації” (А. Мудрик). А.В.Мудрик умовно подає процес соціалізації сукупністю її складових: стихійної соціалізації, відносно спрямованої соціалізації, відносно соціально контрольованої соціалізації (виховання); певної свідомої самооцінки особистості [11, 32].

Соціалізація як контекст освіти. Термін “освіта” включає навчання і виховання як взаємопов’язані складові процесу освіти. Щодо цього Н. Лавриченко зазначає: “Соціалізація так само, як освіта й виховання, є органічною складовою і завданням сучасної педагогічної діяльності” [10, 22].

Навчання передбачає засвоєння знань, умінь і навичок, об’єктивних значень елементів культури. Виховання передбачає засвоєння цінностей, що пиводить до формування особистісного, суб’єктивного смислу того, що засвоюється під час навчання. Освіта розглядається як процес та результат цілеспрямованого, педагогічно організованого процесу соціалізації людини, що здійснюється в інтересах людини і суспільства [3, 5].

Соціалізація як складова виховання поряд із цілеспрямованим педагогічним впливом і процесом самовиховання. Соціалізація – процес передачі суспільством індивіду досвіду виду. Виховання – процес, що включає

соціалізацію, окрім соціалізації, воно включає процес активного впливу вихованця на досвід виду, тобто процес самовиховання. Взаємодія соціалізації і самовиховання опосередкована ще одним процесом – професійною діяльністю педагога. Суть цієї діяльності – у координації процесів соціалізації та самовиховання. Виховання за О.Н. Козловою – це діяльність із залучення людини до соціального досвіду і розвитку внутрішніх здібностей, схильностей індивіда [7, 34].

Змістом соціалізації як аспекту та складової педагогічного процесу є цілеспрямований вплив на формування суспільних орієнтацій, установок, визначень і диспозицій особистості, що відбуваються завдяки її поетапному входженню в систему суспільних відносин, діяльностей, статусів і позицій [10, 22].

На думку М. Сметанського, спроби ототожнення виховання і соціалізації є неправомірними. “Виховання співвідноситься з поняттям соціалізація як одиничне із загальним. Виховання є складовою соціалізації особистості, що протікає як під впливом керованих і некерованих факторів. Коли стихійна соціалізація відбувається безперервно, виховання – процес дискретний, перервний, обмежений у просторі і часі” [13, 7].

Наявність суперечливих теоретичних концепцій виховання, дискусії щодо розуміння цього терміна відображають неоднозначність процесів, що відбуваються у педагогічній теорії та практиці. Зокрема вважаємо за потрібне окреслити найголовніші позиції: розуміння виховання як примусово-нормативного процесу формування особистості, який ґрунтується на яскравих прикладах, зразках поведінки, дисципліні, контролю за діяльністю і поведінкою, практики заохочень та покарань; звуження сфери виховання, практика обмеження виховання позаурочною діяльністю та позакласними заходами, додатковою освітою; спроба звести виховання до спеціальної “соціальної роботи” (подолання виховними засобами результатів неефективної соціалізації, перевиховання дітей та підлітків із девіантною поведінкою); відмова від виховання як спеціально організованого педагогічного процесу (заперечення особливої виховної діяльності і визнання саморозвитку, самовизначення дітей та дорослих у взаємодії); протиставлення виховання спеціальній технології педагогічної підтримки. Ця позиція реалізується прихильниками гуманістичної педагогіки і повної довіри до дитини. О.С. Газман закликав розрізняти навчання, виховання (ці два процеси – сфера соціалізації) і педагогічну підтримку (сфера індивідуалізації) [4, 15]. Виховання у цьому

розумінні – спеціально організований процес подання вихованцям соціально прийнятних цінностей, якостей особистості і зразків поведінки. Педагогічним способом такого подання є співпраця педагога і вихованців, на основі якої виникають процеси самодіяльності, самопізнання, самовираження, самоорганізації, самоконтролю, саморозвитку і самовизначення [5, 3]. “Педагогічна підтримка вибудовується як процес індивідуальної роботи, що базується на діалозі з дитиною в умовах внутрішньої свободи, на рівних, так відбувається научіння бути самим собою” [4, 45].

М. Сметанський пояснює довільність у трактуванні поняття “виховання” багатоаспектністю зазначеного феномена [13, 7]. Так, дослідник розглядає виховання і як усі керовані впливи соціального середовища на розвиток особистості, і як педагогічний процес: організований, цілеспрямований вплив, що справляється в навчально-виховних закладах, і як складову педагогічного процесу, покликану забезпечити розвиток її мотиваційно-ціннісної сфери. У зв’язку з цим він розглядає виховання у трьох значеннях: широкому соціальному, широкому педагогічному і вузькому педагогічному. Виховання у широкому педагогічному значенні – навчально-виховний процес, у результаті чого розвивається інструментальна та мотиваційно-ціннісна сфери особистості, тобто засвоюються певні знання, виробляються вміння, навички, здібності, формуються переконання, ціннісні орієнтації, ідеали, потреби, риси характеру. Таке виховання включає навчання (розумове / наукове виховання – діяльність, спрямовану на розвиток інструментальної сфери особистості – засвоєння знань, умінь, навичок, способів мислення) та виховання у вузькому значенні, мета якого забезпечити розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості (переконань, ціннісних орієнтацій, ідеалів, рис характеру, вольових якостей) [13, 7 – 8].

На думку І. Харламова, у широкому значенні виховання охоплює увесь процес формування особистості, зокрема організацію її інтелектуально-пізнавальної діяльності, оволодіння знаннями, духовно-моральний розвиток і формування якостей особистості. У цьому значенні воно виступає синонімом “освіта”, забезпечуючи одночасно і навченість, і вихованість учнів. У вузькому значенні виховання є специфічним процесом формування у вихованців особистісних (моральних, естетичних, санітарно-гігієнічних) властивостей та якостей. У такому значенні воно характеризується не лише специфічними змістовими особливостями, але й своєрідними методами його практичної реалізації [14, 53].

Деталізуючи це поняття, Ю.І. Кривов розрізняє такі значення виховання: широке соціальне – вплив на людину навколишньої дійсності (тотожне поняттю “соціалізація”); широке педагогічне – цілеспрямована діяльність, що охоплює увесь навчально-виховний процес; вузьке педагогічне – спеціальна виховна робота (позаурочна, позакласна, позашкільна діяльність); дуже вузьке – вирішення певного завдання, означення ділянки докладання виховних зусиль (моральне, естетичне тощо) [9, 12].

Отже, відновлення позиції виховання як центральної категорії педагогіки стимулює творчі пошуки та нові підходи до предмета педагогіки як науки, її завдань, методів, а також розвитку понятійно-термінологічного апарату виховання, зокрема громадянського виховання, його ролі в соціально-гуманітарному знанні і суспільній практиці.

Вітчизняні дослідники відмовляються від визначення виховання як цілеспрямованого, систематичного впливу вихователя на вихованця з метою формування особистості й доходять висновку, що за сучасних умов повинен застосовуватись новий підхід до процесу виховання. Такий підхід “заперечує детермінуючий “вплив” на особистість, який справляється реактивними, адаптивними виховними механізмами. Натомість утверджуються й використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) у соціальні й міжособистісні взаємодії” [2, 40].

Необхідно зазначити, що важливим об’єктом педагогічної діяльності є відносини, що зумовлюють необхідність спеціальної виховної роботи, спрямованої на їх формування. Громадянські якості вихованців формуються у процесі власної життєдіяльності і залежать від тих відносин, які наповнюють цю діяльність. Відтак головним засобом виховання є організація життєдіяльності і відносин вихованців.

Молода особистість, з одного боку, є об’єктом виховання відносно мети виховної діяльності педагога, а з другого боку – як свідомо та активна особистість є суб’єктом власної діяльності. Вихователю потрібно узгоджувати з нею спільну діяльність, співпрацювати і взаємодіяти.

Отже, у сучасному вихованні відбувається перехід від регулюючих функцій спеціальних педагогічних умов і вимог, системи виховних заходів і стихійного впровадження інноваційних форм діяльності до організації особистого соціального досвіду у процесі створення виховних ситуацій. Такі

ситуації потребують від вихованця виявлення ставлення, здійснення відповідальної соціальної дії, формування особистого соціального досвіду.

Виховання покликане сприяти становленню у підростаючого покоління соціально прийнятних ціннісних відносин, а отже, забезпечувати когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти громадянської компетентності особистості, становлення її комунікативної культури, сприяти формуванню соціально прийнятних моделей поведінки у суспільстві.

У нашому дослідженні ми визначаємо громадянське виховання як цілеспрямований педагогічний вплив, спрямований на розвиток особистісних якостей учнів, який справляється з метою формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, соціально прийнятних моделей поведінки, набуття здатностей особистої самореалізації та участі в суспільних демократичних процесах.

Громадянське виховання, крім спрямованості на формування соціально важливих, громадянських якостей особистості, має на меті досягнення інших завдань виховного процесу – успішної соціалізації молодого покоління в сучасних умовах і саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності.

Відповідно зміст громадянського виховання як багатоаспектне поняття реалізується комплексно, на всіх рівнях навчально-виховного процесу як наскрізна ідея, а саме: навчальні курси громадянської освіти; інтеграція елементів громадянознавчого змісту в існуючі предмети; наявність демократичного шкільного клімату; відповідно організована позашкільна та позакласна роботи; участь вихованців у діяльності місцевих громадських організацій та місцевої спільноти.

Головним результатом громадянського виховання є соціальний досвід, який складається не лише з практичних навичок участі в суспільному житті, але й з рівня розвитку громадянських якостей особистості. До складу соціального досвіду, крім знань про суспільство, входять знання про способи різних видів соціальної діяльності і способи їх здійснення, а також досвід творчості та досвід емоційно-чуттєвих та орієнтаційно-ціннісних відносин.

Процес виховання акумулює весь спектр соціалізації людини, а також її міжособистісну взаємодію та інтеграцію у місцеву спільноту. Громадянське виховання, передбачає залучення особистості до спеціально організованих соціальних обставин і відносин, що дають змогу засвоювати соціальний досвід і формувати індивідуальний спосіб його перетворення у процесі розвитку. Отже,

громадянське виховання, на нашу думку, забезпечує процес організованої соціалізації, успішну життєдіяльність особистості та її повноцінну інтеграцію в соціумі.

Щодо цього С.І. Сергейчик використовує поняття “громадянська соціалізація”: “Процес засвоєння кожним індивідом певної системи знань, норм, цінностей і традицій у трудовій, політичній і правовій сферах життєдіяльності, що дає йому можливість функціонувати як повноправний член суспільства” [12, 107].

Громадянська соціалізація учнівської молоді – процес, що здійснюється не тільки у спеціально організованому середовищі, але й за його межами.

Важливою особливістю сучасного етапу є розвиток та реалізація громадянських компетентностей учнівської молоді насамперед за все на місцевому рівні, у місцевій громаді. Це передбачає залучення до справи громадянського виховання та здійснення відповідних програм різних учасників, представників різних соціальних верств на засадах міжсекторального партнерства (представники громадських організацій, бізнесу, місцевої та центральної влади, засобів масової інформації, громадяни).

Такий виховний процес набуває якісно нових ознак і виходить за межі традиційного розвитку у навчальному закладі, відокремлення виховного процесу від суспільства, місцевої спільноти та обмеження виховання винятково місією школи.

Висновки. Отже, громадянське виховання, що акумулює весь спектр соціалізації людини у процесі її міжособистісної взаємодії та діяльності у довкіллі, наскрізно реалізується у навчально-виховному процесі, позакласній діяльності навчального закладу, передбачає здійснення громадяноформуючого підходу в навчальний та позаурочний час, а також організацію громадянської діяльності учнівської молоді у школі та громаді. Особливостями виховання за сучасних умов, що відрізняють його з-поміж інших категорій педагогіки, є відсутність обов’язкової форми його реалізації, особлива роль особистості вчителя як координатора діяльності; діалогічність комунікації як необхідної умови його здійснення; різноманітні підход до формування його змісту та реалізації відповідно індивідуальних та вікових особливостей школярів.

Виховний простір є багатовимірним і поліфункціональним утворенням, через яке виявляється вплив усіх факторів виховання та інших чинників на процес становлення, розвитку та самореалізації особистості. Саме цей простір,

де здійснюється процес виховання особистості, визначає його спрямованість і характер. У зв'язку з цим сфера виховного простору є ширшою, ніж система освіти, охоплюючи та об'єднуючи інтереси всіх суб'єктів суспільства – громадськості, влади, засобів масової інформації, громадських організацій та суспільних інституцій.

Таким чином, розвиток понятійного апарату громадянського виховання як важливої категорії педагогіки є вимогою часу. Очевидною є перспективність та необхідність продовження подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. 2.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: 280 с.
3. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3 – 8.
4. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О. С. Газман // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М., 1996. Вып. 6. – С. 15 – 22.
5. Голованова Н. Панорама взглядов на воспитание / Н. Голованова // Воспитание школьников. – 2004. – № 7. – С. 2 – 5.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / Гончаренко С. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Козлова О. Н. Введение в теорию воспитания : пособие для преподавателей. / О. Н. Козлова – М., 1994. – 340 с.
8. Корнетов Г. Б. Становление воспитания как общественного явления. / Корнетов Г. Б. – М., 1992. – 254 с.
9. Кривов Ю. И. О месте понятия “социализация” в современной педагогике / Ю. И. Кривов // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 11 – 22.
10. Лавриченко Н. Педагогічне осмислення проблем соціалізації шкільної молоді у Франції / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 20 – 23.
11. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. / Мудрик А.В. – М., 1997. – 252 с.
12. Сергейчик С. И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи / С. И. Сергейчик // Социс : социологические исследования. – 2002. – № 5. – С. 107 – 111.
13. Сметанський М. Змістові характеристики виховання як педагогічної категорії / М. Сметанський // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 5 – 9.
14. Харламов И. Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 52 – 59.

ГЕНЕЗА ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ЧЕРКАЩИНИ: РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР

У статті розглянуто освіту і педагогічну думку Черкащини, що подані у регіональному вимірі; проведено паралелі із загальноукраїнськими тенденціями і на цій основі зроблено висновок про вияв регіональних особливостей та їх причини; з'ясовано особливості розвитку освіти і педагогічної думки в регіоні під впливом різних держав.

В статье рассмотрены образования и педагогическая мысль Черкасской области, которые представлены в региональном измерении; проведены параллели с общеукраинскими тенденциями и на этой основе сделан вывод о проявлении региональных особенностей и их причинах; выяснено особенности развития образования и педагогической мысли в регионе под воздействием разных государств.

The article deals with the problems of education and pedagogical ideas of the Cherkasy Region viewed from the regional perspective. They are compared to general Ukrainian tendencies, the comparison allowing to draw the conclusion of the regional peculiarities and the reasons for them. The peculiarities of the development of education and pedagogical ideas in the region influenced by different countries are pointed out.

Постановка проблеми. Успішне вирішення завдань у галузі освіти, які постають перед нашою державою, неможливе без ґрунтовного аналізу її педагогічної спадщини, адже вивчення історії і педагогічної думки не лише сприяє розширенню педагогічного світогляду, але й допомагає виробленню творчого критичного ставлення до минулого і конструктивно-критичного ставлення до сучасних проблем. Адже, як переконує К. Ясперс, “у сьогоденні водночас присутні і пам’ять і майбуття, те, що тримає все у взаємозв’язку і має тривалість” [8, 127]. Пізнання історії педагогіки України як цілісного явища неможливе без поглибленого об’єктивного дослідження педагогічного минулого її окремих регіонів, які відрізнялися специфікою соціально-політичного, економічного і культурного розвитку. Синтез й узагальнення результатів таких досліджень дають змогу виявити загальнопедагогічні та історико-педагогічні закономірності.

Останнім часом усе більшу увагу дослідників привертає регіональний аспект становлення науки та просвіти, оскільки, як стверджує Ольга Сухомлинська: “Важливим основоположним принципом регіонального виміру історико-педагогічного процесу є його діалогічність із сьогоденням, що сприяє не лише реконструкції регіонального минулого, а й є мірилом сучасних нових тенденцій і напрямів освітньо-виховного процесу” [6, 43]. Вона наголошує на

недостатньому аналізі специфіки, своєрідності Центру України з позицій регіонального підходу.

Щодо цього цікавим є розгляд особливостей розвитку освіти на Черкащині, якщо взяти до уваги той факт, що досі немає ґрунтового аналізу генези педагогічних ідей цього краю, який вирізняється своєю неповторністю як найдавніш заселена в Європі територія, яка була ядром давньоруської держави, а отже, носієм національних особливостей, джерелом непересічних педагогічних ідей та батьківщиною видатних просвітителів, спадщина яких справила визначний вплив на сьогодення.

Метою статті – окреслити генезу освіти і педагогічної думки Черкащини у регіональному вимірі. Серед основних **завдань**, які вирішувалися нами, проведення паралелей із загальноукраїнськими тенденціями і на їх основі вияв регіональних особливостей та їх причин.

Аналіз актуальних досліджень. Загальним положенням розвитку української освіти і науки присвячені праці таких відомих учених у галузі теорії та історії педагогіки, як Г. Жураковський, І. Зязюн, В. Кузь, М. Левківський, О. Любар, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Д. Федоренко та ін. Регіональні особливості Черкаського краю висвітлені в публікаціях М. Бушина, Н. Гудачкової, А. Кузьмінського, В. Лазуренка, А. Лисенко, В. Мельниченка, Г. Суховершко, А. Чабана, В. Чудновського; стан проблеми в окремих містах Черкаської області окреслюється у працях В. Кривошеї, І. Кривошеї, Т. Кузнець, З. Священко, Б. Чорномаза та ін. Окремому дослідженню педагогічної спадщини видатних просвітників та педагогів Черкащини присвячене дисертаційне дослідження С. Бакай; розвитку історичного краєзнавства на Черкащині присвячена дисертація М. Поставничої.

Усі ці праці містять певний фактичний матеріал, проте вони не розглядають освіту і педагогічну думку Черкащини в регіональному вимірі. Аналіз психолого-педагогічної та історичної літератури дає підстави зробити висновки про те, що цілісного дослідження впливу географічних та соціальних особливостей сучасної території Черкащини на її культурно-історичні особливості та засобу цього віднайдення зв'язку та циклічності становлення і розвитку філософських засад педагогічної думки у цьому регіоні ще немає. Недостатня розробленість означеної наукової проблеми, її актуальність і потреби практики спонукали нас до проведення даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Оскільки наше дослідження охоплює

досить тривалий період часу, то одним із важливих питань є періодизація процесів становлення і розвитку педагогічної думки на Черкащині. Проблема періодизації є ключовою для кожного дослідника історичних явищ. Як відзначають Я. Бурлака, Ю. Руденко, О. Пометун та інші [1, 5], періодизація як процедура науково обґрунтованого розподілення певної історико-педагогічної реальності на періоди, які якісно відрізняються один від одного, є обов'язковою умовою пізнання історичного досвіду освіти і прогнозування можливостей його використання.

Як стверджує О.В. Сухомлинська: “Сьогодні стає зрозумілим, що проблема періодизації – одна з найголовніших наукових проблем, особливо гуманітарної сфери: від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля” [7, 3 – 4].

Спроби створити періодизацію розвитку освіти та педагогічної думки робилися у радянські часи, проте вони не можуть уважатися цілком успішними з огляду на те, що надмірна заідеологізованість завадила об'єктивному врахуванню цілісності процесів та явищ. Тому природно, що періодизація процесу розвитку системи освіти та педагогічної думки України, в основу якої покладено лише визначні події в історії розвитку суспільства або певні партійні рішення, не є перспективною для ґрунтовного дослідження цієї проблеми. Адже, як зазначають Я. Бурлака та Ю. Руденко, “історія педагогіки покликана комплексно досліджувати різні системи факторів, на які багаті народний навчально-виховний досвід, соціальне середовище, науково-педагогічна думка і які спрямовані в кінцевому підсумку на збереження у віках нації, розвій її самобутності” [1, 8].

Останнім часом пропонуються різні підходи до періодизації, серед яких на особливу увагу заслуговують положення, викладені внаслідок історіографічного аналізу розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки, здійсненого Н. Гупаном. Періодизація, що пропонується ним, “є результатом аналізу та узагальнення не лише джерел дослідження відповідно до його предмета і завдань, а й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці” [3, 19]. Під періодизацією Н. Гупан розуміє “логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів” [3, 19]. Він вважає, що “така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку

суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми” [2, 45].

Для нас особливо цінним є це дослідження, оскільки, подібно до нашого, у ньому розглядається регіональний компонент, що покладає певний обов’язок і має свою специфіку. На процес становлення і розвитку (генезис) педагогічної думки й освіти в регіоні впливають чотири головних чинники:

1. Світові тенденції розвитку педагогічної думки.
2. Процес розвитку педагогічної думки в тих країнах, складовою частиною яких тривалий час була Україна.
3. Процес розвитку всієї системи освіти України взагалі, який, у свою чергу, визначається соціально-економічним розвитком країни.
4. Особливості соціально-економічного розвитку регіону у певний період часу.

На нашу думку, власне регіональний вимір полягає у встановленні положення Черкащини стосовно територій, які вели перед у породженні прогресивної педагогічної думки, поширенні просвітницьких ідей та освіти. Ми спробуємо обґрунтувати суспільно-політичні, релігійні та економічні умови, що спричиняли те, що в певні періоди Черкащина була у центрі новітніх прогресивних освітньо-педагогічних віянь, а в інші під дією відцентрових сил виявлялася на периферії і зазнавала лише відгомонів передових починань.

Загальна періодизація процесу розвитку педагогічної думки Черкащини тісно пов’язана з розвитком педагогічної думки в Україні. Тому за основу ми візьмемо періодизацію, запропоновану О. Сухомлинською, яка відштовхувалася від культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів. Щодо цього під цивілізаційним розуміють “європейську цивілізацію, тобто велику культурно-історичну цілісність, розташовану на європейському географічному просторі, де відбувалися різноманітні соціальні, культурні, економічні, ідейно-політичні та інші процеси” [7, 3 – 4]. О.В. Сухомлинська так описує наступні кроки періодизації: “В європейській цивілізації вичленовуємо український культурний простір, який включає власне “культурне ядро” в певних географічних межах. Тепер виділимо риси, характеристики, домінанти, які були притаманні саме українській педагогічній думці як частині європейської традиції. Наше завдання ускладнюється тим, що українська культура знаходиться на певній меті, тобто відчуває на собі постійний (більший або менший в різні часи) різноманітний вплив і тиск різних культур та культурних центрів, що знаходяться поряд з нею.

Для України – це більшою мірою Росія та Польща. І наше завдання – визначити і періодизувати саме національну думку, яка перебуває між впливами і взаємовпливами” [7, 3 – 4].

Наше завдання ускладнюється тим, що, з одного боку, з українського культурного простору нам потрібно на основі етногенетичних характеристик виокремити регіональний компонент, а з другого – довести, що внаслідок свого географічного положення та геополітичних процесів територія сучасної Черкащини, будучи поділена в певний час свого існування між різними державами, зазнавши полонізації та русифікації, будучи місцем проживання різних етнічних груп, може бути відображенням загальних тенденцій, характерних для усіх українських територій у певний період.

О.В. Сухомлинська наголошує: “Оскільки, як показав аналіз, регіональний вимір сучасної історико-педагогічної думки зосередився лише на середині XIX – першій третині XX ст., можна припустити, що саме в цей період регіональні особливості були найбільш представлені в історико-педагогічному процесі” [6, 45]. І водночас ставить проблемні запитання: “А чи був цей період єдиним і найбільш продуктивним? Чи були ще в історії сплески регіональних соціокультурно-педагогічних особливостей, які взагалі ще не зафіксовані в сучасному історико-педагогічному процесі? Така постановка питання спонукає до уточнення регіонального виміру, тобто визначення, де ж був центр продукування педагогічної думки, де народжувались педагогічні ідеї? Що вважати центром, а що – регіоном? Які доцентрові чи відцентрові сили на них впливали?” [6, 45]. Ми у своїй праці робимо спроби, з одного боку, виокремити ті періоди, коли Черкащина ставала джерелом продукування самобутніх педагогічних ідей, й ті, коли вона була полігоном для реалізації ідей, породжених в інших регіонах України та інших державах, впливів яких вона була зазнавала в різний час свого історичного розвитку, а з другого боку, ми спробуємо продемонструвати, яким регіональним змістом були наповнені ці ідеї.

Розвиток педагогічної думки в регіоні на кожному етапі мав свої особливості, тому допустимою є модифікація на рівні деяких дат, оскільки до уваги беруться віхи в розвитку освіти, які стали поворотними саме для Черкащини. Варто також зазначити, що хронологічні межі етапів розвитку системи освіти та етапів розвитку педагогічної думки як на Черкащині, так і в Україні взагалі не завжди збігалися. Були моменти, коли педагогічна думка випереджала практику, а інколи педагогічна реальність сприяла появі нових

педагогічних ідей.

Розглянувши культурно-історичні особливості Черкаської області, визначивши їх підпорядкованість географічним та соціально-політичним чинникам, ми простежили циклічність розвитку цієї локальної групи. Уважаємо, що генеза філософсько-педагогічних ідей цілковито підпорядкована загальним тенденціям, що дозволило нам дійти висновку про те, що їм притаманні відкритість впливам і толерантність, оборонна позиція, пасіонарність, прагнення державності, генетичний зв'язок поколінь, глибинність переживань та партикулярність. Отже, унаслідок географічного положення та геополітичних процесів територія сучасної Черкащини, будучи поділена в певний час свого існування між різними державами, зазнавши полонізації та русифікації, будучи місцем проживання різних етнічних груп, може бути відображенням загальних тенденцій, характерних для усіх українських територій у певний період. З другого боку, регіональний вимір дозволив зробити висновок про місце Черкащини стосовно територій, які перебували в авангарді розвитку освіти і педагогічної науки, простежити дію доцентрових і відцентрових сил, які впливали на регіон у цьому контексті.

У теоретичному обґрунтуванні основних етапів розвитку освіти і педагогічної думки на Черкащині нами проведена паралель із загальноукраїнськими тенденціями і зроблено висновок про регіональні ознаки, властиві кожному з періодів.

Так, у **період Княжої Доби** (IX – XVI ст.) у складі території Київської Русі Черкащина зазнавала всіх ознак, притаманних осередку розвитку освіти і науки. В **епоху слов'янського Відродження** (1569 – сер. XVII століття) край був полігоном для реалізації європейських гуманістичних ідей, які проникали з Німеччини через Польщу і Литву. На Черкащині ідеї трансформувалися під впливом православ'я і народної педагогіки. У **період українського бароко** (друга половина XVII – XVIII століття) як територія, де зародилося козацтво, Черкащина стала місцем зародження козацької педагогіки. Проте не маючи на території закладів вищої освіти, зазнавала опосередкованого впливу провідних педагогічних ідей через випускників Києво-Могилянської академії (І. Галятовський, Г. Сковорода), для якої постачала талановитих студентів (Я. Козельський). Через Польщу зазнавала ідей європейського просвітництва. У **період становлення модерної педагогічної думки і педагогічного просвітництва в Україні** (XIX століття – 1905 рік) соціально-економічна

відсталість Правобережної Черкащини зумовила низький рівень освіти та культури населення цієї території. Проте мережа закладів освіти згодом розширилась, створюючи умови для отримання початкової освіти більш широкими верствами населення. Видатні сини Черкащини (М. Максимович, І. Нечуй-Левицький, К. Стеценко та ін.) отримували освіту у вищих навчальних закладах Росії і Західної Європи, відносно яких вона залишалася віддаленим і відсталим регіоном.

У **період визвольних змагань українського народу** (1905 – 1920 рр.) на Черкащині як аграрному регіоні традиційно поширювалась початкова освіта, хоча у містах відкривались і заклади гімназійного типу. Центр розвитку освіти змістився на схід України, залишаючи Черкащину у складі кількох російських губерній на периферії кампанії за впровадження загальної освіти, яка розпочалась тут на кілька десятиліть пізніше. З певним відставанням регіон відреагував і на перетворення старої школи в Єдину трудову школу.

З 1920 до 1991 рр. педагогічна думка й освіта Черкащини пов'язані з радянським періодом. Під час **етапу експериментування й новаторства** (1920 – 1933 рр.) на Черкащині створено сприятливі умови для розвитку національної освіти, тому педагогічній думці цього періоду властиві гуманність, демократичність, орієнтація на розвиток особистості, зв'язок зі світовою наукою, широка експериментальна база. Значний вплив на освіту справляла кампанія українізації. Хоча період з 1933 по 1958 рр. пов'язаний із **розвитком української педагогіки як складової “російсько-радянської” культури**, маємо відзначити, що для Черкащини як аграрного регіону була характерна більш активна, ніж для промислових регіонів, національна позиція в освіті. Українська залишалась основною мовою освіти, національна ідея стверджувалась у школі, лише акценти покладалися на Україну “в сім'ї рівноправних народів-братів”. У **період змагань за демократичний розвиток** (1958 – 1985 рр.) серйозним внеском Черкащини була прогресивна сільська школа, осередок освіти, центр тяжіння родини, громади, важливий агент соціалізації, який дав серйозний старт у житті багатьом видатним особистостям, які реалізувалися у різних сферах діяльності. І навіть у період становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в межах радянського дискурсу, коли простежувався значний відрив педагогічної науки від шкільної практики, діяльність сільських шкіл Черкащини під керівництвом директорів-ентузіастів випереджала педагогічну думку, утверджуючи національні ідеали, ідеї

особистісно зорієнтованого навчання.

У період розвитку педагогіки і школи в Українській державі, який розпочався у 1991 році, наявність потужних центрів продукування передової педагогічної думки, дієвих наукових шкіл, експериментування, новаторство виводить регіон в авангард педагогічної науки та освіти, що доведено на офіційному рівні і статистично. У процесі дослідження нами відвідано 15 районів Черкаської області, систематизовано досвід роботи шкільних колективів та окремих учителів, які у своїй педагогічній діяльності утверджують ідеали гуманізму, природовідповідності, кордоцентризму, продовжуючи справу видатних земляків – педагогів-просвітителів В. Дурдуківського, О. Захаренка, Г. Сковороди, І. Соколянського, Т. Шевченка, П. Юркевича та ін. Учителі Черкащини покладають основні акценти на особистісно зорієнтоване навчання, застосування інтерактивних технологій, розвивальне навчання, профільне навчання, розвиток творчих здібностей особистості, гуманізацію та гуманітаризацію освіти.

Висновки. Нами унаочнено ідеї, які лягли в основу навчально-виховних систем закладів середньої освіти Черкащини. Звичайно, не може йтися про регламентування діяльності шкіл якоюсь однією концепцією, ми визначали ті, які є провідними, подаючи кілька навчальних закладів як приклад. Зроблено висновок про те, що Черкащина має потужний потенціал, який дає змогу перебувати в авангарді нових педагогічних й освітніх ідей. Аналіз освіти та педагогічної думки Черкащини в регіональному вимірі засвідчив той факт, що найбільш активно їх розвиток відбувався у періоди нестабільності в державі, коли існували багатоваріантні моделі розвитку і виникали можливості для вибору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлака Я. І. З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми / Я. І. Бурлака, Ю. Д. Руденко // Рідна школа. – 1992. – № 1. – С. 7 – 13.
2. Гупан Н. М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н. М. Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45 – 49.
3. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. / Гупан Н. М. – К. : АПН., 2002. – 224 с.
4. Курило В. С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті : дис. ... доктора пед. наук. / Курило В. С. – Луганськ, 2000. – 504 с.
5. Пометун О. І. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні в ХХ сторіччі : дис... доктора пед. наук. / Пометун О. І. – К., 1996. – 443 с.
6. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 42 – 49.

7. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Пед. Газета. – 2002. – № 10–11. – С. 3–4.

8. Ясперс К. Введение в философию / Ясперс К. ; пер. с нем. – Мн. : Прописен, 2000. – 192 с.

УДК 371(092):793.3

О.А. Жиров

Полтавський державний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ К. ВАСИЛЕНКА

У статті охарактеризовано провідні концептуальні ідеї К. Василенка; виявлено основні компоненти мистецько-педагогічної концепції педагога-митця; розглянуто виховне значення українського народного танцю; проаналізовано внесок К. Василенка у розвиток національного хореографічного мистецтва й культури.

В статье охарактеризованы ведущие концептуальные идеи К. Василенко; определены основные компоненты художественно-педагогической концепции педагога-творца; рассмотрено воспитательное значение украинского народного танца; проанализирован вклад К. Василенко в развитие национального хореографического искусства и культуры.

The basic conceptual ideas of K. Vasylenko are described. The main components of the art-pedagogical conception of pedagogue are revealed. The upbringing meaning of the Ukrainian folk dance is considered. The contribution into development of national choreographic art and culture is analyzed.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі й інтеграція України у світове та європейське співтовариство зумовлюють потребу у піднесенні інтелектуально-культурного рівня суспільства й духовного відродження нації. Значною мірою розв'язанню означених завдань сприяє всебічне вивчення історії української освіти й педагогічної думки. Щодо цього важливого значення набуває переосмислення й об'єктивне висвітлення надбань історико-педагогічної науки, творче використання національного педагогічного досвіду, сконцентрованого переважно в теоретичному доробку визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого. До таких особистостей із непересічним життєвим досвідом, значними здобутками в галузі хореографії належить педагог, балетмейстер, дослідник танцювального мистецтва, громадсько-просвітницький діяч, фундатор вищої хореографічної освіти в Україні Кім Юхимович Василенко (1925–2002 рр.).

Аналіз актуальних досліджень. У процесі наукового пошуку з'ясовано, що спадщина К. Василенка вивчалась переважно з історико-мистецьких позицій. Так, досліджуючи розвиток танцювального мистецтва в Україні, ученими А. Гуменюком, А. Нагачевським, В. Пасютинською, Т. Пуртовою,

Ю. Станішевським, Ю. Тертичним, В. Уральською, А. Шевчук були репрезентовані фрагменти пошукової та балетмейстерської діяльності К. Василенка. Розроблені ним методолого-теоретичні засади української народної хореографії аналізувалися у працях І. Антипової, Ю. Станішевського, Ю. Чурко, М. Шатульського. Унесок К. Василенка у вивчення танцювальної лексики й становлення української хореографічної культури досліджувався в дисертаціях П. Білаша, С. Легкої, Т. Павлюк, В. Шкоріненка.

З мистецько-педагогічних позицій висвітлювались питання організаційно-методичної, навчально-тренувальної роботи педагога в ансамблях «Дніпро» і «Дарничанка», узагальнювався досвід виховання молоді засобами хореографічного мистецтва (В. Дунаєвський, В. Коломієць); аналізувалися окремі періоди діяльності К. Василенка із самодіяльними танцювальними колективами (В. Беляєв, В. Данилейко, О. Шаповалов). Життєвий шлях та культурно-просвітницька діяльність педагога найбільш повно подані в наукових статтях і публіцистиці (С. Козак, В. Коломієць, В. Рябініна, В. Туркевич, Т. Швачко). Цінність для дослідження становлять публікації сина педагога – Микити Василенка, в яких він намагався дати об'єктивну оцінку внеску батька в розвиток української народної хореографії. Педагогічний, мистецький та історіографічний огляди досліджуваної проблеми засвідчують, що мистецько-педагогічна спадщина й діяльність К. Василенка не піддавалися спеціальному науковому аналізу. Тому **мета статті** полягає в обґрунтуванні мистецько-педагогічної концепції К.Ю. Василенка та у виявленні її основних складників.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження засвідчило, що основою мистецько-педагогічної діяльності К. Василенка стала національна ідея. Педагог був переконаний, що вона є одним із важливих чинників соціально-політичного й духовно-морального становлення України як самостійної суверенної держави, адже проявляється у відтворенні основних ознак національної самобутності в різних сферах суспільного життя українського народу і передбачає виховання молоді на культурно-історичному досвіді, національно-культурних традиціях, звичаях, обрядах.

Українська національна ідея найповнішого втілення дістала в народній творчості, складовою частиною якої є танець. К. Василенко поділяв думку хореографів, які вважали, що отримання відомостей про культуру різних народів засобами хореографічного мистецтва є такою ж необхідною умовою становлення свідомого громадянина, як і вивчення літератури, мови, музики:

адже кожен народ має свої суто національні танці, в яких відображається його душа, історія, національний характер, традиції, етнічна самобутність, вироблені впродовж багатьох століть.

В умовах посиленого інтересу до проблеми формування гармонійно розвиненої особистості актуальною є ідея К. Василенка щодо використання мистецтва, зокрема танцювального, як важливого чинника виховання підростаючого покоління. У процесі танцювальної творчості дитина пізнає красу навколишнього світу, привчається до добра, честі, працьовитості. Завдяки танцям забезпечується культуровідповідність і народність виховання.

Останнім часом в Україні спостерігається збільшення танцювальних колективів, найважливішим завданням яких стає не механічне виконання танцювальних рухів і композицій, а створення умов для творчого зростання особистості, розвитку її потенційних можливостей. На перший план виходить формування особистісних якостей виконавців, забезпечення змістовного проведення вільного часу, максимального використання потужного виховного потенціалу хореографії. Це відповідає “Програмі розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 роки”, яка спрямована на “забезпечення вільного творчого, інтелектуального, духовного розвитку дітей у позашкільних навчальних закладах, доступності позашкільної освіти, гарантування громадянам права на її здобуття” [4, 8]. Така тенденція сприяє перетворенню танцювального мистецтва у потужний чинник формування гармонійно розвиненої особистості, що є основною метою виховання й відповідає змісту сучасної освіти.

XX століття – це період становлення й активного розвитку українського танцювального фольклору та лексики танцю. Зібраний фольклористами, науковцями, мистецтвознавцями матеріал став цінним надбанням народу в справі збереження досвіду попередніх поколінь. Українські танцювальні рухи, які є основою народних танців, поряд із піснями, казками, іншими зразками усної народної творчості, звичаями, обрядами є складовою частиною культурної спадщини народу, а отже, їх вивчення, на думку К. Василенка, належить до пріоритетних завдань дослідників народного мистецтва. Поставлені ним численні танці, сюїти, композиції в різних жанрах української народно-сценічної хореографії (усього понад 220 постановок), систематизовані й класифіковані національні танцювальні рухи (1067 рухів) зафіксовані у друкованих працях педагога, кінонарисах, художніх та науково-документальних

фільмах: “Пісні над Дніпром” (1956 р.), “Сива Україна” (1957 р.), “Дзержинці” (1958 р.), “Співає Україна” (1958 р.), “Висота” (1958 р.), “Український фестиваль” (1958 р.), “Про це сперечаються у світі” (1960 р.), “Час раптових пригод” (1960 р.), “Ми з України” (1960 р.), “Штепсель женить Тарапуньку” (1960 р.), “Студентська весна” (1960 р.), “Година несподіваних подорожей” (1960 р.), “На крилах пісні” (1961 р.), “Дарничанська райдуга” (1965 р.), “Шовкові струни” (1967 р.), “Дарничанські шовки” (1968 р.), “Дарничанка танцює” (1969 р.), “Ми з України” (1980 р.).

Усвідомлення вагомості хореографічного мистецтва у справі виховання змусило К. Василенка звернутися до української етнопедагогіки. З давніх часів у народній педагогіці засобом передачі знань був фольклор. Саме тому особливого значення у своїй діяльності педагог надавав ознайомленню учнів з українським танцювальним фольклором, який у спадщині К. Василенка є як важливою формою збереження й передачі накопиченого соціального досвіду, духовної культури народу, так й ефективним засобом виховання. К. Василенко був переконаний, що активне творче використання елементів танцювального фольклору на всіх етапах навчально-виховного процесу сприятиме засвоєнню історичного та духовного досвіду народу, залученню молоді до національної культури. Як дослідник вітчизняного народно-сценічного танцю, він уважав, що хореографія може набути і зберегти своє обличчя лише за фундаментальної опори на танцювальний фольклор, а основною формою роботи з ним у самодіяльних колективах має стати трансформація. Можна сказати, що вона – основна закономірність його розвитку, найважливіший механізм спадковості традицій. Дослідження фольклорного танцю дало К. Василенку можливість визначити основні напрями роботи над ним: збереження, уточнення лексичної основи; збагачення лексики на ґрунті традиційної; збереження та збагачення композиційного зерна; розширення музичної палітри; аранжування та створення нового варіанта музичного супроводу на основі традиційної мелодії; підвищення ролі акторської майстерності; розширення образно-тематичних кордонів; стилізація танцю [3, 125]. Працюючи в Київському державному інституті культури, К. Василенко активно впроваджує етнографічний матеріал у практику діяльності кафедри хореографії.

Значне місце у творчій спадщині К. Василенка посідає проблема збереження і збагачення національно-культурних традицій. Як зазначає А. Бойко, “у кожного народу історично склалася власна система національно-

культурних традицій, що ґрунтується на міцних підвалинах менталітету нації, надбаннях минулих епох і сучасності, яка забезпечує підростаючому поколінню найбільш сприятливий шлях пізнання: від національного до загальнолюдського, планетарного” [1, 235]. К. Василенко ретельно вивчав українські традиції, організовуючи фольклорні експедиції у так звану українську глибинку, збираючи найхарактерніші зразки народної творчості. Він дбайливо записував, обробляв і відтворював фольклорні танці, звичаї, обряди, тим самим передаючи народний досвід, відроджуючи історичну пам'ять, національну культуру. Глибоке дослідження історичного минулого народу й досвіду попередників дозволило педагогу визначити народні обряди, традиції й свята як художні форми національної культури, що містять у собі величезний виховний потенціал і мають педагогічну цінність, оскільки здатні впливати як на свідомість, так і на підсвідомість, на емоції людини.

Багаторічна робота з колективами художньої самодіяльності дала К. Василенку змогу встановити, що цей вплив значно посилюється завдяки театралізації народних обрядів і свят, оскільки театралізація передбачає ускладнення лексичних засобів та композиції, уведення елементів класичної хореографії, пластичної поліфонії, наявність сюжетного розвитку, драматичного конфлікту, сценічної дії. За таких умов український народний танець стає колоритною окрасою, дієвим засобом розкриття ідейно-образного змісту твору. К. Василенко відзначав, що застосування принципу театралізації може бути ефективним засобом формування національної самосвідомості молоді, адже театралізація сприяє більш швидкому засвоєнню звичаїв і традицій народу, усвідомленню себе як носія національних цінностей, як суб'єкта соціальної дійсності. Ідея формування національної самосвідомості засобами танцювального мистецтва у спадщині К. Василенка спирається й на саму сутність народного танцю, оскільки кожна танцювальна новела чи окремий танець має виразне національне забарвлення.

Як дослідник українського танцювального мистецтва, К. Василенко розумів, що у справжньому народному танці відбивається етика, мораль, норми поведінки, зміни в соціальному устрої, відображається історичне минуле народу, багатство його духовної культури, національної ментальності. Через танець людина здатна відчувати й усвідомлювати гордість за приналежність до своєї нації, історії та культури. Тому важливим завданням хореографів є бережливе ставлення до фольклорного етнографічного матеріалу, до

специфічних регіональних особливостей народу й подальший розвиток народного танцювального мистецтва з опорою на національно-культурні традиції.

Вивчивши відповідну літературу, ознайомившись із дослідженнями педагогів, істориків, етнографів і фольклористів, К. Василенко звернувся до взірця родинно-побутової обрядовості – народного весілля. Результатом кропіткої експедиційної роботи стала постановка “Українського весільного танцю”, а пізніше й теоретичний опис обрядового дійства, записаного в селі Аули Криничанського району Дніпропетровської області [2]. Надзвичайно цінним у цій праці є те, що автор за допомогою хореографічних засобів розкриває зміст старовинного обряду, залишаючи незмінною його народну суть. Педагог ретельно описує танцювальною мовою складові цього обряду: сватання, приїзд молодого, вихід нареченої, танець наречених, дівочий танець, танець бояр, батька й матері, великий весільний танок тощо. Характерною особливістю праці є широке подання різноманітного музичного матеріалу весільних танцювальних пісень, запис сюжетного та композиційного планів обряду й танцю, детальний опис костюмів та бутафорії, що значно посилює її виховну роль.

Отже, науково-етнографічна діяльність К. Василенка була зумовлена, по-перше, необхідністю використання елементів української народної творчості у процесі виховання підростаючого покоління, по-друге, необхідністю збереження національно-культурної спадщини народу, по-третє, недосконалістю й нерозробленістю системи хореографічної освіти в Україні.

Реалізуючи ідею формування національної культури молоді, мистецькі колективи під керівництвом К. Василенка проводили широку культурно-освітню роботу. Активна концертно-просвітницька діяльність учнів педагога як в Україні, так і за її межами зумовила постійне використання фольклорно-етнографічного матеріалу, зібраного й опрацьованого ним, сприяла популяризації цього унікального виду мистецтва серед населення. У процесі дослідження встановлено, що основою репертуару, який К. Василенко використовував у своїй діяльності в освітніх закладах та під час роботи із самодіяльними та професійними молодіжними колективами, завжди був народний танець. Поряд із виконанням автентичних народних танців відбувалось активне впровадження академічного танцю, який поєднував елементи народного та класичного танців. Заслуговує на увагу і той факт, що педагог не обмежувався просвітницькою

діяльністю в межах власного колективу. Він дотримувався думки, що танець може і повинен стати потужним засобом освіти й виховання. З цією метою необхідно розширити межі його використання: організовувати концерти, програма б яких ознаймлювала глядачів з українським народним танцем, його історією та традиціями; створювати танцювальні гуртки, студії, ансамблі, учасники яких вивчали б основи хореографічної грамоти, ознайомлювалися із хореографічною культурою, навчалися виконувати танці різних жанрів; забезпечувати підготовку хореографічно освічених керівників-балетмейстерів.

Історико-ретроспективний аналіз життєдіяльності К. Василенка дає підстави стверджувати, що важливе місце в мистецько-педагогічній спадщині педагога посідає ідея відродження й розвитку української народної хореографії як культурно-освітнього феномена. Цьому сприяла як надзвичайна обізнаність із досвідом, методами та засобами художньо-естетичного виховання, із культурою, звичаями і традиціями українського етносу, так і його науковий підхід до застосування у своїй практичній діяльності ідей видатних педагогів і відомих діячів мистецтва і культури. Досконало вивчивши теоретичний і практичний досвід видатних українських хореографів, К. Василенко став гідним продовжувачем їх ідей у галузі народної хореографії. Реалізація цієї ідеї спонукала К. Василенка до розробки на основі передового досвіду та практичного впровадження дидактичних основ роботи із самодіяльним хореографічним колективом і вивчення танцювальної лексики. Глибоке й різнобічне дослідження українського танцювального фольклору, зокрема хореографічної лексики дозволило педагогу створити науково-теоретичну базу для подальшого розвитку національної хореографії, основні положення якої відображені в доповідях, циклах лекцій, що поєднувались із практичними показами, дістали апробацію на українських та міжнародних симпозіумах, семінарах, науково-творчих конференціях з української народної хореографії, а також у ґрунтовних працях “Лексика українського народно-сценічного танцю” й “Український танець”. Зібраний, оброблений і систематизований матеріал він активно використовував під час роботи на посаді завідувача кафедри хореографії в Київському державному інституті культури, як балетмейстер заслужених самодіяльних ансамблів танцю України “Дніпро” і “Дарничанка”, Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України імені П. Вірського, а також під час проведення Товариством “Україна” семінарів з української хореографії для співвітчизників з діаспори за кордоном, під час

роботи зі студіями в Інституті підвищення кваліфікації Міністерства культури України, під час організації та проведення різноманітних заходів, зокрема святкування 1500-річчя м. Київ.

Отже, результати дослідження засвідчують наявність низки народознавчих педагогічних ідей, які, зародившись у досвіді діяльності відомих українських хореографів, дістали подальшого розвитку у спадщині К. Василенка: а) актуалізація української народної хореографії; б) збереження і збагачення національно-культурних традицій; в) посилення значення фольклору як основи народного танцю; г) формування національної культури, виховання національної самосвідомості молоді засобами танцювального мистецтва; д) систематизація, збагачення та розширення народно-сценічної танцювальної лексики; е) популяризація українського національного мистецтва. Діяльність видатних українських хореографів і дослідників танцювального мистецтва надихнула педагога піти шляхом дослідження скарбів української культури, стимулювала його до нових звершень у галузі танцювального мистецтва, стала важливим чинником його професійного зростання.

Систематизація та узагальнення мистецько-педагогічної спадщини К. Василенка дозволяють зробити висновок: провідною ідеєю його життя і творчості була національна ідея, яка стала провідним вектором його світоглядної позиції і визначила чільне місце української народної хореографії у творчості педагога-митця. К. Василенко досліджував народний танець як етнограф-фольклорист, як хореограф-науковець, як педагог-учений і практик танцювального мистецтва. Його педагогічна діяльність ґрунтувалася не лише на знаннях про традиції, обряди, танцювальний фольклор, хореографічне мистецтво взагалі, але й на прийомах, принципах, ідеях, методиці української народної педагогіки. Досконало вивчивши досвід своїх попередників та сучасників, він почерпнув звідти найбільш корисне й намагався застосувати це у своїй діяльності.

К. Василенко звертається до народного танцю, по-перше, як до ефективного засобу формування національної культури молоді; по-друге, використовує його для естетичного розвитку, виховання художніх смаків і моральних якостей молоді; по-третє, для передачі духовної спадщини народу наступним поколінням українців. Як зазначав Ю. Станішевський: "К. Василенко уважно вивчає розвиток сучасного українського хореографічного фольклору, ніколи не відривається від невичерпних народних джерел, дбайливо зберігає

плідні національні традиції” [5, 46]. Саме наслідування і дбайливе збереження українського народного танцю стало творчим кредо видатного педагога і дослідника К. Василенка.

Таким чином, аналіз провідних ідей К. Василенка дозволив обґрунтувати його мистецько-педагогічну концепцію. Нами виявлено її три основні компоненти: 1) методологічний – національна ідея як чинник духовно-морального становлення; демократичність і гуманність; фольклоризація хореографії, її особистісна спрямованість; 2) теоретичний – виховні засади української народної хореографії; відтворення в танці основних рис національної самобутності й ментальності українського народу; збереження й розвиток фольклорного матеріалу та хореографічної лексики як основи танцю; 3) технологічний (практичний) – єдність авторських підходів, принципів, змісту, методів і прийомів роботи із самодіяльними колективами. На глибоке переконання педагога, виховання нового покоління на духовному корінні свого народу, його історичному побуті та національно-культурних традиціях, є важливим напрямом розвитку держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне / Алла Микитівна Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 568 с.
2. Василенко К. Украинские танцы на клубной сцене : науч. пособ. / Ким Василенко. – М. : Профиздат, 1960. – 318 с.
3. Василенко К. Ю. Український танець: підруч. для ін-тів культури і мистецтв / Кім Юхимович Василенко. – К. : ІПК ПК, 1997. – 282 с.
4. Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 роки // Освіта України. – 2002. – № 28. – С. 8–10.
5. Станішевський Ю. О. Танцювальне мистецтво Радянської України / Юрій Олександрович Станішевський. – К. : Знання, 1967. – 48 с.

УДК 378

**М.О. Завгородня,
П.О. Завгородній**

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ГРИ НА МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТІ

В статті розглядаються питання щодо математичного моделювання процесу навчання музиканта, впливу основних об'єктивних і суб'єктивних чинників на цей процес, можливості прогнозування заданих результатів гри на музичному інструменті.

В статье рассматриваются вопросы относительно математического моделирования процесса обучения музыканта, влияния основных объективных и субъективных факторов на этот процесс, возможности прогнозирования заданных

результатов игры на музыкальном инструменте.

Questions which behave to the mathematical model of process of teaching of musician are examined, in the article to influence on this process of basic objective and human factors and description of their functions, to possibility in future to forecast the results of teaching a game on a musical instrument.

Постановка проблеми. У наукових дослідженнях останніх десятиріч вітчизняних і західних учених усе більш важливе місце посідає проблема підвищення ефективності навчального процесу. Так, у Великій Британії ще 90-ті роки минулого століття цей напрям досліджень дістав назву “School Effectiveness” і за кількістю публікацій конференцій щодо цієї тематики вийшов на перше місце.

У галузі музичної освіти, зокрема в навчанні майбутніх музикантів, завжди було актуальним питання щодо підвищення ефективності навчального процесу у приватних та державних навчальних закладах – музичних школах, коледжах, та у вищих навчальних закладах.

Як зазначає Є.О. Лодатко «...загальна дидактика є основою для розроблення часткових дидактик, які в педагогічній практиці будуються з опорою на специфіку предмета, особливості видів діяльності, характерні для вивчення цього предмета» [4, 1]. Тому серед інших часткових дидактик окреме місце посідає дидактика музичного предмета, теорії і практики музичного навчання, а також естетичного виховання учнів у процесі навчання гри на музичному інструменті.

У галузі музичного виконавського мистецтва актуальність і важливість окресленої проблеми, її суспільне і педагогічне значення зумовлюють необхідність системного дослідження основних позитивних та негативних чинників, які впливають на ефективність навчального процесу, розвиток технічної і художньої майстерності учня, моделювання процесу навчання майбутнього музиканта для подальшого втілення основних творчих задумів композитора у музичний твір та індивідуального музичного, професійного самовираження учня, що також є важливим для подальшого розвитку педагогіки музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему ефективності процесу навчання з різних точок зору досліджували: Т.П. Агапова, Ю.К. Бабанський, Г.І. Батуріна, В.П. Безпалько, В.М. Блинов, В.І. Євдокимов, В.В. Луценко, В.Ф. Поламарчук, Г.Ф. Пономарьова, О.Є. Трофімов, та інші вчені, які погоджуються на тому, що ключовим завданням дидактики, у тому числі і для

кожної часткової дидактики, є дослідження причин, які зумовлюють протікання навчального процесу. За даними досліджень [1, 7], на сьогодні педагогічній науці відомо понад 250 чинників, що впливають на результати навчання. Саме тому їх необхідно аналізувати системно, досліджуючи загальні закономірності відповідно до конкретного виду діяльності.

Процесу навчання музичної майстерності гри на різноманітних музичних інструментах, або у приватному навчальному закладі, або в державній музичній студії, музичній школі, коледжі, інституті тощо, властиві деякі загальні ознаки, до яких можна застосувати вже відомі загальнотеоретичні моделі дослідження. У галузі музичної освіти частково впроваджуються новітні дослідження та розробки фізичних і уявних моделей навчання, які раніше були розроблені відомими вітчизняними та зарубіжними вченими, як у загальнотеоретичному, так і у педагогічному аспектах. Серед них доцільно відзначити розроблені андрагогічні моделі з диференційованим підходом Н.І. Клокар [2, 1], моделювання рівнів інтерпретації дидактичної системи Є.О. Лодатко [4, 1], а також важливий внесок у розробку освітніх і педагогічних моделей відомих учених: К.Б. Батароева, Н.П. Бусленко, Б.А. Глінського, Б.В. Гнеденко, В.І. Загвязинського, Ю.М. Злотницького, Г.Л. Ільїна, Л.Б. Ітельсона, В.С. Карапетяна, М.В. Кларіна, Б.А. Лагоши, Є.В. Ланських, І.І. Логвинова, В.П. Мізинцеві, В.М. Монахова, В.В. Олійника, В.А. Семиченко, Є.Е. Смірнові, Т.М. Сорочан, Н.Ф. Тализіної, Е.М. Хакімова, А.А. Ченцова, М.П. Шишкіна, В.А. Штоффа та ін.

Теоретико-методологічні аспекти означеної проблеми щодо розвитку творчої активності майбутніх учителів музики знаходимо у праці С.В. Ковальнової [3, 1], де узагальнені дослідження Л.А. Арчажнікова, Л.А. Баренбойм, Е.Б. Бриліна, А.І. Ковальова, Л.М. Масола, О.М. Олексюка, Г.М. Падалки, О.Я. Ростовського, О.П. Рудницької, Н.Н. Прушковської, О.П. Щолокова та інших учених. При цьому музично-психологічний напрям проблеми досліджували Л.С. Виготський, О.Г. Костюк, А.А. Мелік-Пашаєв, С.І. Науменко, В.І. Петрушин Б.М. Теплов, П.П. Якобсон, та ін.

У галузі музичної освіти, як зазначає О.Я. Ростовський: «...Доводиться констатувати, що усталені шляхи музичного виховання не завжди ефективні, що проблеми, які при цьому виникають, лежать не стільки у площині практики, скільки у площині їх теоретичного осмислення. Усе більше виявляється методологічна невизначеність головних понять музичної педагогіки. Саме тому

пошук ефективних шляхів музичного виховання пов'язується насамперед із теоретичними дослідженнями у сфері педагогіки, психології, музикознавства». [5, 185]. Це зумовлено недостатньою кількістю сучасних досліджень й необхідності моделювання процесу перетворення нотного матеріалу композитора у майстерно виконаний учнем музичний твір.

Саме тому дослідження авторів статті були продовжені в напрямку математичного моделювання процесу музичного навчання учнів – майбутніх музикантів. Наведені результати досліджень авторів відносяться до конкретної проблеми – підвищення ефективності навчання в цій галузі знань.

Мета статті – дослідження впливу чинників на ефективність процесу навчання учня гри на музичному інструменті, розробка математичної моделі навчального процесу для підвищення виконавчого рівня учня в умовах слухацької аудиторії.

Виклад основного матеріалу. ефективність процесу навчання майстерності гри на музичному інструменті залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. а саме: від індивідуальних якостей людини – музичного слуху, відчуття ритму, музичної пам'яті, ступеня складності музичного твору, навчальної програми, алгоритму освоєння музичного матеріалу, рівня професійної підготовки вчителя і ступеня підготовленості учня, а також від якості настройки музичного інструменту, зовнішніх чинників та умов виступу учня на сцені. Основні чинники можна умовно об'єднати у три характерні напрямки:

- ті, що впливають на технічну майстерність виконання музичного твору;
- ті, які впливають на художню майстерність виконання музичного твору;
- чинники зовнішнього впливу – слухацька аудиторія, сцена та умови виступу, що впливають на якість виконання музичного твору.

Доцільність такої класифікації визначається характерними особливостями музичного предмета навчання. Ураховується те, що кожен учень, як правило, завжди має змогу працювати над підвищенням своєї технічної майстерності незалежно від роботи над художньою майстерністю та окрасою певного музичного твору, над психологічною стійкістю та відповідним настроєм для публічного подання музичного твору на сцені.

Багатогранний процес вивчення, засвоєння і виконання учнем музичного твору унаочнено нами у вигляді структурної схеми (рис. 1).

Структурна схема має такі позначення:

X – нотний запис (текст) музичного твору;

X1 – вплив на виконання чистоти інтонації звучання твору;

X2 – вплив на виконання твору точного дотримання ритмічного малюнка, який був задуманий композитором, а також агогічних особливостей твору;

X3 – вплив на виконання твору застосування спеціальних прийомів і вправ для досягнення технічної майстерності (етюди, гами, тризвуки тощо);

X4 – вплив на виконання твору дотримання музикантом необхідної швидкості виконання як окремих частин, так і взагалі всього твору;

X5 – вплив на технічну майстерність виконання інших неврахованих чинників;

ξ1 – вплив дотримання учнем динамічного плану твору, а також його фразування;

ξ2 – вплив зіграності учня з концертмейстером під час спільного виконання твору;

ξ3 – вплив на художню окрасу, створення відповідного емоційного фону твору;

ξ4 – вплив на мистецьке виконання твору правильного застосування технічного прийому гри – “вібрація” (лише для струнних та електронних інструментів);

ξ5 – вплив інших (спеціальних, комп’ютерних) засобів окраси звучання твору;

Z – вплив зовнішніх чинників – слухацької аудиторії, умов виступу тощо.

На схемі чітко простежується основний алгоритм процесу навчання, який включає найбільш важливі відношення між учителем та учнем, вплив їх на творчу роботу учня й отримання позитивних результатів навчання.

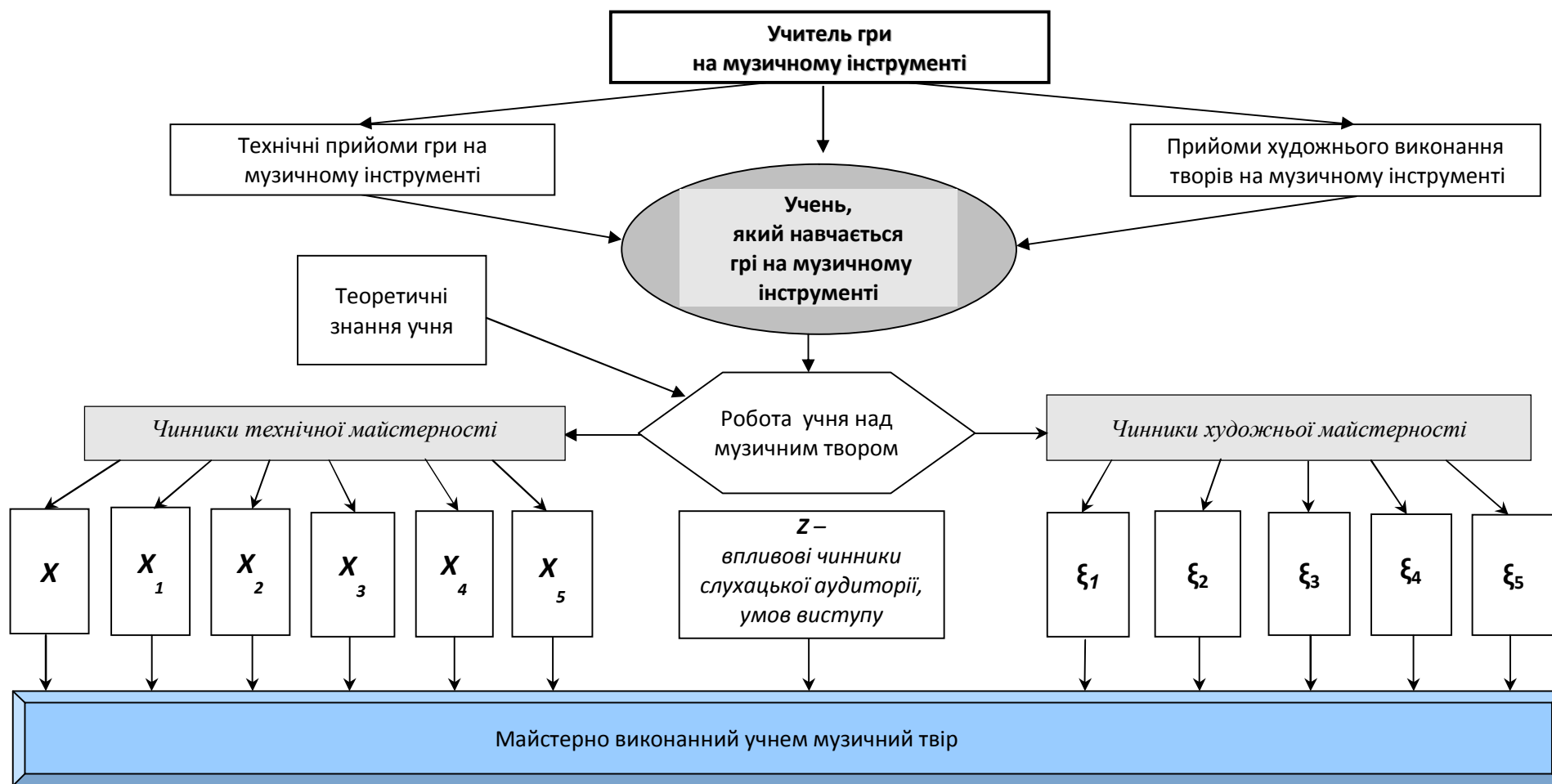


Рис. 1 Структурна схема процесу навчання і виконання учнем музичного твору

X – правильність відтворення учнем нотного тексту; X_1, X_2, X_3, X_4, X_5 – прояв впливу чинників на технічну майстерність виконання музичного твору; $\xi_1, \xi_2, \xi_3, \xi_4, \xi_5$ – прояв впливу чинників на створення художнього образу музичного твору

Безапережно, ефективність творчої роботи учня над музичним твором значною мірою залежить також від творчої активності вчителя в навчальному процесі.

Учитель повинен серед усіх інших віднайти такі технічні прийоми гри на музичному інструменті та засоби художнього виконання, які найбільш властиві певному музичному твору, а потім уже спрямовувати учня на їх засвоєння. У сприйманні учнем певних прийомів і засобів гри особливе значення має особистий приклад учителя музики. Практично неможливо навчити досконало виконувати новий музичний твір, не почувши його наживо. А тому повинен винен сам, і бажано неодноразово, продемонструвати учню виконання особливо важливих місць і музичного твору в цілому.

Розглянута структурна схема дозволяє лише якісно оцінювати ефективність процесу навчання музиканта, тобто суб'єктивно оперувати термінами більше, або менше. Проте, як свого часу досить образно зазначив всесвітньо відомий вчений Д.Д. Менделєєв: «...наука починається там, де починають вимірювати» [6, 5]. Далі нами зроблена спроба розглянути цей процес у вигляді умовної математичної моделі, яка подана на рис. 2.

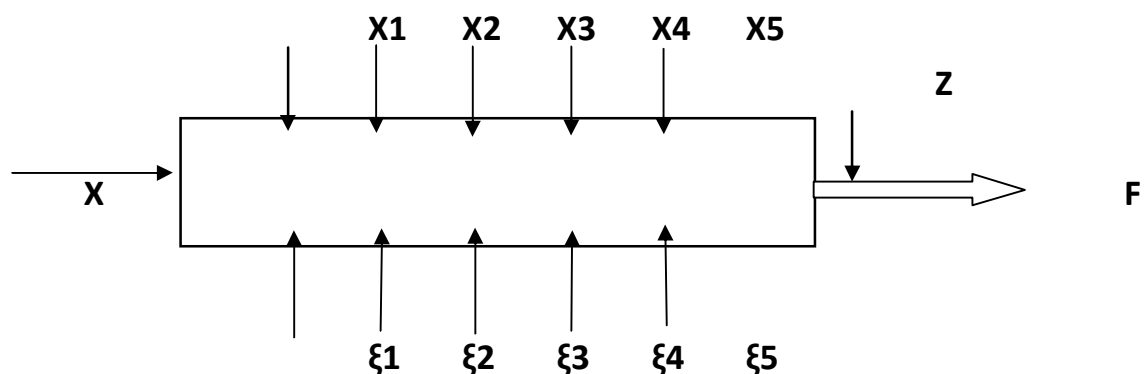


Рис. 2 Математична модель процесу навчання

Примітки: **F** – майстерно виконаний музичний твір; **X** – нотний текст твору; **X1, X2, X3, X4, X5** – функції впливу на технічну майстерність виконання твору; **ξ1, ξ2, ξ3, ξ4, ξ5** – функції впливу на художню майстерність виконання твору; **Z** – зовнішня впливова функція

За цією математичною моделлю музичний твір, виконаний учнем, розглядається як функція **F** кількох змінних, за які прийняті функції всіх вищезгаданих нами впливових чинників:

$$F = (X, X1, X2, X3, X4, X5, \xi1, \xi2, \xi3, \xi4, \xi5, Z) \quad (1)$$

Функцію **F** подано у вигляді повного диференціала в частинних похідних і отримаємо опис нашої математичної моделі у такому вигляді:

$$dF = \frac{\partial F}{\partial X} dx + \frac{\partial F}{\partial X_1} dx_1 + \frac{\partial F}{\partial X_2} dx_2 + \frac{\partial F}{\partial X_3} dx_3 + \frac{\partial F}{\partial X_4} dx_4 + \frac{\partial F}{\partial X_5} dx_5 + \\ + \frac{\partial F}{\partial \xi_1} d\xi_1 + \frac{\partial F}{\partial \xi_2} d\xi_2 + \frac{\partial F}{\partial \xi_3} d\xi_3 + \frac{\partial F}{\partial \xi_4} d\xi_4 + \frac{\partial F}{\partial \xi_5} d\xi_5 + \frac{\partial F}{\partial Z} dz \quad (2)$$

$$\frac{\partial F}{\partial X_1}; \frac{\partial F}{\partial X_2}; \frac{\partial F}{\partial X_3}; \frac{\partial F}{\partial X_4}; \frac{\partial F}{\partial X_5}; \frac{\partial F}{\partial \xi_1}; \frac{\partial F}{\partial \xi_2}; \frac{\partial F}{\partial \xi_3}; \frac{\partial F}{\partial \xi_4}; \frac{\partial F}{\partial \xi_5}; \frac{\partial F}{\partial Z} \quad - \quad \text{частинні похідні}$$

відповідних

змінних, а кожна частинна похідна характеризує частку внеску функції впливу кожного з чинників щодо **F**;

$dx_1, dx_2, dx_3, dx_4, dx_5, d\xi_1, d\xi_2, d\xi_3, d\xi_4, d\xi_5, dz$ – незалежні скінченні прирости цих функцій, і кількість їх дорівнює кількості чинників, причому кожний з них заданий в явному вигляді, що дає змогу описати функції впливу кожного з чинників окремо.

Математичною моделлю передбачено, що функції впливу подані як наявні похибки у виконавській майстерності музиканта. Тобто, чим менше за абсолютною величиною є кожна із впливових функцій, тим ближче значення виконавської функції **F** наближається до поданого композитором нотного тексту **X**.

Зважаючи на це, функції самих чинників: **$x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, \xi_1, \xi_2, \xi_3, \xi_4, \xi_5, z$** (далі – скорочено **f**) є такими, що у процесі розучування твору музикантом монотонно убувають у часі – відповідно від початкової величини **f_0** , яка характеризує ступінь підготовленості учня (з кожного чинника) до нуля. Ураховуючи, що вдосконаленню майстерності і створенню художнього образу музичного твору у музиканта немає межі, то сам нуль у чинників недосяжний, і тому, починаючи з деякого номінального значення – **τn** , процес стає асимптотичним, усі функції **f** асимптотично наближаються до нуля.

З допомогою виконаних експериментальних та аналітичних досліджень нами встановлені функціональні залежності чинників у часі навчання, що відповідають усім вищезгаданим вимогам і графічно подані на рис. 3.

Ці функції мають вигляд: для чинників **x_1, x_3** –

$$f = \frac{1}{\tau + 1} ; \quad (3)$$

для чинників x_2, ξ_2, ξ_3, ξ_4 –

$$f = \frac{\tau + 1}{0,1\tau^3 + \tau^2 + \tau + 1}; \quad (4)$$

для чинників x_4, ξ_1, z –

$$f = \frac{\tau + 1}{0,0001\tau^6 + \tau + 1}, \quad (5)$$

де τ – час розучування музикантом конкретного музичного твору. Масштаб часу для кожного з чинників свій. Для зручності користування графіками функцій координати f_0 та τ_n позначені (на рис. 3) відповідно, як 1 і 10 умовних одиниць.

Залежно від типу та характеру музичного твору, величина прояву функцій впливу кожного з чинників різна, і домінуюче положення займають, як правило, один або два чинники, на які учень повинен звернути особливу увагу. Так, під час виконання творів з виразністю рисунка, темпу, динаміки, штриха, наприклад українські народні танці “Гопак”, “Козачок”, “Гарбуз”, “Неаполітанський танок” П. Чайковського, будуть переважати функції впливу від dx_2, dx_4 .

У процесі виконання українських фольклорних пісень з емоційною чутливістю, здатних передавати грайливий безтурботний образ, як у “Вишеньки-черешеньки” Я. Степового, “Ой єсть у лісі калина”, найбільш відчутний вплив буде від $d\xi_2, dz$.

Виконання фрагмента “Три дива” з опери “Казка про царя Салтана”

М. Римського-Корсакова з наявністю музики маршу, спадких гам, пасажів, що імітують морський приплив та вигуків сигнальних військових труб із переможним відчуттям, справляє домінуючий вплив функцій від $dx_3, d\xi_5$.

Музичний твір “Танець феї Драже” з балету “Лускунчик”, що передає романтичний, наспівний, замріяний, зачарований образ дивовижної феї і потребує від виконавця особливої уваги до функції впливу від $d\xi_1$.

Працюючи над таким музичним твором, як “Антракт до 4 дії” опери Ж. Бізе “Кармен”, де відчувається напруженість, насиченість регістру, зростаюча динаміка, схвильована і поривчаста мелодія, музикант повинен урахувати функцію впливу від $d\xi_2$.

А наспівність, тендітність, просвітленість фрагмента “Ранок” Е. Гріга потребує від скрипаля душевності і прозорості виконання, що можливо досягти переважним впливом функції $d\xi_4$.

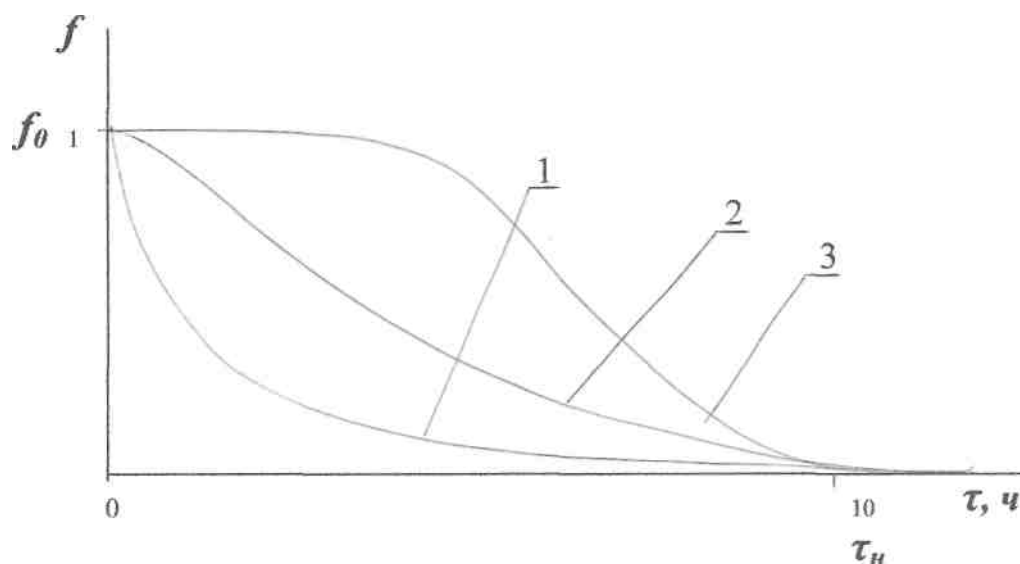


Рис. 3 Функціональні залежності чинників.

Примітки: 1 – крива для x_1, x_3 ; 2 – крива для x_2, ξ_2, ξ_3, ξ_4 ;

3 – крива для x_4, ξ_1, z

Застосування наведених графіків функцій впливу чинників, ураховуючи домінуючий внесок незалежних скінченних приростів функцій (залежно від характеру музичного твору), дозволяє вчителю на практиці чітко визначити перелік технічних і художніх прийомів та засобів, які дійсно ефективні у роботі учня над музичним твором, а також прогнозувати час розучування окремих фрагментів і музичного твору в цілому.

Висновки:

1. Здійснено аналіз сучасних досліджень у галузі музичної освіти майбутніх музикантів.

2. Класифіковано за характерними особливостями музичного предмета навчання основні чинники, які впливають на технічну і художню майстерності музиканта.

3. Розроблено математичну модель процесу навчання гри на музичному інструменті, що подана математичними функціями, які залежать від чинників навчання та часу.

4. Установлено математичні функції впливу чинників на ефективність процесу розучування музичного твору музикантом, а також показано їх порівняльний вплив на конкретних прикладах відомих музичних творів.

5. Отримані результати є основою для подальших досліджень, спрямованих на прогнозування у часі музичного навчання та підвищення майстерності учнів музичних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ефективність навчання студентів : посібник / [за заг. ред. В. І. Євдокимова]. – Х. : ХНПУ, 2004. – 220 с.
2. Клокар Н. І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу [Електронне наукове фахове видання]. / Н.І. Клокар // Народна освіта. – 2007. – Вип. 1. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.Kiev.ua>.
3. Ковальова С. В. Сутність, структура та специфіка творчої активності вчителів музики [Електронне наукове фахове видання]. / С.В. Ковальова // Народна освіта. – 2008. – Вип. 1(4) – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.Kiev.ua>.
4. Лодатко Є. О. Моделювання рівнів інтерпретації дидактичної системи [Електронне наукове фахове видання]. / Є.О. Лодатко // Народна освіта. – 2008. – Вип. 3(6). – Режим освіти: <http://www.narodnaosvita.Kiev.ua>.
5. Ростовський О. Я. Методика викладення музики у початковій школі. / Ростовський О.Я. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 215 с.
6. Тюрин Н. И. Введение в метрологию. – М. : Издательство стандартов, 1973. – 242 с.

УДК 316.647.5:001+37.032

О.В. Знобей

Сумський державний
педагогічний університет

СУТНІСТЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

У статті здійснюється аналіз толерантності як комплексної особистісної якості, що підлягає цілеспрямованому формуванню в навчально-виховному процесі освітніх закладів і самовихованні.

В статье совершается анализ толерантности как комплексного личностного качества, которое подлежит целеустремленному формированию в учебно-воспитательном процессе образовательных заведений и самовоспитании.

In the article the analysis of tolerance is offered as complex personality quality which is subject the purposeful forming in an educational-educate process of educational establishments and self-education.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашої держави і на планеті вцілому спостерігається загострення різноманітних за змістом і масштабом геополітичних, міжнаціональних, етнічних, екологічних і релігійно-моральних суперечностей. Про це відкрито говорять державні діячі, політики, соціологи, представники різних сфер життя і діяльності: економіки, бізнесу, освіти, мистецтва, науки та культури. Суперечності проявляються у загальнопланетарному і міждержавному масштабах, а також на рівні інтересів різних груп людей з полярними поглядами, переконаннями, віруваннями. Тому

постає необхідність у глибокому осмисленні шляхів досягнення злагоди та прийняти систему цінностей, в основі якої лежать такі поняття, як консенсус, компроміс, толерантність, ненасилля, співчуття, розуміння, емпатія тощо.

З огляду на зазначене, особливо важливим та актуальним завданням світового співтовариства та громадськості є формування у громадян толерантності та виховання та виховання молоді в її дусі.

Аналіз актуальних досліджень. Для вирішення цього завдання було докладено зусиль низкою міжнародних організацій. Зокрема, Генеральна Асамблея ООН проголосила 1995 рік Міжнародним роком, присвяченим терпимості. Провідною організацією з проведення Року стала Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО). У межах цього Року міжнародне співтовариство почало кампанію з мобілізації суспільної думки щодо забезпечення довгострокового впливу у всіх сферах, пов'язаних з освітою з питань толерантності. Серед важливих заходів цієї кампанії було проголошення 16 листопада міжнародним днем толерантності, а також прийняття 28-ю сесією генеральної конференції ЮНЕСКО 16 листопада 1995 року декларації принципів толерантності [1].

Ця Декларація визначає толерантність як “повагу, сприйняття та розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості”, “обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму, демократії та правопорядку”. Виховання в дусі толерантності Декларація визначає невідкладним завданням, яке повинне розвивати в молоді здібності до незалежного мислення, критичної оцінки та формувати високі моральні критерії [1, 8].

Отже, рух до толерантності в педагогіці є незаперечним фактом сучасної епохи.

Необхідність розв'язання у вищих навчальних закладах проблеми виховання особистості педагога, толерантного за своїм світосприйняттям, ставленням до дійсності, відповідає вимогам Закону України “Про освіту”, Державної національної програми “Освіта. Україна XXI століття”, Концепції національного виховання, Національної доктрини розвитку освіти, а також проекту Концепції громадянського виховання особистості.

Сучасний науковий обіг характеризується наявністю низки розробок щодо визначення сутності та шляхів формування толерантності.

Є.В. Магамедова [4] розглядає толерантність з очки зору виховання

культури міжнаціонального спілкування та виховання міжнаціональної терпимості. У її праці спостерігається політичний нахил до аналізу етнічної толерантності в контексті завдань виховання національної самосвідомості.

Дослідник В.А. Тішков [9] зробив спробу проаналізувати проблему толерантності як політичного та соціального феномена та вперше порушив питання щодо педагогіки толерантності.

Учені А.Г. Асмолов, В.В. Глєбкін, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова [6] запропонували низку методичних розробок, спрямованих на формування установок толерантної свідомості в учнів середньої школи.

Наукові дослідження І.Д. Бежа, В.О. Білоусової, А.А. Бодальова, Є.В. Бондаревської, В.К. Гавриловця, С.У. Гончаренка, Т.О. Грабовської, М.Б. Євтуха І.Я. Жирської та інших розкривають основні положення та значення виховання особистісних цінностей, а також обґрунтовують нові продуктивні підходи та педагогічні технології до здійснення гуманістичного виховання в сучасній соціально-педагогічній ситуації.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про відсутність комплексного підходу до вивчення теоретичних та практичних аспектів формування толерантності.

Мета статті – проаналізувати толерантність як комплексну якість особистості, що підлягає цілеспрямованому формуванню в навчально-виховному процесі освітніх закладів і самовихованні.

Виклад основного матеріалу. Феномен “толерантність” через її інтегральний характер є предметом вивчення різних наук: філософії, психології, етики, соціології, політології, медицини. Кожна з цих наук має певні теоретичні та практичні напрацювання – визначення толерантності, її характеристики тощо.

Оскільки основним поняттям нашого дослідження є “толерантність”, то ми розглянули семантику цього слова. Слово “толерантність” походить від латинського “tolerantia”, яке має три значення: “стійкість, витривалість”; “терпимість”; “допуск, допустиме відхилення”.

Психологічний словник визначає цей термін як “відсутність чи послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу” . [7, 401]

Більшість сучасних словників трактує поняття “толерантність” як “терпимість” та “поблажливість”, а це, на думку деяких учених, зокрема В.Новічкова [10], є дещо звуженим значенням поняття та насичене відтінком

примушування, нерівноправності стосунків між суб'єктами взаємодії.

На наш погляд, з усієї різноманітності трактувань найбільш повним є визначення терпимості (уважаємо “терпимість” синонімом “толерантності”), запропоноване у словнику з етики за редакцією А. Гусейнова та І. Кона [8, 351]: “Терпимість – моральна якість, яка характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей. Виражається у прагненні досягти взаємного розуміння та узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування тиску, переважно методами пояснення та переконання...”. Це визначення вказує на моральну основу особистісної якості, хоча і не є кінцевим, тому що в ньому йдеться про ставлення до думок, поглядів, а не до самих людей.

Доповнимо наше уявлення про толерантність аспектом, який пропонує Філософський енциклопедичний словник [11, 495]: “Толерантність необхідна у ставленні до особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості в собі, усвідомлення надійності своїх позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими точками зору й не уникає духовної конкуренції”.

Ми погоджуємося з думкою В.О. Лекторського [3, 49], який вважає, що ідея толерантності є досить складною, оскільки виходить із певних передумов і викликає деякі наслідки. Автор аналізує чотири можливі способи розуміння толерантності:

1. Толерантність як байдужість. Терпимість у цьому випадку обґрунтовується тим, що розбіжності в поглядах, які не стосуються питань істини та основних моральних, правових, політичних норм, індиферентні до основних цінностей і не перешкоджають нормальному співжиттю.

2. Толерантність як неможливість взаєморозуміння. У цьому випадку толерантність є повагою до іншого, якого я, разом з тим, не можу зрозуміти і з яким не можу взаємодіяти.

3. Толерантність як потурання, милість. У багатоманітності культурних, ціннісних та інтелектуальних систем існує привілейована система відліку. Я дотримуюся певної системи поглядів, норм, цінностей і вважаю її такою, що переважає інші системи. Норми та традиції, які не узгоджуються з моїми, поступаються моїм (на мою думку). Я можу піддати їх критиці, але я не можу силою нав'язати свої переконання іншим людям або цінності моєї культури іншим культурам. Я не повинен терпіти погляди, хибність яких я розумію й можу довести. У цьому випадку толерантність є потуранням слабкості інших, що

поєднується з певним презирством до них.

4. Терпимість як розширення власного досвіду та критичний діалог. Згідно з цим розумінням не тільки існує змагання різних культур і ціннісних систем, але кожна культура або пізнавальна система насправді намагається враховувати досвід іншої, розширюючи тим самим горизонти власного досвіду.

Отже, толерантність розуміється як певна комбінація ставлення до об'єкта (несхвалення, осуд) і дії стосовно нього (допущення, прийняття). Цю точку зору поділяє й П. Кінг [12, 184], який розглядає шість можливих варіантів ставлення одного суб'єкта до іншого, його поведінки, переконань: несхвалення в поєднанні з прийняттям (толерантність); несхвалення в поєднанні з неприйняттям (інтолерантність); індиферентність у поєднанні з прийняттям (позитивна доцільність); індиферентність у поєднанні з неприйняттям (негативна доцільність); схвалення в поєднанні з прийняттям (фаворитизм); схвалення в поєднанні з неприйняттям (жертва).

Як бачимо, на відміну від В.О. Лекторського, П. Кінг не вважає байдужість різновидом толерантності. Таким чином, на думку П. Кінга, бути толерантним означає “терпіти, зносити, миритися з людиною, діяльністю, ідеєю, організацією, яку в дійсності не схвалюєш”.

Вихідним поняттям для розкриття сутності терпимості є терпіння, в основі якого лежить така вольова якість, як витримка. Дослідники В.Г. Маралов та В.А. Сітаров [5, 146] запропонували таку схему формування та розвитку терпимості:

1-й рівень	Терпіння (витримка) Терпеливість	Нетерпіння (невитриманість) Нетерпеливість
2-й рівень	Покірність Смиренність Терпимість	Протест Самовозвеличення, гординя Нетерпимість

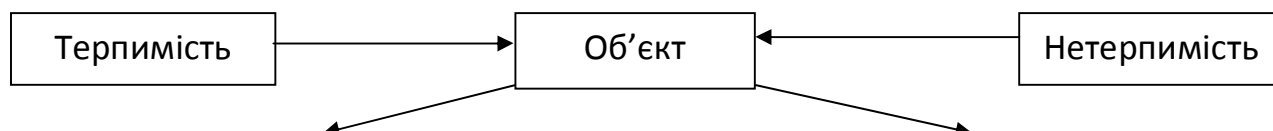
На першому рівні розвивається або терпіння, або нетерпіння, в основі яких лежать витримка-невитриманість, що, стаючи поступово якостями особистості, переростають або в терпеливість, або в нетерпеливість. На другому рівні терпеливість може стати основою покірності, а потім смиренності. Автори мають на увазі покірність і смиренність не мазохистського типу, а як розуміння марності самовозвеличення, гордині, особливо якщо вони нічим не підкріплені. Нетерпеливість може призводити до неусвідомленого або усвідомленого протесту, що підвищує рівень дезадаптації особистості. Пізніше це призводить до формування нетерпимості. Навпаки, смиренність за сприятливих умов може

набути форми терпимості, що є активною формою взаємодії людей, пов'язана з пошуком та узгодженням думок, позицій і тощо, орієнтована не на пошук не того, що роз'єднує, а того, що об'єднує.

Є.Ю. Клепцова [2, 43] вважає, що змістові сторони терпимості та нетерпимості розкриваються через ставлення до об'єкта (див. схему 1).

Схема 1

Змістові сторони терпимості та нетерпимості



1. Об'єкт сприймається як "інше"	1. Об'єкт сприймається як "чуже"
2. Інтерес до об'єкта, намагання його зрозуміти	2. Відсутність інтересу до об'єкта, обмеження стереотипами
3. Диференціація ставлення до об'єкта: дещо приймається, дещо ні (розуміння, емоційна стійкість)	3. Вороже ставлення до об'єкта (підозра, недовіра, ненависть)
4. Намагання позитивно взаємодіяти, переконати та бути переконаним, прийняття існуючого	4. Уникання об'єкта; вияв ворожого ставлення; агресивність дій; намагання підкорити або придушити

Для успішного формування толерантних установок на рівні особистості дуже важливо знати, в чому полягають основні відмінності між толерантною та інтолерантною особистостями. Психологи вважають, що інтолерантна особистість характеризується уявленням про власну винятковість, намаганням переносити відповідальність на оточення, високою тривожністю, потребою порядку, бажанням влади [10].

Толерантна особистість – це людина, що добре знає себе та визнає інших. Прояви співчуття, жалю – важлива цінність толерантного суспільства та риса толерантної людини.

Нетерпимість призводить до панування та знищення, відмовляє у праві на існування тому, хто дотримується інакших поглядів, визнає перевагу придушення, а не переконання. Результати нетерпимості можуть проявлятися у широкому діапазоні: від звичайної нечемності, зневажливого ставлення до інших або роздратування до етнічних дискримінацій та геноциду, навмисного знищення людей.

Необхідно розуміти наслідки нетерпимості для суспільства та вміти оцінити її вияви як порушення прав людини.

Виявами нетерпимості є: ображення, насмішка, зневажання; ігнорування (відмова в спілкуванні, у визнанні); негативні стереотипи, упередження (створення узагальненої думки про людину на основі негативних характеристик); пошук ворога (перенесення відповідальності за нещастя, неблагополуччя та соціальні проблеми на ту чи іншу людину); переслідування, залякування, погрози; дискримінація за ознакою статі, сексуальної орієнтації та інших відмінностей (позбавлення соціальних благ, заперечення прав людини, ізоляція в суспільстві).

Висновки. Отже, толерантність – це комплексна особистісна якість, що підлягає цілеспрямованому формуванню в навчально-виховному процесі й самовихованні та поєднує.

- 1) високий рівень знань, умінь і навичок шанобливого ставлення до “Іншого” під час міжособистісної взаємодії та спілкування;
- 2) володіння моральними принципами та прийомами спілкування;
- 3) здатність до цілісного сприйняття “Іншого” з розумінням специфічних характеристик як проявів його індивідуальності та неповторності;
- 4) емоційно-вольову готовність до критичного діалогу з “Іншим”;
- 5) здатність до компромісу та готовність частково поступитися власними інтересами для подолання та попередження конфлікту;
- 6) здатність критично ставитися до себе як до “Іншого” для подальшого особистісного самовдосконалення.

Можна стверджувати, що таке різнобічне явище як толерантність характеризується комплексністю, складністю та суперечностями. Воно нерозривно пов’язане із соціальною сутністю людини та діє в межах певної культури. Толерантність одночасно існує у відносинах Я і Ти, є загальнолюдською цінністю, психологічною основою спілкування, моральним принципом міжособистісної взаємодії, засобом досягнення спільності з “Іншим” у вигляді психологічної діалогічної установки на досягнення цієї спільності.

Визначальна роль толерантності у налагоджені продуктивних стосунків у полікультурному світі ставить завдання пошуку ефективних шляхів доцільного формування цієї якості в умовах функціонування сучасної системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її 28-й сесії в Парижі 16 листопада 1995 року. – 14 с.
2. Клепцова Е. Ю. Психологическая структура терпимого отношения личности /

Е.Ю. Клепцова // Психология ненасильственного взаимодействия. – Череповец, 1999. – С. 40 – 46.

3. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 19976 – № 11. – С. 46 – 54.

4. Магомедова Е. В. Толерантность как принцип культуры : дисс. ... канд. филос. Наук : 24.00.01. / Магомедов Е.В.– Ростов-на-Дону, 2000. – 133 с.

5. Маралов В. Г. Педагогика ненасилия – гуманизм в действии : материалы педагогического проекта “Гуманизация исторического образования и его роль в воспитании в духе мира”// Центр педагогики мира/ В.А. Ситаров, В.Г. Маралов – М., 1993. – С. 140 – 158.

6. На пути к толерантному сознанию / [отв. ред. А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.

7. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

8. Словарь по этике / [под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона]. – [6-е изд.] – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

9. Тишков В. А. Очерки истории и политики этничности в России. – М., 1997. – 360 с.

10. Толерантность как социально-образовательная ценность в поликультурной инновационной среде московского образования:// Инновационное движение в российском школьном образовании / [под ред. Э.Днепров, А. Каспржака, А. Пинского]. – М. : Парсифаль, 1997. – 416 с.

11. Философский энциклопедический словарь. М., 1997. – 576 с.

12. King P. The problem of tolerance // Government & Opposition. London : School of economics & political science, 1971. 6, №2. – Pp. 172 – 207.

УДК 371

Г.В. Ігнатенко

Глухівський державний
педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ (ЗА ТВОРОМ А.С. МАКАРЕНКА «ПЕДАГОГІЧНА ПОЕМА»)

У статті на основі аналізу “Педагогічної поеми” викладено основні погляди А.С. Макаренка на педагогічну майстерність. Висновки співставляються з описом подій художнього твору. Подані результати анкетного опитування серед студентів педагогічного університету. Акцентовується увага на значенні для педагогічної сучасності досвіду А. С. Макаренка.

In the article based on analysis of the “Pedagogical poem”, the looks of A.S. Makarenko are expounded to pedagogical trade. Conclusions are correlated with description of events in artistic work. The results of the quiz among the students of pedagogical university are demonetrated. Attention is accented on a value of experience A. S. Makarenko for pedagogical contemporaneity.

Усвідомлюючи педагогіку як науку, практику, мистецтво, щоразу постає питання фахової підготовки вчителя, вихователя. Адже можна стверджувати, що вчитель відіграє провідну роль у навчальному процесі. Яким же має бути вчитель сьогодення, у чому суть його педагогічної майстерності? Це питання, до

якого неодноразово зверталися науковці як минулих років, так і сьогодення. Доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України Іван Зязюн зазначає, що педагогічна майстерність є індивідуальним творчим внеском у педагогічну культуру суспільства і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності та її постійного вдосконалення і новоутворення уможливорює передачу майстерності іншим. Тому у справжнього майстра-педагога з'являється авторська система, своя школа, свої послідовники [2, 9]. Уважаємо, що саме таким “справжнім майстром-педагогом” є Антон Семенович Макаренко.

Педагогічна спадщина Антона Семеновича Макаренка є надзвичайно актуальною. Не випадково згідно з рішенням ЮНЕСКО (1988 р.) одним із чотирьох педагогів, які визначили спосіб педагогічного мислення у ХХІ столітті, названо Антона Семеновича Макаренка.

На сучасному етапі погляди А.С. Макаренка на педагогічну діяльність осмислюються по-новому. Його педагогічна спадщина викликає великий інтерес у багатьох сучасних науковців, серед яких можна відзначити Н. Абашкіна, З. Борисова, Г. Ващенко, В. Галузяка, Л. Грищенка, М. Євнуха, С. Карпенчука, М. Красовицького, О. Любара, В. Моргуна, М. Оксу, В. Хомича та ін. Антона Семеновича Макаренка вважають засновником новаторської педагогіки, “інженером людських душ”, указуючи на неповторність і прагнучи знайти справжню сутність його постаті, характеризуючи її як класичну для української педагогіки ХХ століття. Сьогодні актуально стає проблема дослідження його власних висновків щодо особливостей педагогічної праці. Наше дослідження спрямоване на вивчення підходів Антона Семеновича до розуміння педагогічної майстерності на основі аналізу його поглядів, що відображені у всесвітньо відомій “Педагогічній поемі”. У ній автор у художній формі описав реальну історію колонії ім. Максима Горького та комуни ім. Ф.Е. Дзержинського, де була втілена в життя “макаренівська” виховна система, яка впродовж певного періоду розвивалася і поповнювалася новими педагогічними знахідками.

У зазначеному творі втілена думка, яка найповніше охарактеризувала його автора як самовіддану людину, яка працювала за покликанням: “от знайомтеся з цим дикуном... Я раніше теж думала, що він цікава людина, а він просто подвижник” [4, 285]. Чому ж саме “подвижник”? З одного боку – радість звершень, упевненість та постійні пошуки, постійне прагнення до

самовдосконалення: “...мені потрібні не книжкові формули, яких я однаково не міг прикласти до діла, а негайний аналіз, негайна дія” [4, 13], а з другого – розгубленість: “...всередині у мене самого закипає гнів і ненависть до всього цього дикого світу. Це ненависть безсилля...” [4, 46], “але я не встиг піднести револьвер до своєї голови. На мене кинувся з криком та плачем натовп хлопців” [4, 107], “у своїх словах, у тоні, у рухах обличчя я ясно відчував неприємну непевність” [4, 320]. Усе це тісно переплітається у поемі та й сам А.С. Макаренко проголошує: “Як логічно поєднувалися ці явища, я тепер не можу пояснити, – але поєднувались. Звичайний день у колонії був і тоді прекрасним днем, сповненим праці, довір’я, людського товариського почуття і завжди сміху, жартів, піднесення й дуже доброго, бадьорого тону. І майже не минуло тижня, щоб якась паскудна пригода не кидала нас у найглибшу яму, в таке тяжке коло подій, що ми майже втрачали нормальне уявлення про світ і ставали хворими людьми, які сприймають світ до краю збудженими нервами” [4, 76].

Як висновок, до якого неодноразово у поемі звертається автор, звучить те, що справжнім педагогом може бути тільки висококваліфікована людина. У дитячому колективі не може бути показного авторитету: “хлопці не справджують інтелігентського переконання, ніби діти можуть любити і цінити тільки таку людину, яка до них ставиться любовно, яка їх пестить. Я пересвідчився давно, що найбільшу пошану і найбільшу любов діти ...виявляють до інших типів людей. Те, що ми називаємо високою кваліфікацією, впевнене і чітке знання, уміння, майстерність, золоті руки, небалакучість і цілковита відсутність фрази, постійна готовність працювати, – ось що захоплює дітей найбільше.

Ви можете бути з ними надзвичайно сухі, вимогливі до краю, ви можете не помічати їх, коли вони стовбичать у вас під рукою, можете навіть байдуже ставитися до їхньої симпатії, та якщо ви відзначаєтесь своєю роботою, знаннями, удачею, то спокійно не озирайтесь: вони всі на вашому боці, і вони не зрадять. Однаково, в чому виявляються ці ваші здібності, однаково, хто ви такий: столяр, агроном, коваль, учитель, машиніст.

І навпаки, хоч би які ви були ласкаві, цікаві в розмові, добрі і привітні, хоч би які ви були симпатичні в побуті та на відпочинку, якщо у вашій роботі весь час невдачі та провали, якщо на кожному кроці видно, що ви своєї праці не знаєте, коли все у вас кінчається браком або пшиком, – ніколи ви нічого не заслужити, крім зневаги, іноді поблажливої й іронічної, іноді гнівної й нищівно

ворожої, іноді настирливо шельмуючої” [4, 148]. Сам Антон Семенович Макаренко був взірцем як для вихованців, так і для інших вихователів.

Педагогічна поема вражає своїм переможним пафосом, вірою у дитину. “Колоністи сьогодні чудові, я милуюся ними весь час. Збуджені, добродушні, привітні і якимось по-особливому іронічні” [4, 267]. Любов до дитини неможлива без довіри до неї. А.С. Макаренко відзначає названу тезу, коли описує події із Семеном Карабановим [4, 150 – 153], а також елементи побуту життя колоністів, комунарів [4, 445]. Узагалі педагогічні колективи, які очолював Антон Семенович Макаренко, слідували правилу “ігнорування минулого, а тим більше минулих злочинів” [4, 169]. Для Антона Семеновича головним було прийти на допомогу дітям, які просто потрапили в біду. Вихованці відчують, як до них ставляться. Потужним засобом виховання стає те, що діти розуміють, “що вихователі не ворожа до них сила” [4, 44]. Коли ж з’являється таке розуміння? Антон Семенович неодноразово зазначає, що це може бути тільки за самовідданої, важкої праці вихователів. Це сприймання приходить тоді, коли кожен вчинок вихователя є “не формальним”, а людським [4, 17]. Любов до дитини має базуватися не на жалості до неї, а на “людській психології” [4, 187]. Педагогічним обов’язком називає А.С. Макаренко здобуття поваги серед дітей: “треба цим хлопцям подобатися, треба, щоб їх брала за серце непереможна спокуслива симпатія” [4, 397]. Саме тому серед домінантних якостей кожного педагога має бути здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки вчителя, дає упевненість учням у доброзичливості вчителя, його чуйності, доброті, толерантності [6, 143].

Антон Семенович Макаренко також наголошує на необхідності вимогливого ставлення до дисципліни вихованців: “поки не створено колективу та органів колективу, поки немає традицій і не виховано первинні трудові й побутові навички, вихователь має право і повинен не відмовлятися від примусу..., не можна будувати все виховання на інтересі..., виховання почуття обов’язку часто суперечить інтересові дитини, особливо так, як вона його розуміє” [4, 98]. Діти не повинні бути споживачами благ, створеними для них дорослими, кожен із них має стати активним членом колективу. Стрижень виховання – активна продуктивна праця, а проблеми дисципліни – це результат виховання.

Проте не завжди педагог у життєвих реаліях здатен знайти засіб

виховного впливу. Антон Семенович Макаренко описує випадок самогубства свого вихованця Чобота, а напередодні цього вчинку – його правдиві гіркі слова: “Я проговорив з ним цілу ніч і протягом усієї ночі відчував свою безпорадність і безсилля... Відпустив я його в тому самому збентеженні – людина, яка втратила керування і гальма” [4, 295].

Вивчення досвіду роботи випускників педагогічних університетів 2003 – 2007 років засвідчує, що вони часто відчують, що у багатьох випадках не готові до розв’язання певних педагогічних ситуацій, що їм бракує “педагогічного практицизму”.

Знову постає питання, яке у ті 30 – 40 роки ХХ ст. так тривожило А.С. Макаренка: ми вже знаємо яку людину нам треба виховувати [4, 440], а чи вчимо ми, як це треба робити. Антон Семенович говорить про це, як про “педагогічну техніку”, у педагогічній теорії сьогодення – це педагогічні технології. Але чи дають вони відповідь на питання, поставлене у “Педагогічній поемі”: “Чому в технічних вузах ми вивчаємо опір матеріалів, а в педагогічних не вивчаємо опору особи, коли її починають виховувати? Чому у багатьох випадках модель абстрактної дитини зроблена з найлегших матеріалів...” [4, 440].

Анкетне опитування майбутніх педагогів доводить, що у своєму розумінні, яким має бути вчитель, їх погляди дуже схожі з макаренівськими – насамперед високий професіоналізм.

Близько 80% респондентів, які вже отримали неповну педагогічну освіту, аналізуючи свої шкільні роки, найбільший недолік шкільної педагогічної практики вбачають у нехтуванні вчителем справедливості, зокрема під час підсумкового оцінювання рівня навчальних досягнень, 60% – відзначили прояв неповаги до учнів з боку педагогів (некоректні висловлювання вчителів щодо зовнішнього вигляду конкретного учня, необґрунтовані звинувачення, злість, окрики тощо).

Щодо того, якими якостями має володіти вчитель, то майже 100% опитаних студентів виділяють якості людяності, справедливості та доброзичливості.

Професія педагога – особлива. Антон Семенович помічає, що колись справжня педагогіка розгляне механіку людського зусилля, покаже, яке місце належить у ньому волі, самолюбству, соромові, навіюваності, наслідуванню, страхові, змаганням і як усе це комбінується з явищами чистої свідомості, переконаності, розуму [4, 437]. Щодо “людської уваги”, “вдячності”, то

необхідно бути готовим до того, що у педагогічній праці вони проявляються зовсім по-іншому. Цей прояв набагато глибший, ніж гарячі оплески акторами: “Горківці не вміли виявляти почуття ніжності, бо вони надто цінили ніжність... Я вмів пізнати їхні почуття з ознак мені одному відомих: з глибини погляду, з рум’янцю ніяковості, з далекої уваги з-за рогу, з ледве-ледве охриплого голосу, з підстрибувань і бігу після зустрічі” [4, 497 – 498].

Отже, уявлення про ідеального вчителя характеризується багатьма показниками – ученість, дидактичність (доступність шляхів навчання педагога для учнів), розуміння натури дитини, моральність (зразок поведінки), естетичність (залучення позитивного відчуття прекрасного до навчального процесу) [3; 6; 8]. Звичайно, ідеал і повсякдення різняться, але на основі здійсненого аналізу можемо зробити висновок, що згідно з ідеями А.С. Макаренка справжньому педагогу мають бути притаманні високий професіоналізм, гуманістична віра в дитину, її майбутнє, вимогливість, людяність, з дітьми завжди необхідно бути правдивим, дотримуватися своїх слів.

Безперечно, педагогічна праця вимагає самовідданості, яку напрочуд яскраво показав усім своїм життям Антон Семенович Макаренко. Відправляючи робітфаківців на навчання Антон Семенович побіжно помічає: “Поїхав і Осадчий, за якого я заплатив доброю часткою життя. Був це бандит з бандитів, а поїхав у Харків до Технологічного інституту стрункий красень, високий, сильний, стриманий, сповнений якоїсь особливої мужності і сили” [4, 306]. Тобто життя А.С. Макаренка по “часткам” віддавалось вихованцям. Сьогодні ми можемо погоджуватися чи не погоджуватися з окремими макаренівськими поглядами на мету і засоби виховання, на співвідношення індивідуального і колективного у процесі виховання, на дисципліну, покарання та заохочення, на педагогіку індивідуальної і паралельної дії тощо, але, безперечно, що усім своїм життям, своїм особистим прикладом Антон Семенович показав, що є педагогічною майстерністю. Його погляди на питання сутності педагогічної праці становлять важливий аспект педагогічної спадщини і заслуговують на дослідження не лише в теоретичному аспекті, але й з точки зору сучасної шкільної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. Чи актуальна сьогодні педагогіка А.С. Макаренка? / Н. Абашкіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – № 1. – С. 196 – 202.
2. Борисова З. Антон Макаренко – засновник новаторської педагогіки / З. Борисова // Палітра педагога. – 2003. – № 3. С. 6 – 7.
3. Зязюн Б. Особистісно – авторське відтворення вчителем досвіду педагогічної майстерності і його діагностика // Професійно – технічна освіта – 2007. – № 1. – С.6 – 9.

4. Макаренко А. С. Педагогічна поема. / Макаренко А. С. – К. : Радянська школа, 1973. – 508 с.
5. Макаренко Антон Семенович (1988 – 1939) // Українська педагогіка в персоналіях; у 2 кн.: навч. посібник – К, 2005. – С. 177 – 187.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. Посібник. / Мойсеюк Н. Є. – К., 2003. – 615 с.
7. Окса М. М. Макаренківська концепція в педагогіці: технологічний аспект / М. М. Окса // Професіоналізм педагога. – К., 2003. – С. 67 – 71.
8. Хомич В. Педагогічна професія і особистість вчителя в творчій спадщині А. С. Макаренка / В. Хомич // Завуч. – 2003. – № 3. – С. 3.

УДК 378.111:371.11

Д.О. Козлов

Сумський державний педагогічний університет

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ШКОЛИ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ

У статті здійснено аналіз наукових підходів до взаємопов'язаних понять “професійна компетентність особистості” та “управлінська компетентність майбутнього керівника школи”. Обстоюється думка, що управлінська компетентність майбутнього керівника школи – це динамічна категорія, що детермінована як соціальним замовленням суспільства, так і завданнями та ресурсами розвитку навчального закладу.

В статье произведен анализ научных подходов к взаимосвязанным понятиям “профессиональная компетентность личности” и “управленческая компетентность будущего руководителя школы”. Отстаивается мнение, что управленческая компетентность будущего руководителя школы – это динамическая категория, детерминированная как социальным запросом общества, так и задачами и ресурсами развития учебного заведения.

The analysis of scientific approaches to the associated concepts of professional competence of personality and administrative competence of future manager of school are under review. An idea that an administrative competence of future manager of school is a dynamic category, that determined both the social order of society and tasks and resources of development of educational establishment, is defended.

Постановка проблеми. Зміна соціально-економічної ситуації в Україні, нестабільність ідеологічних орієнтирів, поява нової нормативно-правової та фінансово-економічної бази діяльності закладів освіти неминуче ставить нове соціальне замовлення на керівника навчального закладу. Якісно інші вимоги до керівника школи продиктовано й зміною в освіті як суспільній галузі. Поява нової концепції в освіті, зміна управлінських технологій, перехід до децентралізованого управління, зорієнтованість на самостійність навчальних закладів актуалізують таку категорію, як професійна управлінська компетентність сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми управлінської компетентності керівника відображені у низці наукових досліджень. Варто відзначити, що

загальні основи педагогічного менеджменту розкрито у працях В. Береки, Т. Давиденко, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Маслова, Є. Павлютенкова, М. Поташника, В. Симонова, Є. Хрикова, Т. Шамової та ін. У працях В. Бондаря, Л. Даниленко, Л. Калініної, В. Олійника, Н. Островерхової, В. Пекельної, Є. Хрикова та ін. з'ясовано специфіку управлінської діяльності керівника освіти. Розвиток професіоналізму керівника в системі підвищення кваліфікації подано у працях О. Атласової, І. Гришиної, В. Кричевського, Є. Тонконової та ін. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, здійснених у галузі теорії і методики управління освітою, формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в системі професійної освіти поки що не повно відображено.

Мета статті – на основі аналізу наукових інформаційних джерел уточнити сутність та виокремити складові поняття “управлінська компетентність” майбутнього керівника школи.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що донедавна вітчизняні освітяни, аналізуючи готовність та здатність до певного виду діяльності, послуговувалися поняттями “професіоналізм” та “кваліфікація”. Сьогодні термін “кваліфікація” згідно з Лісабонською декларацією використовується для позначення посвідчення, сертифіката, диплома і та ін., які засвідчують успішне виконання певної освітньої програми в конкретній галузі [14, 85].

У педагогіці ж актуалізовані поняття “компетентність”, “ключові компетенції”, що пояснюється деякими причинами, зокрема [4, 57]:

1. Суттєві зміни в суспільстві, пошук нової концепції освіти, зорієнтованої на відтворення якостей особистості; мобільність, динамізм, конструктивність, професійна, соціальна та особистісно-побутова компетентності особистості.
2. Завдання модернізації загальної та професійної освіти, необхідність зробити її відповідного як до запитів особистості, так і до запитів суспільства.
3. Розвиток суспільних інформаційних процесів потребує реалізації якісно іншого підходу до конструювання змісту педагогічної освіти, здатного стимулювати майбутнього керівника школи до постійного самовдосконалення, рефлексії якості власної педагогічної діяльності, її самооцінки та корекції.

Поняття “компетентність” трактується як здатність особистості сприяти й відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, комплекс взаємовідносин, цінностей, знань і навичок, здатність кваліфіковано виконувати завдання чи роботу.

На думку В. Адольфа, “професійна компетентність – це складне утворення, яке вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність й ефективність побудови навчально-виховного процесу” [1, 118]. Д. Савельєв вважає, що професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізовувати (вирішувати) завдання, які відносяться до її компетенції [12]. Близьким до такого тлумачення професійної компетентності є визначення В. Весніна, який окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно оволодівати новим знанням і швидко адаптуватися до змінних умов [3, 59].

В. Кричевський визначає професійну компетентність як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань [9, 67]. Дослідник виділяє чотири види професійної компетентності: функціональна (реалізація професійних знань), інтелектуальна (здатність до аналітичного мислення та комплексного підходу до виконання своїх обов’язків), ситуативна (діяльність залежно від професійної ситуації), соціальна (реалізація комунікативних та інтеграційних здібностей).

У контексті нашого дослідження важливим є узагальнення, здійснене С. Каплуном. Авторів вдалося виокремити та систематизувати підходи науковців до аналізу поняття “професійна компетентність” [7, 114]. Так, Л. Анциферова, Д. Завалишина, Є. Рибалко, О. Сімен-Сіверська, Н. Яковлева та інші розглядають професійну компетентність як особистісну характеристику, властивість особистості, особистісне новоутворення. А. Маркова, Н. Яковлева та інші тлумачать професійну компетентність як психічний стан особистості. У розумінні С. Дружилова, І. Климковича, С. Молчанова, В. Ягупова та інших професійна компетентність – це реалізація потреб фахівця, вирішення завдань професійної діяльності. Р. Ваврик, М. Варій, В. Косарев, Н. Лованова та інші вважають, що професійна компетентність – це готовність особистості до здійснення професійної діяльності. На думку В. Березової, О. Дубасенюк, Е. Есер, О. Шахматової та інших професійна компетентність – це високий рівень володіння знаннями, уміннями та навичками

Найбільша кількість тлумачень поняття “професійна компетентність” відноситься до досліджень у галузі професійної педагогічної компетентності. Так, Н. Кузьміна окреслює її як сукупність таких компонентів, як: спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності [10].

У розробці С. Дружилова виражено акмеологічну сутність поняття “професійна компетентність”. Учений вважає, що досягнення професійного успіху і професійної компетентності прямо пов’язані між собою, а професійне навчання можна розглядати лише як формування основ майбутньої професійної компетентності [6, 32 – 33]. Цікавим є подання С. Каплуна [7] етапів розвитку професійної компетентності (рис. 1).



Рис 1. Етапи формування професійної компетентності фахівця

У програмі “DeSeCe” компетентність визначено як здатність бути успішним в індивідуальних і соціальних потребах, діяти та виконувати поставлені завдання [8, 50]. У зарубіжній літературі у професійній освіті використовують ключові (або базові) і спеціальні компетенції. Базові компетенції передбачають сформованість початкового рівня здатності до

професійної діяльності. В. Антипова, К. Колесина, Г. Пахомова [2, 59] до системи ключових компетенцій відносять соціальну, когнітивну, комунікативну, загальнокультурну. Розкриваючи поняття “професійна компетентність” учителя, указані автори вважають за потрібне доповнити вищезазначений перелік такими професійно-педагогічними компетенціями: інформаційно-предметна та міжпредметна, психолого-педагогічна та науково-методична конструктивно-технологічна, операційно-педагогічна, рефлексивно-педагогічно, кваліметрична, креативна.

Важливим є питання щодо оцінювання сформованості професійної компетентності. Так, Т. Гущина у дисертаційному дослідженні виокремила критерії, за якими можна оцінювати сформованість такої якості, як професійна компетентність педагога [5]. Автор пропонує такі критерії:

1. Мотиваційно-цільовий – готовність та інтерес до професійного зростання, усвідомлення цілей і сутності управлінської діяльності, наявність мотивів пізнання, творчості.

2. Аксиологічний – усвідомлення цінності особистісного й професійного зростання; гуманістичні ціннісні орієнтації в галузі управлінської діяльності.

3. Когнітивний – наявність знань у галузі управлінської діяльності, необхідних умінь, гнучкість мислення, дослідницька культура.

4. Операційний – реалізація технології управлінської праці, володіння методами (активними) управлінської діяльності, інформаційно-аналітичні вміння.

5. Аналітико-рефлексивний – самоконтроль, рефлексія власної управлінської стратегії.

6. Індивідуально-творчий – творча активність, постійне самовдосконалення.

У контексті нашого дослідження цікавою є думка І. Гришиної та Ю. Подзюбанової [4] щодо ознак поняття “професійна компетентність” керівника школи. Автори виокремлюють:

- здатність до управлінської діяльності;
- готовність до виконання різноманітних управлінських функцій;
- професійно значущі вміння;
- професійно значущі якості особистості, які забезпечують управлінську діяльність.

Дослідження, здійснені під керівництвом Є. Тонконогої [13], дозволили

виявити важливі нові якості сучасного керівника школи, які характеризують його професійну компетентність, а саме:

- гуманітарна культура керівника;
- гуманістична орієнтація особистості до реалізації діяльності;
- системне мислення (системне бачення об'єктів управління, проблем школи, управлінських ситуацій);
- здатність до ефективних дій у нестандартних, нових педагогічних ситуаціях;
- володіння сучасними інформаційними технологіями;
- комунікативна культура керівника;
- здатність до інтеграції позитивно значущих компонентів історичного та сучасного досвіду.

Аналізуючи поняття “управлінська компетентність” керівника закладу освіти, Р. Шаповал у дисертаційній роботі [15, 7] зазначає, що це є інтегрованим особистісним утворенням педагога, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної). Р. Шаповал наголошує, що управлінська компетентність керівника закладу освіти передбачає:

- спрямованість на здійснення управлінської професійно-педагогічної діяльності (гуманістичний світогляд, настанови на пізнання й розуміння людини, підтримання процесів розвитку особистості педагога та учня; особистісне прийняття цінностей педагогічного управління);
- сформованість мотивації до вдосконалення педагогічної майстерності, сукупності особистісно-професійних якостей (енергійність, діловитість, здатність до роботи з людьми, вимогливість до себе й інших, впливовість, толерантність, емпатія);
- наявність управлінських знань і вмінь, необхідних для практичного розв'язання завдань управління закладом освіти;
- розвиненість здатності до рефлексії й самоуправління [15].

Важливою є думка Є. Павлютенкова про те, що про компетентність директора школи можна судити за показниками ефективності його управлінської діяльності [11, 8]. Ми поділяємо думку автора про те, що ефективність управлінської діяльності – це комплексна характеристика

реальних результатів діяльності (інтегративного ефекту) з урахуванням відповідності цих результатів соціальному замовленню суспільства, концепції та завданням розвитку школи, а також з урахуванням ресурсних та часових обмежень.

Висновки. Аналізуючи визначення, наведені в науково-методичній літературі, констатуємо, що загальноприйнятої точки зору щодо поняття “управлінська компетентність” майбутнього керівника школи не існує. Поняття “управлінська компетентність” майбутнього керівника школи може розглядатись як динамічна категорія, що знаходиться в режимі розвитку. Управлінська компетентність майбутнього керівника школи детермінована конкретно соціальною ситуацією, в умовах якої здійснюється управлінська діяльність.

До перспективних напрямів подальшого вивчення проблеми формування та розвитку управлінської компетентності майбутнього керівника школи можна віднести виокремлення сутності її структурних компонентів, визначення показників і рівнів розвитку управлінської компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / Красноярский гос. университет. / В. А. Адольф – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Антипова В.М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57 – 62.
3. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала : пособие по кадровой работе. / Веснин В. Р. – М. : Юристъ, 1998. – 96 с.
4. Гришина И. В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовый период : уч.-метод. пособие. / И. В. Гришина, Ю. В. Подзюбанова. – СПб. : СПбГУПМ, 2003. – 180 с.
5. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования в процессе повышения квалификации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук. / Т. Н. Гущина – Ярославль, 2001. – 20 с.
6. Дружилов С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : сб. по матер. фестиваля педагогического творчества, (28 – 29 августа 2000 г.). – Новокузнецк : ИПК, 2001. – 174 с.
7. Каплун С. О. Професійна компетентність майбутнього офіцера тилу як об’єкт наукового аналізу / С. О. Каплун // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – С. 111 – 115.
8. Кожевников В. Поняття “компетентність” у педагогіці / В. Кожевников // Директор школи. Україна. – 2008. – № 5. – С. 50 – 54.
9. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. / Кричевский В. Ю. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.
10. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. / Н. В. Кузьмина,

А. А. Реан – СПб., 1993. – 412 с.

11. Павлютенков Є. М. Професійна компетентність директора школи / Э. М. Павлютенков // Управління школою. – 2007. – № 24. – С. 8 – 10.

12. Савельев Д. С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы. / Савельев Д. С. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996. – 82 с.

13. Тонконогая Е. П. Директор школы в системе повышения квалификации : сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ ООВ. / Тонконогая Е. П. – М. : АПН СССР, 1983. – 91 с.

14. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84 – 87.

15. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук. / Р. В. Шаповал – Х., 2009. – 20 с.

РОЗДІЛ II. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 373.3.016:811.411.16'08

Н.В. Бакуліна

науковий співробітник
лабораторії навчання російської мови та
мов інших етнічних меншин
Інституту педагогіки АПН України

АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ МОВИ ІВРИТ: ВІДБІР ЗМІСТУ, СПОСОБИ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ, ТИПИ ЗАВДАНЬ

У статті здійснено науково-методичний аналіз проблеми дослідження, зокрема з'ясовано різні підходи та критерії до відбору змісту, способів презентації навчального матеріалу, визначено типи навчальних завдань. Також докладно проаналізовано підручники з мови іврит, за якими навчаються в початкових класах у школах України.

The scientific-methodical analysis of research problem was carried out in the article. Namely different approaches and canons of the choice contents of teaching exercises were appointed. Also the student's books of Hebrew were decomposed which take part in teaching process in junior school in Ukraine.

Мова іврит вивчається у школах України вже біля двадцяти років, але й досі залишаються невирішеними науково-методичні проблеми даного курсу, зокрема, проблема відбору змісту, способів презентації навчального матеріалу, типів завдань у підручниках, не визначено науково-методичні засади щодо їх конструювання. Для здійснення аналізу існуючих підручників з мови іврит, за якими нині навчаються учні початкових класів шкіл України, необхідно було розв'язати такі завдання:

- здійснити науково-методичний аналіз проблеми дослідження;
- з'ясувати підходи до відбору змісту, способів презентації навчального матеріалу, форм, методів роботи;
- визначити типи навчальних матеріалів;
- здійснити констатувальний зріз щодо ефективності роботи за окремими типами матеріалів у підручниках з мови іврит для початкових класів.

У процесі опрацювання лінгвістичної та психолого-педагогічної літератури з проблеми вихідними стали фундаментальні положення, розроблені В.Г. Бейлінсоном, Г.М. Донським, Л.М. Зельмановою, Д.Д. Зуєвим, І.Я. Лернером, Г.С. Міссірі, В.І. Ривчіним, О.Я. Савченко, К.Д. Ушинським тощо. Проаналізовано літературу з проблем теорії та практики підручникотворення з

російської мови для іноземців та іноземної мови, які розробляли А.Р. Арутюнов (1990), І.Л. Бім (1977), С.А. Вишняков (1995), М.Н. Вятютнєв (1984), Л.Б. Трушина (1981), О.Н. Щукін (1990). Питанню аналізу підручників іноземної мови присвячені дослідження вітчизняних (М.В. Ляховицький, В.Л. Скалкін) та зарубіжних дослідників (І. Бім, М. Брін, Р. Елліс, С. Савінгтон, Т. Хатчінсон та інші). Проблема опису, аналізу, оцінки та створення підручників з мов присвячена також науково-методична серія «Проблеми шкільного підручника» (1974–1988).

При проведенні науково-методичного аналізу проблеми дослідження було з'ясовано різні *підходи та критерії до відбору змісту навчального матеріалу*. Так, учені Н.М. Бібік [3] та О.Я. Савченко [21] основними критеріями відбору змісту навчального матеріалу підручників першого ступеня виділяють: *цікавість, науковість, систематичність, новизну, незвичність викладу, ступень необхідності, значущість для молодших школярів*. Дослідник Л.В. Занков [9] виділяє типові властивості методичної системи, які мають поглибити теоретичні підходи до виділення критеріїв відбору предметного змісту освіти в підручниках розвивального спрямування, а саме: *багатогранність, процесуальність, колізії на варіативність*. А.В. Полякова [19] пропонує виділити такі критерії до відбору змісту: *процесуальний характер подання навчального матеріалу у взаємозв'язку з його багатогранністю, відображенням у ньому колізій; поглиблення теоретичного змісту навчальної дисципліни з метою забезпечення широти і системності знань; використання текстів різних типів; урізноманітнення репродуктивних завдань, включаючи ігрові форми та цікаві вправи; використання творчих завдань та класифікацію, групування, порівняння, узагальнення навчального матеріалу; забезпечення засобами підручника функції індивідуалізації навчання (за допомогою варіативних завдань для надання дозованої допомоги учням)*. Я.П. Кодлюк [14] виділяє узагальнені критерії відбору змісту навчання, що включають: *критерії цілісності; наукової загальновизнаності; наукової і практичної значущості матеріалу; його міжпредметності; перспективності знань; інформативної вагомості окремих фактів, понять тощо; необхідності й достатності інформації; відповідності навчального матеріалу віковим можливостям учнів; відповідності часу, відведеному на його засвоєння*. Окремо дослідниця виділяє критерії відбору текстового матеріалу, завдань і вправ.

У ході дослідження було з'ясовано такі *способи презентації навчального матеріалу*. Так, дослідник К. Манн виділяє *інформаційно-описовий, проблемний та узагальнюючий* способи презентації навчального матеріалу у підручниках.

Вчена І.П. Ґудзик [8] визначає такі способи презентації навчального матеріалу: 1) *суто практичний* (найбільш широко представлено у підручниках для усного курсу та реалізовано за допомогою предметних та сюжетних малюнків та текстів до них, та має на меті розвиток в учнів мовних та мовленнєвих умінь на практичній основі); 2) *практичний з елементами теорії* (використання термінів, умовних позначень (схем речень, складових та звукових схем, живих звуків тощо), але без визначень та правил. Має на меті розвиток у школярів уміння розрізняти окремі слова у реченні, звуки в слові, наголос, формування початкових уявлень про дані мовні одиниці); 3) *експліцитні відомості з мови і мовлення* (використовуються після завершення періоду навчання грамоти; залишаючись практичним, цілеспрямованим на розвиток комунікативної компетенції, з'являється матеріал з мови й мовлення; інформація дається традиційно основним текстом про те чи інше мовне явище на початку параграфа з подальшою роботою у вправах, або включається безпосередньо у вправи або декілька вправ); 4) *представлення матеріалу з використанням підстановчих таблиць*, на основі яких складаються необхідні формулювання; 5) *представлення матеріалу у вигляді алгоритму*.

Я.П. Кодлюк [14], розглядаючи цю проблему, зосереджується на способах презентації навчальних текстів та виділяє *макротексти* (інформація подається доказово, з використанням прикладів, пояснень, міркувань) та *мікротексти* (використовуються для повідомлення знань про окремі способи діяльності у вигляді правил, інструкцій, пам'яток тощо). Вчена також відзначає педагогічно виправданим наведення у підручниках *зразків виконання завдань, пам'яток, алгоритмів, зразків міркувань, таблиць*.

До способів подання навчального матеріалу належать різноманітні *поліграфічні виділення*, а саме: шрифтові (курсив, напівжирний), набірні (розрядка), графічні (підкреслення, взяття в рамки), виділення за допомогою кольору, комбінування вказаних способів.

З точки зору домінуючої функції дидактики виділяють *основний, додатковий та пояснювальний тексти* (В.Г. Бейлінсон, Д.Д. Зуєв) [1]. За

функціональним стилем навчальні тексти поділяються на *предметно-орієнтовані, інструментально-орієнтовані та ціннісно-орієнтовані*. Дослідники визначають також типологію навчального тексту за методом навчання, закладеному у нього, а саме пояснювально – ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад знань, частково-пошуковий та дослідницький (І.Я. Лернер) [10, 11]. Відповідно до цього виділяють такі навчальні тексти: *тексти, які обслуговують пояснювально – ілюстративний метод, тексти, що містять проблемний виклад матеріалу та тексти, що реалізують частково-пошуковий метод* (С.М. Бондаренко, Г.Г. Гранік) [7].

Вкрай важливим і цінним для молодших школярів є характер *заголовків* до навчальних текстів. Психологи вважають заголовок «стартом» цілісного процесу, спрямованого на розуміння змісту прочитаного. Здебільше виділяють заголовок у формі питального або називного (розповідального) речення. Заголовок – запитання для молодших школярів вважається кориснішим.

Одним з головних компонентів конструювання підручником апарат організації засвоєння, а серед його елементів чинне місце займають *навчальні завдання*. Розрізняють вправи, задачі й запитання (Я.П. Кодлюк [14], В.О. Оніщук [16], А.І. Уман [26], В.С. Цетлін), що можуть бути передтекстовими, у ході тексту та після текстові. Завдання по ходу тексту в сучасних підручниках зустрічаються рідко.

У науковій літературі існують різні класифікації *типології навчальних завдань*:

I. За характером пізнавальної діяльності: репродуктивні та творчі.

II. За характером діяльності (А.І. Уман): рецептивні, репродуктивні, завдання творчого характеру;

III. За рівнем складності (А.Й. Сиротенко): репродуктивні, частково-пошукові, завдання, що потребують самостійного дослідження.

IV. За провідною функцією (Д.Д. Зуєв): для закріплення знань, для оволодіння методами логічного мислення і досвідом творчої діяльності, для застосування знань.

V. За навчальною функцією: вправи, що випереджують виклад нового матеріалу; репродуктивні завдання, які наводяться безпосередньо після нового матеріалу; вправи, спрямовані на оволодіння уміннями та навичками.

VI. З урахуванням дидактичної мети (В.О. Оніщук): пропедевтичні вправи, ввідні вправи, тренувальні вправи, творчі завдання, контрольні завдання.

VII. З урахуванням основних елементів змісту освіти: на усвідомлене сприймання навчального матеріалу, на застосування знань та умінь за зразком, на творче застосування знань, на формування емоційно-ціннісного ставлення.

Основними критеріями відбору навчального матеріалу, закладеного у завданнях, І.Я. Лернер вважає такі чинники: змістові, процесуальні, форма та функції.

Окремою проблемою є складність тексту та складність завдання. Вчені визначають основні їх складності – логічна, синтаксична, мовна, а складність діяльності зумовлюється її характером – репродуктивна та творча.

І.П. Гудзик [8] розглядає типи завдань, розрізняючи навчальні завдання (мовленнєві, спрямовані на розвиток умінь користуватися різними видами мовленнєвої діяльності, та мовні, спрямовані на формування знань про мову та мовних умінь) та контрольні завдання відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (тестові завдання, читання мовчки, списування, диктант, переказ тощо).

З огляду на проблему дослідження було проаналізовано підручники з мови іврит для початкових класів шкіл України.

По-перше, вивчено стан підручнокотворення з мови іврит на теренах України за часів Російської імперії (кінець 18 –поч. 19 ст.). В результаті було виявлено такі підручники та навчальні посібники: «Учебник древнееврейского языка для караимских школ» [27]; «Руководство к начальному изучению еврейского языка» [2]; «Практическое руководство к изучению древнееврейского языка сравнительно с русским» [12] ; «Краткая грамматика древнееврейского языка, изложенная на русском языке» [30]; «Пособие для детей, обучающихся древнееврейскому языку в начальных еврейских училищах» [20]; «Руководство к начальному обучению Библии, священной истории и древнееврейскому языку: для русско-еврейских детей младшего возраста» [13]; «Практические уроки древнееврейского языка для школы и самообучения со статьями для разбора и перевода» [29]; «Учебник древнееврейского языка» [6]; «Еврейская азбука для вышивания по канве» [28]; «Новая метода: практическое руководство к легчайшему изучению древнееврейского языка в объёме элементарного курса» [5]; «Руководство к легчайшему изучению древнееврейского языка» [15]; «Детский наставник: учебная книга, применяемая к обучению древнееврейскому языку в школе и дома» [4].

Також було проаналізовано сучасні підручники з мови іврит для початкових класів, за якими зараз навчаються у школах України. Першим етапом дослідження стало вивчення ситуації щодо використання підручників у школах. В результаті дослідження було виявлено, що викладання мови іврит в останні три роки здійснюється на основі ізраїльських підручників, створених різними авторами як навчальні посібники для викладання івриту, як другої мови. Частина з них призначена для учнів США, частина – для всіх учнів-репатріантів, а частина – спеціально призначена для репатріантів з колишнього Радянського Союзу. Переважна більшість цих підручників відповідає сучасним тенденціям та концептуальним засадам вивчення мови. Виходячи з результатів анкетування вчителів мови іврит можна зазначити, що введення підручників у педагогічну практику значно змінило процес навчання, адже раніше навчання відбувалось хаотично, безсистемно, залежно лише від майстерності вчителя та наявних засобів навчання. Використання підручників змінило відношення учнів до вивчення івриту, зробило його більш серйозним. Процес введення підручників супроводжувався періодичним підвищенням кваліфікації вчителів і безперервним методичним супроводом, що мало наслідком стабілізацію процесу викладання та підвищення професіоналізму викладачів івриту.

На сучасному етапі, коли поки що немає місцевих підручників, потрібно було вирішувати нагальні потреби школи, тому як «якір» було використано за основу ряд підручників, що відповідали трьом основним принципам: принципу врахування вікових особливостей та мовного рівня учнів, принципу систематичності та послідовності та принципу поглиблення та розширення мовної безперервності на основі різноманітних текстів. Крім того, вибрані підручники та їх варіативність дали змогу вирішити одну із складних проблем – навчання учнів, що приходять до школи, незалежно від етапу навчання. Використання різних варіантів співіснування підручників надало вчителю можливість застосовувати індивідуальний підхід та диференційоване навчання на уроці. Водночас розроблена система переходу від одного підручника до іншого в кінцевому результаті дозволяє сформувати мовленнєві, мовні, соціокультурні та стратегічні компетентності в процесі оволодіння мовою іврит.

Сьогодні в школах використовують підручники для 1-4 класів: «Алеф Бет Єладім ломдім іврит» (1–3 кл.) – провідний підручник у навчанні мовленнєвих моделей розмовної мови [22]; «Алеф Бет Отійот медаброт» (1–2 кл.) – підручник для навчання усного мовлення [23], «Отійот корот» (1–2 кл.) –

підручник для навчання читання [24], «Отійот котвот» (1–2 кл.) – підручник для навчання письма [25], «Аколь хадаш» (1–4 кл.) – підручник для навчання мови іврит на початковому етапі [17, 18].

Докладний аналіз підручників

Назва книги: Алеф бет - Еладім ломдім іврит: частини 1, 2, 3

Підручник ґрунтується на принципах Програми викладання іврит, прийнятих в ульпанах та університетах Ізраїлю. Зміст підручника підходить для навчання дітей, що проживають за межами Ізраїлю. Підручник характеризується систематичністю, що уможливорює розвиток мовленнєвих навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма. Викладання досліджуваного матеріалу здійснюється за принципом поступовості. Засвоєння нового матеріалу ґрунтується на повторенні вже вивченого матеріалу. Вивчення іврит здійснюється через вивчення мовних моделей і дозволяє учням негайно взяти активну участь у бесіді. У кожному розділі приводяться усні вправи, що ґрунтуються на зв'язку слова з його лексичним значенням. Ці вправи готують учня до вдумливого читання та істотно його полегшують. Теми, у межах яких виконуються вправи, пов'язані зі світом учня і не віддаляються від його життя. Такий підхід зміцнює мотивацію у вивченні мови.

Кожен розділ підручника містить наступні навички та уміння:

- 1) засвоєння нових слів;
- 2) засвоєння мовної теми: граматичної або синтаксичної моделі;
- 3) вправи: практичне освоєння вивченого матеріалу (мовної теми та лексики);
- 4) повторення матеріалу, пройденого в попередніх розділах;
- 5) читання: читання нового тексту та вправи на розуміння тексту;
- 6) письмо: в якості вправи учням пропонується написати короткий текст із використанням певної лексики, вивчених синтаксичних конструкцій та ін.

Кожен підручник супроводжується посібником для вчителя, у якому виділяються важливі сторони тем, наприклад: читання, спосіб вивчення, вправи, письмо, словниковий запас, пояснення мовних тем, повторення. Крім того, в інструкції для вчителя можна знайти докладні плани уроків для деяких розділів. Ці плани служать учителеві як приклад, а також як зразки побудови планів для інших уроків. Наприкінці кожного підручника є перелік нових слів та мовних тем за розділами.

На думку вчителів, підручник «Алеф бет – Еладім ломдім іврит», ч. 1 підходить для 1–3 класів початкових і початкового (+) рівнів. На думку укладача підручника, він підходить і для вищих рівнів.

Назва книги: *Отіет Корйот*

Підручник становить одну із книг серії підручників «Еладім ломдім іврит», частини 1, 2 та 3 та є основою всієї серії.

Підручник пропонує підготовчий курс – вступ до вивчення іврит у чинами, для яких іврит не є рідною мовою. Викладання мови в ньому відрізняється поступовістю та виразністю. Є вправи для різних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письма, аудіювання. Вправи побудовані так, щоб учень починав говорити на івриті з найпершого уроку. Навчання читання не є механічним і технічним, але має зміст для учня. Укладач відзначає, що засвоєння синтаксичних конструкцій завжди відбувається в контексті, через розуміння та тренування мовлення. Тільки після використання слова в усному мовленні переходять до вправ у читанні та письмі.

Букви засвоюються у вивчених словах, а не за їх порядком в алфавіті. У кожному розділі вивчається невелика кількість літер. Голосні вивчаються поступово. У всіх навчальних розділах наводяться тексти, що дозволяють тренувати розуміння прочитаного.

До підручника додається інструкція для вчителя, у якій наводяться плани уроків для кожного розділу. Наприкінці підручника є переліки слів, літер на позначення приголосних звуків і оголосок на позначення голосних, що вивчаються у кожному розділі.

Назва книги: *Отіет Котвот*

Підручник є прямим продовженням книги «Отіет корйот» укладача Ірит Талмуд. У плані викладання - базовий план і змінні плани - учні вивчають одночасно обидві ці книги.

Синтаксичні конструкції та словниковий запас, наявні в підручнику «Отіет котвот», тотожні тому, що є в підручнику «Отіет корйот», і їх мета - дати базову основу для письма за допомогою письмових літер.

Вивчення письмових літер проводиться в контексті, а не виключно технічним шляхом. Кожна літера вивчається як частина слова та всередині синтаксичної конструкції, які відомі учню як із розмовної мови, так і як частина знань, отриманих у процесі читання.

Вивчення літер проводиться систематично та поступово: починаючи з

подання літери друкованої та літери письмової та до стадії її використання на письмі та читанні. Стадії вивчення кожної літери докладно викладені у вступній частині підручника. Поряд із цим, у вступі дається спосіб комбінування розділів із двох підручників: «Отіет корйот» та «Отіет котвот». Ця пропозиція полегшує вчителю проведення вправ для засвоєння синтаксичних конструкцій, а також вивченого словникового запасу.

Назва книги: Аколь хадаш

Підручник «Аколь хадаш» складається з 3 частин (1–3). За заявою укладачів, частини 1–2 повинні бути призначені для 2-5 класів, частина 3 - для 4–6 класів. Однак у сучасній Програмі викладання частини 1–2 призначаються для вивчення в 1–4 класах, частина 3 не використовується в Програмі, як систематичний підручник для викладання івриту, але служить для збагачення та поглиблення в плані змісту та мови в старших класах.

Метою цих підручників є викладання мовного комплексу, що робить можливим для учня здійснювати базову комунікацію мовою іврит. Ці книги розвивають в учня чотири види мовленнєвої діяльності одночасно: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Перші дві частини є підручниками, що забезпечують систематичність і поступовість вивчення мови, у той же час поєднуючи різні мовні компоненти за принципом їх доречності у зв'язку зі змістом книги.

Далі наводиться детальний зміст згаданих частин:

Частина 1. У восьми перших розділах вивчаються друковані літери; в 9-13 розділах поступово подаються письмові літери.

Частина 2. Являє собою пряме продовження першої частини. У цій частині помітне розширення словникового запасу, мовних моделей і змісту. Кожен навчальний розділ відкривається сторінкою порад учителям, що представляє нові теми і пропонує способи для кращого засвоєння матеріалу та усного тренінгу. Далі, протягом усього розділу внизу кожної сторінки приводяться інструкції для вчителя, що містять докладні вказівки з приводу активних завдань.

Вивчення кожного розділу здійснюється відповідно до чотирьох основних етапів: підготовка, розуміння прочитаного, вираження та збагачення.

А. Стадія підготовки – містить засвоєння та тренінг словникового запасу, мовних і мовленнєвих моделей з метою розуміння фрагментів прочитаного. Ця стадія здійснюється перед читанням тексту.

Б. Стадія розуміння прочитаного – містить уривки для читання, бесіди та різні вправи для перевірки розуміння прочитаного. Уривки для читання містять різні тексти, пов'язані зі світом дітей, до них включені базисні мовні поняття, що відповідають змісту текстів.

В. Стадія вираження – містить два види самовираження: вибір особистого висловлення з ряду висловлень за певною темою; самовираження усно та письмово в заданих межах змісту і мовної та мовленнєвої моделі.

Д. Стадія збагачення – містить додатковий тренінг різними способами, а також засвоєння мовних компонентів. Засвоєння читання базується на знаннях, отриманих через аудіювання та говоріння.

У підручниках підкреслюється комунікативна функція мови. Досліджуваний матеріал подається з ретельним дотриманням послідовності в засвоєнні мовних компонентів. Для посилення в учнів відчуття успішності і, таким чином, підвищення мотивації, наявні вправи здебільшого зрозумілі, і можливість помилки мала. Крім того, у підручнику є ігри, розваги змагального характеру та удачі, у яких відпрацьовуються різні мовні компоненти різноманітних видів мовленнєвої діяльності.

Частина 3. Як зазначено вище, ця частина відрізняється від попередніх двох своєю будовою. Книга містить 5 модульних розділів, і кожен присвячений якому-небудь місцю в Ізраїлі. Кожна частина автономна, і немає потреби вивчати їх у певній послідовності. Ниткою, що пов'язує різні частини між собою, є група «юних мандрівників», які подорожують різними місцями Ізраїлю. У цьому розділі є необхідність у знаннях, отриманих раніше, щоб належно підготуватися до читання фрагментів текстів. Ця книга помітно розширює словниковий запас теми, а також набір тем, пов'язаних із предметами, досліджуваними в школі, як, наприклад: батьківщина, природа, історія, а також присвяченими життю в Ізраїлі.

Аналіз підручників з мови іврит для початкових класів дозволив зробити й загальні висновки: подання теоретичних відомостей з мови і мовлення відповідають практичній спрямованості навчання мови іврит, всі підручники добре ілюстровані (різноманітні предметні та сюжетні малюнки, комікси, схеми, таблиці), багаті на мовленнєві зразки і діалоги. Матеріал підручників відповідає віковим особливостям учнів, є цікавим, дає можливість застосовувати групову роботу. Більшість ізраїльських підручників створені з друкованою основою, що дозволяє широко використовувати його для

самостійної роботи.

Анкетування 37 вчителів із 26 шкіл України з мови іврит доводять, які критерії оцінювання підручників і наскільки є важливими для практиків (табл. 1).

Таблиця 1

«Оцінки» підручника – за п'ятибальною школою

№	Критерії оцінювання підручників для початкових класів з мови іврит	«Оцінка» підручника, бали
1	Вам легко готувати заняття за цим підручником	3,44
2	Зміст підручника структурно цілісний та послідовний	3,36
3	Підручник відповідає рівню розвитку ваших учнів	3,36
4	Матеріал підручника легко засвоюється учнями	3,32
5	Підручник формує в учнів необхідні навички (вміння працювати з текстом, аналізувати матеріал тощо)	3,20
6	Навчальний матеріал представлено у необхідній повноті та обсязі	2,92
7	Підручник викликає зацікавленість в учнів, привертає увагу та підвищує мотивацію до вивчення предмету	2,84
8	У підручнику добре представлено вправи, завдання та запитання для самоконтролю	2,80
9	Підручник має необхідні поліграфічні якості	2,76
10	У підручнику є різні типи текстів	2,72
11	Підручник відповідає вибраній вами методиці викладання	2,60
12	Учень може самостійно працювати з підручником	2,44
13	Підручник ставить перед учнем актуальні проблеми, пов'язані з реальним життям	2,36
14	Підручник стимулює учня звертатися за іншими джерелами інформації	2,28
15	Ви маєте необхідні методичні рекомендації щодо роботи з підручником	2,25
16	Підручник формує проблеми, які учень має самостійно вирішувати	2,0

За результатами анкетування вчителів мови іврит можна зробити наступні висновки:

- у проаналізованих підручниках недостатньо розроблено й представлено матеріал для самостійної роботи учнів;
- не всі підручники супроводжуються методичними рекомендаціями для вчителя;
- частина підручників не стимулює учнів поглиблювати та розширювати компетенції іншими джерелами інформації;

- не завжди зміст навчального матеріалу відповідає сучасним реаліям;
- деякі підручники не відповідають обраній вчителем методиці викладання;

- існує проблема представлення різних типів текстів.

За оцінкою педагогів-практиків більшість проаналізованих підручників мають:

- якісні поліграфічні показники;
- різноманітні вправи та завдання;
- матеріали, які стимулюють підвищення мотивації до вивчення мови іврит;
- навчальні матеріали підручників відповідають принципам доступності, достатності, послідовності, відповідають віковим особливостям та рівню розвитку учнів, сприяють формуванню в учнів мовленнєвих навичок та навичок роботи з навчальною книгою.

Переважає кількість вчителів зазначила, що основним критерієм оцінки підручника є легкість у підготовці до занять.

Проводилося також спостереження за використанням у навчальному процесі різних способів презентації навчального матеріалу та типів навчальних завдань. Були розроблені діагностичні завдання, за допомогою яких вивчалися результати роботи за різними способами викладу теоретичних відомостей та типів навчальних завдань. Перевірка проводилась у школах «Перлина» та «Сімха» (м. Київ).

Здійснення конститутивного зрізу щодо ефективності роботи за окремими типами матеріалів зазначених вище підручників показало, матеріал підручників містить широкий спектр завдань згідно вище вказаної класифікації, але найбільш цікавими і ефективними в роботі з молодшими школярами є аналітико-синтетичні вправи і завдання, ігрові, завдання, що підвищують пізнавальну активність учнів. В цілому зміст підручників, за якими навчаються учні початкових класів України відповідає початковому етапу навчання, в проаналізованих підручниках наявні різні способи презентації навчального матеріалу та різні типи навчальних завдань.

Водночас аналіз результатів конститутивного зрізу показав, що більшість учнів не можуть самостійно опрацьовувати навчальний матеріал підручника, не вміють орієнтуватися в умовних позначеннях і поліграфічних виділеннях, виконуючи завдання, припускаються значної кількості помилок і потребують

додаткового пояснення вчителя (часто першою мовою) та постійного тренування. А отже, наукова проблема залишається актуальною. Також доцільність обраної теми дослідження викликана й потребою у створенні сучасних українських підручників з мови іврит.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бейлинсон В. Г., Зуев Д. Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников // Проблемы школьного ученика. – М. : Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 42–54.
2. Бен-Зеев Л. Руководство к начальному изучению еврейского языка. – Варшава, 1871.
3. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік. – К. : Віпол, 1998. – 200 с.
4. Волоцкий К. Г. Детский наставник: учебная книга, применяемая к обучению древнееврейскому языку в школе и дома / К. Г. Волоцкий. – Варшава, 1898.
5. Вольпер М. А. Новая метода: практическое руководство к легчайшему изучению древнееврейского языка в объёме элементарного курса / М. А. Вольпер. – Вильна, 1896.
6. Голубов Н. М. Учебник древнееврейского языка. – Варшава, 1895.
7. Граник Г. Г., Бондаренко С. М. О типах учебных текстов / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко // Проблемы школьного ученика. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 73–85.
8. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – С. 150–178.
9. Занков Л. В. Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов / Л. В. Занков // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 34–35.
10. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М. : Изд-во РАО, 1992. – Ч. 1. – 169 с.
11. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М. : Изд-во РАО, 1992. – Ч. 2. – 160 с.
12. Клячко Л. Р. Практическое руководство к изучению древнееврейского языка сравнительно с русским. – Варшава, 1876.
13. Клячко Л. Р. Руководство к начальному обучению Библии, священной истории и древнееврейскому языку: для русско-еврейских детей младшего возраста. – Варшава, 1890.
14. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті. – К. : Наш час, 2006. – 367 с.
15. Мекель А. Н. Руководство к легчайшему изучению древнееврейского языка. – Варшава, 1897.
16. Онищук В. А. Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям в учебнике // Проблемы школьного ученика. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 135.
17. Оуен М., Хаят Ш. Аколь хадаш. Ч. 1. – Єрусалим, Педагогічний центр розробки методів навчання, 1990.
18. Оуен М., Хаят Ш. Шалом С. Аколь хадаш. Ч. 2–3. – Єрусалим, Педагогічний центр розробки методів навчання, 1990.
19. Полякова А. В. Дидактические основы ученика для начальных классов в условиях развивающего обучения: Дис. В форме научн. доклада... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1993. – 65 с.
20. Рефес А. А. Пособие для детей, обучающихся древнееврейскому языку в начальных еврейских училищах. – Вильна, 1888.
21. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К. : Генеза, 1999. – С. 61–65.
22. Талмуд І. Алеф Бет Єладім ломдім іврит. Ч. 1, 2, 3. – Тель-Авів, Дійонон, 2003–

2005.

23. Талмуд І. Алеф Бет Отійот медаброт. – Тель-Авів, Дійонон, 2004.
24. Талмуд І. Отійот Корот. – Тель-Авів, Дійонон, 2005.
25. Талмуд І. Отійот котвот. – Тель-Авів, Дійонон, 2005.
26. Уман А.И. Учебные задания и процес обучения. – М. : Педагогика, 1989. – 56 с.
27. Учебник древнееврейского языка для караимских школ. – Одеса, 1869.
28. Хаймович М. С. Еврейская азбука для вышивания по канве. – Одесса, 1895.
29. Штейнберг О. Н. Практические уроки древнееврейского языка для школы и самообучения со статьями для разбора и перевода. – Вильна, 1894.
30. Ярошевский Л. Краткая грамматика древнееврейского языка, изложенная на русском языке. – Варшава, 1885.

УДК 371.13

М.М. Бикова

Сумський державний педагогічний університет

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ЙОГО КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкрито зміст поняття “комунікативна толерантність” педагога, структуру й види, з’ясовано причини зниження її рівня, розглянуто можливі шляхи розвитку та вплив на продуктивність професійної взаємодії.

В статье раскрыто содержание понятия “коммуникативная толерантность” педагога, структуру и виды, выяснено причины снижения ее уровня, рассмотрены возможные пути развития и влияние на продуктивность профессионального взаимодействия.

The article deals with the content of the communication tolerant of teacher, its structure and types, reveals reasons of a lowering its level, possible ways of the development and influence upon productivity of the professional interaction.

Постановка проблеми. Формування комунікативної культури педагога є необхідним компонентом його професійної компетентності. Здатність до комунікативної толерантності як чинника комунікативної культури допомагає гуманізувати педагогічне спілкування, створює умови для взаємного обміну духовним потенціалом між учителем та учнями та сприяє становленню й реалізації їх як індивідуальностей.

Педагогічне спілкування є основною формою здійснення навчально-виховного процесу. Його продуктивність визначається цілями і цінностями спілкування. Найвища цінність педагогічного спілкування – особистість педагога та учнів, їх особиста гідність. Визначення абсолютної цінності особистості, індивідуальності учнів тісно пов’язано з оцінками їх навчальної діяльності та поведінки. Толерантність педагога як його професійно значуща якість є основою взаємного довір’я і розуміння. Вона допомагає попереджати

конфлікти і долати їх неприємні наслідки, сприяє прояву доброзичливості, допомагає налагодженню позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах і класах, а також у взаєминах педагогів з учнями та їх батьками.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження проблеми толерантності в сучасних гуманітарних науках досить розгалужене та багатоаспектне. Серед основних напрямів потрібно виокремити такі: толерантність у християнській філософії (Б.В. Ємельянова, М.Б. Хомяков), ментальна толерантність (А.В. Перцев), лінгвокультурологічна толерантність (Н.А. Купіна, О.А. Михайлова), толерантність як комунікативна категорія. І.А. Сайтарлі розглядає культуру міжособистісних стосунків як складову моральної культури суспільства, а базовими умовами комунікативної компетентності, на її думку, є моральна інтуїція, комунікабельність та вміння правильно визначати характер людини [4, 96]. І.А. Зязюн визначає здатність учителя до керування самопочуттям у межах понять “педагогічна майстерність” та “техніка” [3, 79]. І.М. Цимбалюк стверджує, що толерантність педагога є принципом реалізації його культури професійного спілкування [6, 188]. В.В. Бойко вважає, що вирішальну роль у комунікативній толерантності відіграє сумісність або несумісність однойменних якостей партнерів – інтелекту з інтелектом, характеру з характером, звичек зі звичками, темпераменту з темпераментом [1, 201]. Проте ця проблема не розглядається в аспекті чинника комунікативної культури сучасних учителів, впливу рівня розвитку толерантності на ефективність професійної взаємодії.

Мета статті – розглянути на теоретичному та емпіричному рівнях сутність й зміст поняття “комунікативна толерантність” педагога як чинник його комунікативної культури, створити цілісне уявлення про джерела та причини недостатнього рівня комунікативної толерантності сучасних учителів, а також обумовленість ефективності спілкування педагога використанням певних прийомів та засобів, що сприяють підвищенню рівня як комунікативної толерантності, так і комунікативної культури в цілому.

Виклад основного матеріалу. Слово “толерантність” походить від латинського *tolerantia* – “терпіння”, “терпимість”, “стерпність”, “поблажливість до когось або до чогось”. Це іменник, який утворено від дієслова *tolerare* – “нести”, “тримати”, “переносити”, “зносити”. Але терпимість, на думку М.Б. Хомякова, не тотожна толерантності, більше того терпінню. Вони розрізняються за ситуативною семантикою: терпіння – фізичний процес

організму, а терпимість – душевний, психічний стан [5, 105]. Толерантність людини виявляється у взаємодії з іншими.

Комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що демонструє ступінь терпимості неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей та вчинків партнерів по взаємодії [1, 200]. Толерантна людина поважає переконання інших людей, не намагаючись довести свою правоту.

Комунікативна толерантність є однією із найважливіших та інформативних рис людини. Вона *збірна*, тому що відображає фактори її долі та виховання, досвід спілкування, культуру, цінності, потреби, інтереси, настанови, характер, темперамент, звички, особливості мислення та емоційний стереотип поведінки. Ця характеристика є *стрижневою*, тому що значною мірою визначає життєвий шлях та діяльність – позицію у найближчому оточенні та на роботі, просування в кар'єрі та виконання професійних обов'язків. Це *систематизуюча* характеристика, бо з нею узгоджуються інші якості індивіда, насамперед моральні, характерологічні та інтелектуальні. Отже, особливості комунікативної толерантності можуть свідчити про психічне здоров'я, внутрішню гармонію або її відсутність, про здібності до контролю та самокорекції.

У педагогічній діяльності можна виявити різноманітні прояви комунікативної толерантності педагога: одні вчителі дуже стерпні до оточуючих, інші вміють добре приховувати неприязнь до партнерів, треті здатні силою самопереконавання змушувати не помічати неприємні особливості іншого. Також дається взнаки певний ступінь зниження комунікативної толерантності вчителя: риси партнера по спілкуванню можуть спричинювати часткове, суттєве або повне осудження, роздратування чи неприйняття.

Рівень комунікативної толерантності педагога впливає на рівень взаємодії з учнями: висока толерантність сприяє стримуванню негативних реакцій, тоді як низька пов'язана з виходом негативних емоцій без перешкод.

Також у професійній діяльності педагога спостерігається динаміка комунікативної толерантності. Наприклад, молодий учитель на початку кар'єри демонструє знижену толерантність до деяких учнів, але із часом терпимість зростає. Але можлива й інша залежність: зі збільшенням стажу роботи все більше виявляється роздратованість у ставленні до учнів або колег. Таким чином, протягом професійного життя періоди терпимості змінюються

моментами роздратованості. Отже, необхідно набувати навичок емоційної саморегуляції, тому що здатність толерантно сприймати навколишній нас світ почуттів, станів та переживань вихованців не здобувається сама по собі. Це результат постійних тренувань, великої свідомої та напруженої роботи педагога. Розвиток комунікативної толерантності в педагогічному спілкуванні є фундаментальною умовою професійного зростання вчителя.

Високий рівень комунікативної толерантності є показником діяльності вчителя-майстра, ознакою високого рівня його **комунікативної культури**, яку ми визначаємо як мистецтво соціальної взаємодії, що опосередковане педагогічною діяльністю і властивостями особистості педагога. Саме ця здатність допомагає йому бути витриманим і наполегливим у здійсненні педагогічних задумів, дає змогу володіти собою в ситуаціях конфліктної взаємодії, зниження комунікативної толерантності, підтримує працездатність протягом тривалого часу. Емоційна стабільність є індивідуально-типологічною характеристикою особистості, і, безумовно, вона притаманна всім людям. Однак у роботі вчителя емоційна стабільність є тією якістю, без якої неможливе успішне виконання педагогом своїх функцій. А комунікативна толерантність є невід'ємною складовою емоційної стабільності педагога.

Комунікативна толерантність педагога виявляється в тих випадках, коли він або не бачить особливих відмінностей між підструктурами своєї особистості та особистості партнера, або не відчуває негативних переживань з приводу відмінностей. До основних підструктур особистості, що зумовлюють комунікативну толерантність, В.В. Бойко відносить такі:

1. Інтелектуальну – відображає тип мисленнєвої діяльності людини, принципи її розуміння дійсності, звичні для неї стереотипи усвідомлення проблем, ідей, ухвалення рішень.
2. Ціннісно-орієнтаційну – вибирає основні світоглядні ідеали людини, її життєві цілі, інтереси, оцінки.
3. Етичну – виявляє моральні норми, яких дотримується людина.
4. Естетичну – охоплює сферу смаків, почуттів, яким віддає перевагу людина, особливості сприйняття красивого й потворного.
5. Емоційну – демонструє переважний спектр емоцій людини: радість або сум, оптимізм або песимізм, збудженість або спокій, піднесення або пригніченість, миролюбність або агресивність.
6. Сенсорну – включає особливості чуттєвого сприйняття світу на рівні

зорового, слухового, нюхового, смакового, тактильного та рухового відчуттів.

7. Енерго-динамічну – відображає енергетичні властивості людини – якість (позитивна, нейтральна, негативна) та силу (швидкість відповідних реакцій, яскравість емоцій та почуттів, рішучість вчинків) її енергетичного поля.

8. Алгоритмічну – об'єднує різні особистісні якості, що відзначаються одноманітністю відтворювання. До них належать звички, уміння, стиль діяльності, ритуали.

9. Характерологічну – концентрує стійки риси особистості – як природжені, так і набуті (під впливом оточуючого середовища та виховання).

10. Функціональну – закріплює різні системи життєзабезпечення та підтримки комфорту особистості – це насамперед за все потреби та переваги й бажання, що виникають на їх основі.

Таким чином, чим менше неприємних та неприйнятних відмінностей знаходить одна людина в іншій, тим вищий у неї рівень комунікативної толерантності й тим більш рідко вона засуджує індивідуальність іншого або дратується з приводу його відмінних особливостей.

Щодо професійного спілкування педагога, то підвищення рівня його комунікативної толерантності відбувається в тому випадку, якщо він навчився: по-перше, долати або згладжувати негативні враження від відмінностей між підструктурами своєї особистості та особистості учня; по-друге, усувати обставини, які спричиняють або підкреслюють ці відмінності.

Комунікативна толерантність педагога сприймається учнями як позитивний вияв особистості. Такий учитель урівноважений, передбачений у своїх стосунках та сумісний з багатьма типами школярів. Отже, збільшується можливість створення комфортної психологічної обстановки для сумісної діяльності, досягнення продуктивного результату.

Відсутність комунікативної толерантності або її низький рівень пояснюється негативними реакціями педагога на відмінності між підструктурами своєї особистості та особистості учня, проявляються у негативних враженнях з приводу своєрідності іншого, у важкості демонстрування прихильності до партнера та прийняття його у всіх виявах, неможливості стримувати незадоволеність ним.

Характеризуючи особистість педагога, ми виокремлюємо такі рівні його комунікативної толерантності:

1) рівень ситуативної комунікативної толерантності – фіксується у

ставленні вчителя до конкретного учня. У цьому випадку висловлення та емоції чітко спрямовані на партнера по спілкуванню;

2) рівень типологічної комунікативної толерантності – проявляється у ставленні вчителя до збірних типів учнів або учнівських груп;

3) рівень професійної толерантності – проявляється у ставленні до збірних типів людей, з якими педагог має справу по роду діяльності –крім учнів, це колеги, батьки, керівництво. У цьому випадку у педагога проявляється додаткова терпимість, додаткові емоції саме під час професійної діяльності та в робочій обстановці;

4) рівень загальної комунікативної толерантності – це тенденції ставлення до людей у цілому. Вони зумовлені життєвим досвідом, настановами, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я людини. Загальна комунікативна толерантність значною мірою обумовлює й інші її форми.

Ми виділили ознаки низького рівня комунікативної толерантності педагога. Здійснивши аналіз наявності чи відсутності запропонованих ознак, можна запобігти зниженню або сприяти підвищенню рівня комунікативної толерантності.

1. Вчитель не вміє або не хоче розуміти та приймати індивідуальність інших людей.

2. Оцінюючи поведінку, напрям думок або окремі характеристики учнів, учитель розглядає як еталон самого себе.

3. Педагог категоричний та консервативний в оцінках учнів.

4. Учитель не вміє приховувати або згладжувати неприємні почуття, які виникають під час зіткнення з некомунікабельними якостями партнера.

5. Педагог увесь час намагається переробити, перевиховати учня.

6. Він має намір підігнати учня під себе, зробити його зручним, регламентувати його вчинки, наполягає на власній точці зору.

7. Педагог не вміє вибачати іншому його помилки, неспритність, непередбачені неприємності.

8. Він нетерплячий до фізичного або психологічного дискомфорту, в якому опинився учень. Це спостерігається у випадках, коли школяр прагне співчуття, відчуває нездужання, вередує тощо.

9. Учитель погано пристосовується до характерів, настанов або вимог учнів.

Виходячи з вищесказаного, ми пропонуємо власне визначення **комунікативної толерантності педагога**: професійно значуща якість педагога, яка демонструє ступінь терпіння та витривалість стосовно неприйнятних якостей, станів та вчинків учнів і колег, виявляється на уроках та в позаурочний час і позитивно впливає на продуктивність професійної взаємодії.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у визначенні технологічних моментів формування професійної толерантності, її дослідженні в межах загальної особистісної емоційної стабільності.

Висновки. Комунікативна толерантність педагога – це складний та багаторівневий чинник його комунікативної культури, професійно значуща якість, яка виникає як наслідок самоцінності людини, сприяє продуктивності професійної діяльності, гуманізації стосунків між учителями та учнями, становленню та реалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. / Бойко В. В. – М., 1996. – 472 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. / Н. Ю. Бутенко – К. : КНЕУ, – 2006. – 284 с.
3. Основы педагогического мастерства / [под ред. И. А. Зязюна]. – М. : Просвещение, – 1989. – 302 с.
4. Сайтарлі І. А. Культура міжособистісних стосунків./ Сайтарлі І. А. – К. : Академвидав, – 2007. – 239с.
5. Хомяков М. Б. Толерантность и современная цивилизация / М. Б. Кохтев // Толерантность / [под общ. ред. М. Б. Хомякова, С. М. Хаммела]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. – С. 105 – 110.
6. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навчальний посібник./ І. М. Цимбалюк – К. : 2007. – 464 с.
7. Якубовська О. М., Анненкова І.П. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів. / О. М. Якубовська, І. П. Анненкова – Одеса : Астропринт, – 2002. – 158 с.

УДК 378. 147: 908(477)

В.С. Бугрій

Сумський державний
педагогічний університет

ФОРМИ І МЕТОДИ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються методичні підходи до організації краєзнавчої роботи у сучасній українській школі; проаналізовано найбільш поширені форми і методи вивчення рідного краю.

В статье рассматриваются методические подходы к организации краеведческой работы в современной украинской школе; проанализированы наиболее распространенные

формы и методы изучения родного края.

Approaches to organization of regional work at modern Ukrainian school are examined in the article. The most widespread forms and methods of study of native edge are analysed

Постановка проблеми. Розробка та аналіз форм і методів навчання завжди були предметом детального вивчення педагогічною наукою. Останнім часом ця тема стає особливо актуальною у зв'язку із запровадженням Державного стандарту базової і повної середньої освіти та переходом до 12-річної школи.

Методологічні підходи, що становили основу загальної освіти, потребують модернізації як у змістовому аспекті, так і в галузі організації навчального процесу. Осучаснення роботи шкіл зумовлюється необхідністю забезпечення дотримання вимог Державного стандарту до рівня підготовки учнів.

Краєзнавство застосовується у школі як у як дидактичний матеріал, а також у діяльності з вивчення довкілля. Тому існує нагальна потреба в дослідженні досвіду краєзнавчої роботи української школи за часів незалежності з метою його вдосконалення і використання в умовах 12-річної школи та профільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Спроби дати наукове визначення поняттям “форми” та “методи” навчання на основі певних ознак були зроблені у 50 – 60-х рр. ХХ ст. Є. Голантом, Б. Єсіповим, В. Максимовою та ін. У 70-х рр. ХХ ст. такі вчені, як В. Котов, Х. Лійметс, Є. Рабунський обґрунтували необхідність поєднання різних форм навчання під час надання особливого статусу груповому навчання. Ці вчені розробили ідеї диференційованого навчання, яке, на їх думку, найкраще чином створює умови для підвищення рівня активної діяльності учнів, покращує якість успішності.

Ефективні дослідження форм і методів навчання були здійснені у 80-х роках ХХ ст. А. Алексюком, Ю. Бабанським, В. Бурлакою, А. Дьомінім, І. Лерненром, М. Скаткіним, І. Чередовим. Ці автори розробили нові класифікаційні підходи до визначення цих понять та обґрунтували необхідність поєднання різних форм і методів у межах однієї освітньої системи.

За часів незалежності ґрунтовні дослідження форм і методів навчання були здійснені А. Алексюком, В. Галузинським, С. Гончаренком, А. Дьомінім, М. Євтухом, О. Кондратюком, Ю. Мальованим, Н. Мойсеюк, О. Пометун, А. Приходько, М. Сметанським, М. Фіцулою, В. Шпортенком, В. Ягуповим.

Проте огляд літератури дає підстави стверджувати, що відсутні дослідження щодо організації краєзнавчої роботи школи як цілісного процесу,

що здійснювався після здобуття Україною незалежності.

Мета статті – здійснити аналіз форм і методів краєзнавчої роботи шкіл у період розбудови національної системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Завдяки формам і методам відбувається реалізація змісту шкільної краєзнавчої роботи, в якому виділяються дві складові – теоретична і практична. Теоретичний напрям спрямований на озброєння школярів основами краєзнавчих знань і вмінь ведення наукової роботи. Зміст практичної складової передбачає виконання учнями пошуково-дослідницької краєзнавчої діяльності.

Вивчення рідного краю є невід’ємною складовою Державного стандарту базової і повної середньої освіти та програм для загальноосвітніх закладів. Так, у Державному стандарті відзначається, що змістове наповнення галузі “Суспільствознавство” ґрунтується на українознавчих засадах. “Воно спрямоване на виховання в особистості рис патріота України, активного компетентного громадянина, людини з гуманістичними і демократичними цінностями”. Краєзнавство, як структурний компонент галузі, повинно сприяти розкриттю “сутності соціальних явищ і процесів, що відбуваються в ході історичного розвитку людства загалом і українського народу зокрема” [1, 3].

Реалізуючи положення Державного стандарту, наприклад, програма з історії України для загальноосвітніх навчальних закладів (2005 р.) наголошує на важливості вивчення історії рідного краю. У “Пояснювальній записці” до програми вказується, що “вперше більшу увагу приділено регіональній та місцевій історії (історії краю), що дає можливість виховувати патріотичні та державницькі почуття та якості школярів, посилює інтерес до історичної інформації. В темах “історія краю” передбачений насамперед розгляд історичного матеріалу місцевості, де розташована школа: міста, селища, села району. Зміст відповідних тем передбачає як вивчення конкретних подій, явищ, історичних постатей краю, так і порівняння їх з подіями і явищами, що відбувалися на території країни в цілому. Такі теми потребують широкого залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, зокрема з елементами досліджень” [4, 5].

Отже, краєзнавча робота тісно пов’язується зі шкільними предметами (історією, географією, літературою, біологією) і для неї характерними є загальноприйняті у загальноосвітніх закладах форми і методи організації навчально-виховного процесу.

Найбільш поширеною навчальною формою краєзнавчої роботи є урок, який продовжує вважатися організаційною основою діяльності школи. Урок проводиться за розкладом, у межах відведеного часу та з чітко визначеним контингентом школярів. Наприклад, у темі “Географічна оболонка” шкільного курсу загальної географії (6 клас) під час вивчення питань взаємозв’язків компонентів природного комплексу й охорони природи вчитель повинен обов’язково використати краєзнавчий матеріал. Так роблять багато вчителів географії, які розповідають учням про природну зону, в якій розташована їх школа, рідне місто (село). Потім пояснюють взаємозв’язки компонентів природного комплексу на прикладі арктичних і тропічних пустинь, екваторіальних лісів і лісів помірного поясу. При цьому вони пропонують учням порівняти рослинність і тваринний світ, ґрунти, клімат зони, в якій живуть учні, з іншими зонами. Зіставлення дає учням можливість самим робити висновки про природний комплекс і допомагає краще засвоїти поняття про географічну оболонку [5, 102 – 103].

Проте урочні навчання з вивчення рідного краю мають значні обмеження для творчого виховання і розвитку школяра. На думку вчителів, “краєзнавча робота в школі має бути різноплановою і багатовекторною, носити інтеграційний характер” [8, 10].

Тому у краєзнавчій роботі педагоги все частіше звертаються до інтерактивного навчання. Головним завданням цих методик є намагання навчити учнів думати під час отримання знань над шляхами цього пізнання, застосовувати їх у новій навчальній ситуації. У першу чергу основними формами навчання стають групова та індивідуальна. Значне місце посідають дискусії, рольові ігри або розігрування ситуацій, обмін думками у групах, у класі, розробка проектів, виконання лабораторних робіт тощо [7, 7].

Приклад застосування інтерактивного навчання, побудованого на використанні краєзнавчого матеріалу (тема “Гайворонщина у роки Великої Вітчизняної війни”), пропонує вчитель із Кіровоградщини Р. Засядьвовк. При цьому він звертається до групової форми навчання, указуючи на такі її переваги:

- 1) за однаковий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший;
- 2) досягається висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- 3) формується вміння співпрацювати;
- 4) формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між

дітьми;

5) розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль) [3, 27].

Під час групової роботи вчитель застосовує методику “дискусійної шкали”, яка допомагає швидко визначити думку класу, розподілитися на групи за поглядами та переконаннями, організувати диспут. Під час вивчення теми: “Наш край у роки війни 1941 – 1945 рр.” (історія України, 11 клас) учитель ставить запитання: “Яке значення мала діяльність партизанського загону “Буревісник” для Гайворонщини?”

Після цього педагог креслить на дошці таку шкалу:
/...../...../...../

Негативне Не визначилися Позитивне

В учнів є папірці з клейовою основою, на яких записані їх імена та прізвища. Діти підходять до дошки і наклеюють папірці відповідно до власних переконань. Далі можна розподілити клас на групи (три) й організувати диспут з вищезгаданого запитання. Головним є те, що учні можуть вільно висловити і відстояти свою думку, спираючись на історичні факти; можуть у процесі диспуту змінити думку і перейти в іншу групу, не боячись бути висміяними чи засудженими. Методика цікава ще й тим, що її можна використати як на початку вивчення теми, так і під час підбиття підсумків, а потім порівняти і проаналізувати, як змінилась загальна думка класу [3, 27].

Проблемою традиційних навчальних форм краєзнавчої роботи є й те, що, як зазначають сучасні дослідники, уроки з вивчення рідного краю посідають другорядне місце. Так у курсі історії України “ці уроки, як правило, проводились (і проводяться сьогодні) після вивчення конкретних тем (підтем) курсу вітчизняної історії, події в регіоні (краї) механічно прив’язувалися до загальної історії. “Малій” історії відводилась роль простого доповнення до “великої” [11, 195].

Ось чому у багатьох школах до навчально-виховного процесу запроваджуються інтегровані краєзнавчі курси як складова варіативної частини навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів. Як вважає вчитель історії з Київщини М. Ходос, метою інтегрованого краєзнавчого курсу є всебічне вивчення краю, що передбачає ознайомлення з його природно-географічними особливостями, політичними, соціально-економічним та культурним розвитком у минулому і сучасності, етнонаціональною характеристикою як складової української нації; виховання у школярів любові до рідного краю, поваги до

традицій і звичаїв населення, інших традиційно-культурних надбань; сприяння становленню світогляду учнів, формування національної самосвідомості засобами краєзнавчої роботи [8, 10].

Сучасні українські педагоги успішну реалізацію перерахованих завдань пов'язують із позакласною краєзнавчою роботою. Ця діяльність орієнтує учителів і школярів на систематичну творчу роботу та на постійне співробітництво.

Позакласну краєзнавчу роботу методисти поділяють на масову, групову, індивідуальну. До масової форми відносять екскурсії, походи, експедиції, вечори, олімпіади, вікторини, конференції, створення шкільних кутків, музеїв, зустрічі з учасниками і свідками історичних подій, видатними людьми, краєзнавчі ігри, позакласне читання. Груповими формами позакласної роботи вважають гурток, товариство, лекторій, видання рукописних книг, журналів, стінгазет, бюлетенів. Індивідуальна робота включає читання літератури з місцевої історії, дослідження документальних матеріалів архівів та музеїв, підготовку доповідей і рефератів, опис пам'ятників історії і культури, спостереження за життям і побутом населення, виконання пізнавальних завдань, виготовлення наочних посібників тощо. Усі позакласні заходи відбуваються у позаурочний час, у школі, з використанням її навчальної, матеріальної бази. Організують цю роботу педагоги [9, 15].

Такі самі форми діяльності властиві і позашкільній роботі з вивчення довкілля. Але організаторами його є позашкільні заклади. Це можуть бути дитячі туристичні станції, музеї, дитячо-юнацькі центри. При них створюються товариства, клуби, малі академії, гуртки [9, 15].

Серед методів краєзнавчої роботи найбільш поширеними у сучасній українській школі є: пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; проблемно-пошуковий; частково-пошуковий, або евристичний; вивчення архівного та краєзнавчого матеріалів, дослідницький.

Пояснювально-ілюстративний метод є традиційним і передбачає таку організацію занять, коли вчитель різними засобами доводить до відома дітей готову краєзнавчу інформацію, а вони лише сприймають її і фіксують у пам'яті.

Репродуктивний метод спрямований на виконання певних завдань за зразком. Так, В. Дерхо пропонує під час вивчення видів давньоруського живопису провести колективне заповнення таблиці на основі аналітичної бесіди за запитаннями: Які жанри давньоруського живопису ви запам'ятали? Де

і як використовувалися фрески, мозаїки та ікони? Які особливості технології виготовлення цих жанрів? Які спільні ознаки жанрів давньоруського живопису ви можете назвати? Чим відрізняється фреска від мозаїки? Яка відмінність ікони від інших жанрів живопису Київської Русі [2, 22].

Останнім часом широкого поширення набув проблемно-пошуковий метод, оскільки він сприяє розвитку розумової діяльності школярів. Учитель історії М. Шеремет пропонує для активізації пізнавальної діяльності дітей здійснювати аналіз географічних топонімів рідного краю, які містять інформацію про різні історичні події. (Мова йде про встановлення причинно-наслідкових зв'язків між назвою та конкретними історичними подіями) [10, 56].

Частково-пошуковий, або евристичний, метод використовується для поступового наближення учнів до самостійного розв'язання проблеми. При цьому вчитель за допомогою прийомів і засобів створює краєзнавче завдання і надає орієнтири для його розв'язання. В. Дерхо використовує цей метод під час проведення уроку-екскурсії на етапі узагальнення та систематизації знань. На дошці записуються речення до половини, а учні повинні їх продовжити: "1. Середньовічний Київ складався з двох частин – це... 2. Першою кам'яною культовою спорудою Києва була... тощо." [2, 23].

Серед методів збирання краєзнавчого матеріалу М. Костриця і В. Обозний виділяють такі: 1) особисте ознайомлення з предметами матеріальної культури і порядком їх фіксації; 2) спостереження за повсякденним життям місцевого населення; 3) анкетування населення; 4) виявлення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури [6, 51].

Під час вивчення документальних джерел ці ж автори пропонують дотримуватися такої послідовності: 1) визначити історичні умови виникнення цього джерела; 2) з'ясувати, представник якого класу, стану, соціальної групи його автор; 3) проаналізувати основні питання і проблеми, які порушуються в документах; 4) узагальнити, зробити висновки про результати самостійної роботи з документами [6, 50].

На думку сучасних методистів, дослідницький метод передбачає систему прийомів, спрямованих на розв'язання школярами самостійних наукових завдань. Наприклад, здійснювати самостійний аналіз історичного джерела учням пропонується за такою схемою: 1) назва документа; 2) тема і зміст матеріалу, що розглядається; 3) коротка характеристика наведених у матеріалі фактів, подій, явищ; 4) у якій соціально-політичній та економічній обстановці

відбувались наведені факти. Висновки про причини появи фактів, їх оцінка. Який зв'язок фактів, подій, явищ з минулим і сучасністю; 5) які закономірності або суттєві ознаки розвитку краю виявляються в цьому факті? Чи буде цей факт типовим для краю? [6, 49].

Висновки. Отже, форми і методи краєзнавчої роботи у школі є характерними для більшості навчальних предметів. Провідною обов'язковою формою організації вивчення рідного краю продовжує залишатись урок. Але він має обмежені можливості для реальної індивідуалізації та диференціації навчання школярів. Набагато суттєвішими для розвитку учнів є інтерактивні та позакласні форми краєзнавчої роботи.

Серед методів вивчення довкілля найбільш поширеними у сучасній українській школі є: пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; проблемно-пошуковий; частково-пошуковий, або евристичний; вивчення архівного та краєзнавчого матеріалів, дослідницький. Запровадження цих методів у процес навчально-виховної роботи активізує розумову діяльність школярів, сприяє більш свідомому засвоєнню навчального матеріалу. Крім того, вивчення оточення є додатковим емоційним стимулом для творчості дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Історія в школі. – 2004. – № 1. – С. 1 – 9.
2. Дерхо В. Методика вивчення матеріалу культурологічного змісту на уроці-екскурсії у 7 класі / В. Дерхо // Історія в школах України. – 2007. – № 4. – С. 20 – 23.
3. Засядьвовк Р. Використання інтерактивних форм навчання на уроках історії рідного краю (на прикладі теми “Гайворонщина у роки Великої Вітчизняної війни”) / Р. Засядьвовк // Історія в школі. – 2006. – № 5. – С. 26 – 29.
4. Історія України. Всесвітня історія: 5 – 12 класи : програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. – Ірпінь : Перун, 2005. – 141 с.
5. Корнєєв О. Методика шкільного географічного краєзнавства / Корнєєв О. – Х. : Основа, 2007. – 144 с.
6. Костриця М. Шкільна краєзнавчо-туристична робота : навчальний посібник / М. Костриця, В. Обозний. – К. : Вища школа, 1995. – 223 с.
7. Мокрогуз О. Інноваційні технології на уроках історії / О. Мокрогуз. – Х. : Основа, 2007. – 192 с.
8. Ходос М. Методичні засади краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі / М. Ходос // Історія в школі. – 2004. – № 4. – С. 10 – 12.
9. Шевченко С. Історичне краєзнавство : конспект лекцій [для студентів, краєзнавців, керівників шкільних гуртків] / С. Шевченко. – Кіровоград, 2002. – 18 с.
10. Шеремет М. Краєзнавчий матеріал на уроках історії України / М. Шеремет // Історія в школі. – 2001. – № 11 – 12. – С. 55 – 58.
11. Шрамченко О. Розробка краєзнавчої складової курсу історії України в програмах основної школи (на основі аналізу шкільних програм періоду незалежності) / О. Шрамченко // Збірник наукових праць. Серія “Історія та географія” / Харк. Нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : Планета-Прінт, 2009. – Вип. 34. – С. 193 – 196.

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

У статті запропоновано дидактичну модель організації самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів під час виконання індивідуальних освітніх проектів; розглядаються складові самостійної пізнавальної діяльності учнів, організаційний і когнітивний аспекти всіх компонентів моделі.

В статье предлагается дидактическая модель организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся профильных классов при выполнении индивидуальных образовательных проектов; рассмотрено составляющие самостоятельной познавательной деятельности учащихся, организационный и когнитивный аспекты всех компонентов модели.

The didactic model of organization of self-dependent cognitive activity of the pupils of specialized classes on the basis of the individual educational projects is proposed in the article. The author describes the structure of self-dependent cognitive activity of the pupils, organizational and cognitive aspects of all components of the model.

Постановка проблеми. У час інтенсивних соціально-економічних змін, які відбуваються в Україні, спостерігається загальна спрямованість на гуманізацію освіти, що відображено в орієнтації на розвиток особистості учня. У цілісній системі модернізації української освіти суттєвого значення набуває створення умов для формування самостійної, творчої, ініціативної та активної особистості, яка прагне до самовдосконалення та самореалізації.

Надзвичайно важливим для педагогічної науки і практики є розв'язання проблеми організації самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів, за якої створюється можливість усвідомленого вибору майбутньої професії, що відповідає їх сподіванням, пізнавальним потребам, оволодівши якою, молода людина зможе давати користь державі і суспільству.

Актуальність дослідження. Аналіз наукової розробки проблеми самостійної пізнавальної діяльності учнів свідчить про її актуальність. Самостійна пізнавальна діяльність розглядалась у контексті проблемного та розвивального навчання (А.М. Алексюк, В.І. Бондар, А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, В.Ф. Паламарчук, І.С. Якиманська та ін.); на рівні системно-структурного дослідження процесу навчання та взаємозв'язку його компонентів (Б.П. Бітінас, В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, Т.І. Ільїна, І.Я. Лернер, В.Ф. Паламарчук, П.І. Підкасистий, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін, Г.І. Щукіна та

ін.). Вивчалась мотивація пізнавальної діяльності (Л.І. Божович, Є.П. Ільїн, А.К. Маркова, Є.М. Павлютенков, В.Ю. Шегурова та ін.); взаємозв'язок управління та самоуправління пізнавальною діяльністю (А.К. Громцева, Л.В. Жарова та ін.); аналізувались різні аспекти самостійної пізнавальної діяльності та самостійної роботи учнів (Н.М. Буринська, Б.І. Коротяєв, В.І. Лозова, Ю.І. Мальований, П.І. Підкасистий, О.Я. Савченко, Т.І. Шамова, О.Г. Ярошенко та ін.), приділялась увага методам, формам і технологіям організації пізнавальної діяльності (В.І. Бондар, С.П. Бондар, Ю.І. Мальований, О.Я. Савченко, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, О.М. Пехота та ін.). Серед українських дисертаційних досліджень останніх років варто відзначити роботи Г.С. Адамів, Г.А. Гарбар, С.Г. Заскалети, С.В. Каяліної, С.М. Кустовського, Г.О. Ламекіної, І.А. Левиної, Л.І. Лутченко, О.Г. Пиндик, М.М. Солдатенка та ін., в яких проаналізовано різні аспекти самостійної пізнавальної діяльності.

Останнім часом проблему профільного навчання досліджували українські науковці (Н.М. Бібік, М.І. Бурда, О.В. Капустіна, В.І. Кизенко, С.Д. Максименко, Н.І. Мудрик, В.Ф. Паламарчук та ін.) [1; 3; 5 – 6; 8 – 10], що відображено у створенні Концепції профільного навчання у старшій школі (2003) [7].

Актуальним є створення цілісної моделі організації самостійної пізнавальної діяльності у профільному навчанні, яка б урахувала пізнавальні потреби, мотиви, інтереси учнів та всі аспекти їх діяльності, що становить мету статті. Для реалізації цієї мети необхідно визначити підходи до формування самостійної пізнавальної діяльності та її компоненти.

Виклад основного матеріалу. Ключовою ідеєю нашого дослідження є організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів. Індивідуальний освітній проект розглядаємо як засіб організації самостійної пізнавальної діяльності учнів, у результаті чого відбувається розвиток, становлення, самовизначення особистості в освітній діяльності [4, 3 – 4]. Індивідуальні освітні проекти відповідають цілям і завданням профільного навчання: розвитку самостійності, креативності, технологічності; когнітивній і практичній спрямованості, інтегративності змісту проекту, самоорганізації; сприяють творчому розв'язанню проблеми, самореалізації та самовизначенню учнів.

Унаслідок теоретичного аналізу дидактичних можливостей індивідуальних освітніх проектів та проблем профільного навчання нами було створено модель організації самостійної пізнавальної діяльності учнів

профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів. Згідно з визначенням Н.В. Бордовської: “Модель – це спрощений опис педагогічного явища або процесу як системи, який розкриває найбільш суттєві властивості і відносини” [2, 496].

Виходячи з теоретичних положень дослідників (Г.А. Гарбар, Ю.Б. Гіппенрейтер, М.С. Головань, Л.В. Жарова, С.Г. Заскалета, С.В. Захаров, С.В. Каяліна, Л.О. Лісіна, В.І. Лозова, Л.І. Лутченко, М.В. Паюл, П.І. Підкасистий, О.Я. Савченко, С.О. Семеріков, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна) про вплив пізнавальних потреб та інтересів, мети, мотивів, пізнавальної активності і самостійності на характер самостійної пізнавальної діяльності, визначено послідовність формування якісних характеристик особистості, що відповідає логіці пізнавального процесу.

Отже, самостійна пізнавальна діяльність учнів профільних класів формується у результаті актуалізації таких її складових: потреби, інтереси – мотив – мета – діяльність – результат. Саме їх було покладено в основу розробленої дидактичної моделі організації самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів.

Запропонована модель спирається на діяльнісний (В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) та особистісно орієнтований (І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, С.П. Подмазін, В.В. Серіков, І.С. Якиманська та ін.) підходи до навчально-виховного процесу. Вона передбачає визнання учня активним учасником освітнього процесу, а основним організаційним принципом навчання – створення оптимальних умов для розвитку індивідуальності та самореалізації школяра.

Актуальність моделі зумовлена необхідністю організації процесу навчання у профільних класах на основі природної потреби учнів не задовольнятися готовими знаннями, а самостійно поглиблювати, використовуючи різні інформаційні джерела, їх критично оцінювати, обирати свій шлях досягнення мети та остаточно самовизначитися у професійному світі.

Дидактична модель передбачає трансформування ролі як учителя, так й учня, з огляду на їх постійну співпрацю та співробітництво під час побудови навчально-виховного процесу. За таких умов педагог виконує роль координатора та консультанта, тоді як учень є активним суб'єктом навчальної діяльності.

Складовими цієї моделі стали шість основних взаємопов'язаних

компонентів: пізнавально-пошуковий, мотиваційно-цільовий, дослідницький, аналітико-корекційний, презентаційний, рефлексивний. Кожний компонент має організаційний та когнітивний аспекти.

До структури моделі також входить результат і “зворотний зв’язок” (на схемі зображено зв’язок рефлексивного і пізнавально-пошукового компонентів). Через “зворотний зв’язок” можна вирішити питання оцінки стану здійсненої самостійної пізнавальної діяльності; якщо необхідно, повернутися до попереднього елементу діяльності; внести корективи; більш чітко, оперативно організувати саму діяльність. Специфічною особливістю цієї моделі є узагальненість, системність і прогностичність.

Отже, пропонуємо модель організації самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів, подану у вигляді схеми (рис. 1).

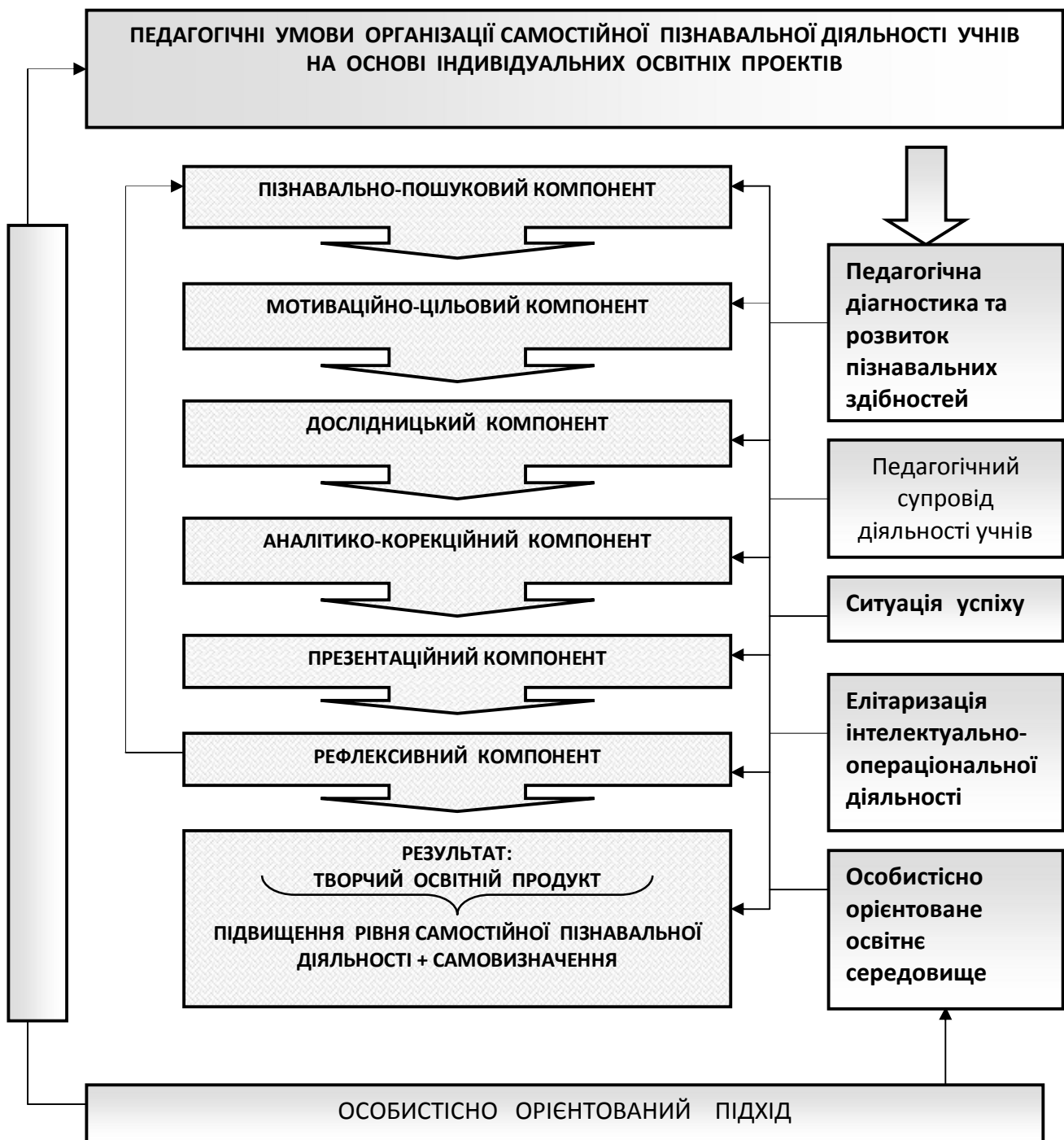


Рис. 1. Модель організації самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів

Розглянемо організаційне та когнітивне забезпечення кожного компонента.

Пізнавально-пошуковий компонент. Організаційний аспект компонента передбачає діагностику пізнавальних потреб, інтересів учнів, на основі чого визначається тема, проблема проекту та створюються умови для їх реалізації

в освітньому процесі. Пізнавальні потреби та інтереси учнів, серед яких важливе місце посідає професійний інтерес, є першою ланкою процесу самостійної пізнавальної діяльності на основі індивідуальних освітніх проектів. Когнітивний аспект цього компонента моделі становлять пізнавальні потреби та інтереси учнів, які втілюються в проблемі проекту.

Мотиваційно-цільовий компонент моделі зумовлює розвиток та трансформацію мотивів самостійної пізнавальної діяльності учнів під час виконання індивідуальних освітніх проектів. Організаційний аспект включає конкретизацію мети на основі мотивів, завдань проекту, гіпотези; вибір джерел інформації, узгодження критеріїв оцінювання проекту, визначення структури проекту, терміну реалізації кожного етапу та форми презентації, тобто проектування діяльності учнів відповідно до пізнавальної мети. Сформовані пізнавальні мотиви та чітко сформульована мета – головні пізнавальні надбудови цього компонента, що зумовлює самостійність та активність самостійної пізнавальної діяльності.

Дослідницький компонент забезпечує розвиток пізнавальної активності і самостійності, що визначають якість і результативність самостійної пізнавальної діяльності під час виконання індивідуальних освітніх проектів.

Організаційний аспект має певне змістове наповнення та передбачає обробку та узагальнення інформації, вирішення окремих завдань, періодичне звітування про виконання індивідуального освітнього проекту. Організаційний аспект визначається характером та інтенсивністю самостійної пізнавальної діяльності, на які впливають сутність, мета, завдання, спосіб дій учнів, умови здійснення, планування індивідуального освітнього проекту. Дослідницький компонент забезпечує розвиток пізнавальної активності і самостійності, що визначають якість і результативність самостійної пізнавальної діяльності під час виконання індивідуальних освітніх проектів.

Аналітико-корекційний компонент. На цьому етапі відбувається осмислення отриманих даних і способів досягнення результату; перевірка гіпотези; корекція результатів дослідницької роботи; обговорення і підготовка підсумкового подання результатів роботи над проектом. Усе вищезазначене становить організаційний аспект моделі. Проте учні не тільки подають отримані результати і висновки, але й описують прийоми, за допомогою яких була отримана і проаналізована інформація; демонструють набуті знання і вміння; розповідають про проблеми, з якими довелося зіштовхнутися у процесі

роботи над проектом.

Під час виконання індивідуальних освітніх проектів робиться спроба спрогнозувати, реалізувати та оцінити наслідки певних замислів, тобто потрібне не лише лінійне мислення. Тому пізнавальний шлях під час організації самостійної пізнавальної діяльності учнів на основі індивідуальних освітніх проектів може бути поданий у вигляді трьох ступенів: дивергенції, трансформації, конвергенції. Зазначені ступені відрізняються пріоритетами цілей, способами діяльності і визначають когнітивний аспект аналітико-корекційного компонента моделі.

Презентаційний компонент. Організаційний аспект передбачає презентацію індивідуального освітнього проекту. Будь-яка форма презентації сприяє тому, що учні набувають навичок подання результатів своєї діяльності. Основна вимога до презентації: обрана форма повинна відповідати цілям проекту, віку і рівню аудиторії, для якої вона проводиться. У процесі роботи з узагальнення матеріалу і підготовки до презентації в учнів, як правило, з'являються нові питання, під час обговорення яких може бути навіть переглянуто перебіг досліджень. Презентаційний компонент виконує функції контролю, самоконтролю та оцінювання якості освітнього продукту. Когнітивний аспект презентаційного компонента пов'язаний з усвідомленням учнями: власної компетентності, майстерності на основі опанованого змісту проекту; глибини розглянутої проблеми; інтенсивності і самостійності діяльності; ступеня оригінальності й творчості.

Рефлексивний компонент. Організаційний аспект полягає в рефлексії через усвідомлення учнями ступеня якості проекту, для деяких учнів з розвинутою внутрішньою мотивацією та глибокими пізнавальними інтересами – виникнення нових проблем, вибір нової теми індивідуального освітнього проекту. Когнітивний аспект забезпечується змінами у структурі самостійної пізнавальної діяльності: реалізацією пізнавальних потреб, інтересів, мети, підвищенням сили і стійкості внутрішніх мотивів, збільшенням рівня пізнавальної активності і пізнавальної самостійності. Зазначені зміни у структурі самостійної пізнавальної діяльності приводять до появи нового циклу діяльності на більш високому рівні.

Згідно з моделлю визначено педагогічні умови організації самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів (педагогічна діагностика та розвиток пізнавальних здібностей, педагогічний супровід діяльності учнів, елітаризація інтелектуально-операціональної діяльності, створення ситуації

успіху, особистісно орієнтоване освітнє середовище), що безпосередньо пов'язані з її результативністю в когнітивному та діяльнісному аспектах та визначають ефективність моделі.

Результати впровадження дидактичної моделі у практику профільної школи дозволяють зробити такі **висновки**:

- у процесі виконання учнями індивідуальних освітніх проектів відбувається поетапний розвиток складових самостійної пізнавальної діяльності. Кожний етап проекту сприяє появі якісних змін у структурі самостійної пізнавальної діяльності учнів;

- позитивної динаміки набувають пізнавальні потреби та інтереси, які стають більш конкретними і глибокими, посилюються сила внутрішніх мотивів, відзначається розвиток пізнавальної активності й пізнавальної самостійності – від репродуктивної до пошукової і творчої;

- індивідуальний освітній проект створює можливості для самореалізації, первинного професійного самовизначення та орієнтує у соціокультурному та професійному світі.

Розуміючи багатогранність проблеми, ми не претендуємо на її вичерпність. До перспективних напрямів подальшого дослідження відносимо: з'ясування ролі індивідуальних освітніх проектів у формуванні готовності учнів профільних класів до самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці / Н.М. Бібік // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 5/6. – С. 20 – 35.
2. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Бордовская Н.В. – СПб. : Издательство РХГИ, 2001. – 512 с.
3. Бурда М. І. Нові підходи до організації освіти у старшій школі / Проект концепції профільного навчання у старшій школі / М.І. Бурда // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 72 – 77.
4. Генкал С. Е. Формування мотиваційного компонента самостійної пізнавальної діяльності при виконанні учнями профільних класів індивідуальних освітніх проектів / С.Е. Генкал // Зб. наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія "Педагогічні науки". Полтава, 2007. – Випуск 2 (54). – С. 3 – 4.
5. Капустіна О. В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Капустіна О.В. – К., 2004. – 243 с.
6. Кизенко В. І. Формування і реалізація профільного навчання у старшій школі / В.І. Кизенко // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 3–4. – С. 138 – 148.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі // Завуч. – 2004. – № 16. – С. 3 – 23.
8. Максименко С. Д. Психологічний супровід профільного навчання. Теоретичні основи / С.Д. Максименко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 5. – С. 27 – 33.
9. Мудрик Н. І. Система семінарських занять у спеціалізованих класах : дис. канд. пед.

наук : 13.00.01. / Мудрик Н.І. – К., 1993. – 155 с.

10. Паламарчук О. М. Культурологічні проекти в змісті освіти профільної школи / О.М.Паламарчук // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-орієнтований збірник. – К., 2003. – С. 174 – 179.

УДК 371.3:784.6

Т.П. Гопкало

Криворізький державний педагогічний університет

ВОКАЛЬНО-СЛУХОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ УМІНЬ УЧНІВ

У статті розглянуто поняття “вокальний слух”; висвітлено показники вокально-слухового контролю як критерію сформованості вокально-хорових умінь учнів музичних шкіл; запропоновано види робіт з розвитку вокального слуху; обґрунтована роль слухового контролю під час формування вокально-хорових умінь.

В статье раскрыто понятие “вокальный слух”; освещены показатели вокально-слухового контролю как критерия сформированности вокально-хоровых умений учащихся музыкальных школ; предложены виды работ по развитию вокального слуха; обоснована роль слухового контроля при формировании вокально-хоровых умений.

In the article such a notion as “a vocal ear” is examined, the points of vocal-hearing control is lightened up. And it’s used as a criterion of forming vocal-chorus abilities of the pupils of musical schools. Different kinds of work dealing with the development of a vocal ear were suggested. The role of hearing control was emphasized during formulating vocal-chorus abilities.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань, які постають перед музичною школою, є розвиток і вдосконалення музичної освіти, забезпечення підготовки учнів на сучасному рівні, які б мали ґрунтовні теоретичні знання та практичні вміння. Проблема вдосконалення теорії і методики навчання є завжди актуальною. Вона постійно перебуває у центрі уваги педагогів-практиків та дослідників і спрямована на комплексне вирішення завдань – теоретична і практична підготовка учнів до художньо-виконавської роботи у хорі [2, 5].

Якість творчої діяльності музиканта-виконавця визначається багатьма чинниками, але найважливішим із них є вокальний слух. Виховання вокального слуху – одна із центральних проблем професійного музичного навчання. Саме завдяки вокальному слуху ми відрізняємо якість звучання голосу (тембру, звуковисотного і динамічного діапазонів, вокального інтонування, дикції).

Усі частини голосового апарату працюють у певному рефлексі, не ізольовано один від одного. Координацію, організацію їх в єдиному співацькому русі контролює слух. Тому ми вважаємо, що успіх формування вокально-хорових умінь визначає позитивно усвідомлене

ставлення учнів до вокально-слухового контролю співацького процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні засади формування вокального слуху відображено у працях Л. Дмитрієва, І. Левідова, В. Морозова, Р. Юссона, Ю. Юцевича. У музикознавчій і теоретичній літературі є праці, в яких розроблена методика вокального слухового виховання, серед яких можна назвати праці Ж. Володченка, І. Заболотного, В. Ірхи, В. Ковальова, В. Кутлуєва, К. Пігрова, О. Юрко.

Аналіз хороглядної літератури свідчить про досить широке висвітлення проблеми формування вокального слуху в учнів. Однак питання розвитку специфічних якостей слуху відповідно до вимог вокально-хорового виховання не ще недостатньо досліджені.

Мета статті – виявити можливості вокально-слухового контролю під час формування вокально-хорових умінь; розкрити його форми, методи та критерії оцінки ступеня сформованості вмінь.

Виклад основного матеріалу. Виховання вміння тонко відчувати й орієнтуватися у співацькому звучанні, виховання високорозвиненого вокального слуху є основною ланкою навчального процесу. За допомогою вокального слуху викладач й учень мають змогу достатньо вірогідно оцінювати якість співу, контролювати його, керувати процесом співацького навчання.

Вокальний слух – це “складне музично-співацьке утворення, яке поєднує звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух” [7, 60].

Термін “вокальний слух” є поняттям більш широким ніж “музичний слух”. Коли ми слухаємо співака, то наші органи чуття, сприймаючи спів ззовні, контролюючи роботу власного голосового апарату, інформують центральну нервову систему про те, що відбувається співочий процес, тобто слухач також “бере участь” у співі. Голос, який добре звучить, додає слухачам бадьорості, забезпечує гарний настрій, дарує естетичну насолоду.

В.П. Морозов писав: “Вокальний слух – це перш за все не тільки слух, але й складне музично-вокальне почуття, яке ґрунтується на взаємодії слухових, м’язових, зорових, відчутних на дотик, вібраційних, а можливо, і ще деяких інших видів чутливості...” [1, 62 – 63].

Для того щоб сформувати вокально-хорові вміння, насамперед потрібно навчити учнів добре чути себе, тобто контролювати особливості свого звучання. У період навчання в учнів формуються основні слухові критерії, закладаються підвалини оцінки якості звучання свого голосу і товаришів, на якому надалі

будуватиметься не тільки вокально-хорова техніка, але й художньо-виконавська майстерність.

“Контроль – це виявлення, встановлення та оцінювання знань учнів; це визначення обсягу, рівня та якості засвоєння навчального матеріалу, виявлення успіхів у навчанні, прогалин у знаннях, уміннях учнів для внесення необхідних коректив у процесі навчання” [4, 184 – 185].

Контроль та облік навчальної роботи є складовою частиною навчального процесу, і від його організації залежить кінцевий результат навчання.

Контроль у навчанні, на думку О.В. Михайличенко, – це “сукупність взаємодій між учителями та учнями, метою яких є виявлення, встановлення та оцінювання рівня знань, умінь та навичок учнів” [3, 183].

У практичній роботі музичних навчальних закладів визначаються основні завдання контролю, виконання яких забезпечується відповідно до його структури. Основними завданнями контролю є:

- виявлення обсягу, рівня, якості засвоєння навчального матеріалу;
- виявлення труднощів і помилок учнів;
- перевірка ефективності обраних викладачем методів, форм організації та засобів навчання;
- установа готовності учнів до нового навчального матеріалу.

Структура контролю навчання:

- перевірка, яка є виявленням, вимірюванням за певними критеріями рівня вмінь;
- оцінка результату оволодіння вміннями на основі вимірювання;
- урахування результатів перевірки та оцінки – фіксація і збереження одержаних результатів у вигляді оцінок [3, 183 – 184].

На різних етапах навчального процесу застосовуються різні види контролю знань і вмінь учнів: попередній (проводиться перед вивченням нового матеріалу з метою виявлення рівня підготовки учнів з предмета), поточний (здійснюється на кожному уроці), періодичний (забезпечує виявлення й оцінку знань і вмінь учнів, засвоєних на кількох уроках), підсумковий.

Одним із засобів сформованості вокально-хорових умінь учнів музичних шкіл є вокально-слуховий контроль. Ми вважаємо, що показниками цього критерію є:

- установа взаємозв'язку між слуховим сприйняттям звука, вокально-слуховим уявленням та відтворенням його голосом;

- уміння визначити якість співочого звуку та усунення дефектів голосу;
- контроль за звучанням свого голосу в контексті загального музичного процесу.

Добре розвинений вокальний слух має велике значення для формування вокально-хорових умінь учнів. “Вокальний слух слід розглядати не тільки як здатність чи відокремлений зв’язок м’язових рухів та відчуттів, а як розвинуте комплексне педагогічне (зокрема уявно-розумове) уміння (вміння сприймати, відчувати, уявляти, співвідносити, запам’ятовувати)”, – підкреслює І.П. Заболотний [1, 91].

Схему сприйняття, чуття та відтворення співаком певної інтонації умовно можна відобразити так:

- співак бачить ноти (або сприймає їх слуховою пам’яттю);
- чує (уявляє внутрішнім слухом);
- відтворює голосом.

Тому до першого засобу формування вокально-хорових умінь ми відносимо **встановлення взаємозв’язку між слуховим сприйняттям звуку, вокально-слуховим уявленням та відтворенням його голосом**, тобто функціональне вдосконалення центральних відділів головного мозку, що керують співочим процесом і всією системою зворотного зв’язку “голос – слух”. Також до цього показника ми відносимо правильне слухове сприйняття, відчуття та відтворення таких головних елементів музики, як мелодія, гармонія, чистота звуковисотного, мелодичного інтонування та ладо-гармонічного строю, інтонаційно-мелодичний, гармонічний та ритмічний ансамбль усього хору (загальний) та окремих партій (частковий).

До другого засобу формування вокально-хорових умінь ми віднесли **вміння визначати якість співочого звуку та усувати дефекти**. Він включає оцінку основних фізичних голосових характеристик: тембральної, інтонаційної та динамічної.

З перших кроків необхідно розвивати в учнів свідоме ставлення до відтворених ними звуків, яке засноване на слуховому сприйнятті та самоконтролі. Воно може виникнути тільки тоді, якщо учні почнуть розрізняти особливості вокально-хорового звуку, чути зміни в його тембровому складі, які привносить кожен співак. Уже на перших уроках потрібно спрямувати слухову увагу учнів на зміни у тембровому фарбуванні співочого звуку. Учні спочатку мають визначати найзагальніші властивості звуку, такі, як: округлений і

неокруглений звук, місце його найбільшого резонування. Потім їх слухове сприйняття та оцінка все більше ускладнюватимуться. Наприклад, учень буде вміти визначати, достатньо чи надмірно округлений звук (ступінь його округлення), як він звучить – у високій чи низькій позиції тощо, поряд з оцінкою звука буде розвиватись критичне ставлення до нього [7, 62].

В учнів потрібно виховувати вірне слухове уявлення якісного звука, щоб вони перш за все могли уявити еталон голосу, що звучить. Формування вокально-хорових умінь починається з виховання у дітей уваги до свого виконання та виконання товаришів, з розвитком уміння сприймати якість звука на слух (легкий, чистий, світлий, тьмянний, крикливий, зажатий тощо). Вокальний слух дає нам змогу оцінити тембр співацького голосу з точки зору способу його видобування, усвідомлення регістрів (фальцетний, грудний, мішаний), плавності регістрових переходів під час зміни висоти тону, дзвінкості і “польотності”, ступеня вільності або напруженості звучання, наявності вібрато (природного або неприродного) чи його відсутності, рівного або “строкатого” звучання голосних, динамічного діапазону, нюансування – установити межу P і f , за якими починається форсування звука, яке знищує всі найцінніші якості тембру [1, 62 – 63].

Третім засобом формування вокально-хорових умінь є **контроль за звучанням свого голосу в контексті загального музичного процесу**. Це вміння є найскладнішим – “підстроїтися” до звучання іншого голосу, злити з ним особистий спів, охопити слуховою увагою звучання всього хору, зберігаючи особисту лінію. У цьому процесі особливу роль відіграє активна слухова увага.

У співацькому навчанні величезне значення має здатність уявити і дати оцінку звучанню власного голосу, що є надзвичайно складним завданням навіть для досвідченого співака, не говорячи вже про початківця. Причиною цієї складності є те, що співак поєднує одночасно інструмент – голос і виконавця на цьому інструменті. Співак ніколи не чує свій голос так, як слухачі, це пояснюється тим, що звук голосу, утворений у гортані, сягає слухового органу співака зсередини – через Євстахієві труби й тверді тканини тіла, і з відставанням – ззовні. Крім того, співак отримує інформацію про фонаційний процес від усіх органів, що залучені до цього процесу через нервову систему, тобто сприймає звучання не так, як слухачі. Усе це зумовлює необхідність об'єднання музичного слуху і комплексу відчуттів фонаційного походження у специфічне новоутворення – вокальний слух, що дає змогу співакові сприймати

та контролювати процес голосоутворення та його кінцевий результат. Отже, феномен “вокальний слух” є вирішальним інструментом керування співацьким процесом [7, 61].

Для успішного формування вміння вокально-слухового контролю необхідно дотримуватися таких прийомів роботи:

- розсаджувати, фальшиво інтонуючи, дітей серед учнів, які інтонують чисто, з метою прислухатися до співу товаришів, наслідувати їх спів, учитися завдяки самоконтролю правильно співати;

- слуховий контроль, зосередженість, увага, уміння розрізнити звукову висотність розвивається за допомогою музичної практики. Уважне слухання коротких вправ, дитячих народних пісень, мелодичних фраз із творів класики є підставою для розвитку музичного слуху, який у свою чергу є основою вміння вокально-слухового контролю;

- читання рядків вірша на різній висоті по півтонах, що сприяє поліпшенню зв'язку між слухом та голосом, підготовці до правильного співу звуків різної висоти;

- усвідомлення змісту, художніх образів музичного твору є основою для формування вокально-слухового контролю дітей;

- залучення дітей, які погано інтонують, до роботи всього колективу. Потрібно залучати дітей до гри, в якій застосовується прийом “відлуння”. Роль “відлуння” виконують діти, які фальшиво інтонують, а фрази виконують учні з гарною інтонацією. Під час повторення мелодії вокально-слуховий контроль посилюється та позитивно впливає на формування вокально-хорових умінь.

Висновки. Отже, важливим критерієм сформованості вокально-хорових умінь учнів є усвідомлений вокально-слуховий контроль, який включає вміння не тільки правильно чути, але й координувати голос і слух, уміння голосом відтворити почуте, а також уміння скоригувати точність своєї інтонації. У процесі роботи з хором має здійснюватися ненав'язливий, але систематичний і послідовний розвиток вокального слуху. Для цього керівникові необхідно свідомо і ґрунтовно до добирати вправи та музичний матеріалу, який має якомога ефективніше сприяти формуванню цього складного та важливого вміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотний І. П. Основи хорознавства : навч. посіб. / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка / Іван Петрович Заболотний. – Суми : ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2006. – 180 с.
2. Ірха В. Основи методики викладання вокалу в хоровому класі : навч. посіб. / Харк. держ. акад. культури / Василь Ірха. – Х. : ХДАК, 2002. – 141 с.
3. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія :

Навч. посібник [для студентів музичних спеціальностей] / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

4. Педагогіка в запитаннях і відповідях : [навч. посіб.] / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков, Н. І. Зеленкова, Г. Ю. Лаврешина. – К. : Знання, 2006. – 252 с. – (Вища освіта XXI століття).

5. Хорове сольфеджіо : програма курсу (академічний хор) / Харківська держ. академія культури. Кафедра хорознавства та диригування хором / [укл. В. Ф. Кутлуєв] – Х. : ХДАК, 2003. – 16 с.

6. Хоровий клас та диригентсько-хорова практика : прогр. курсу / Харківська держ. академія культури. Кафедра хорознавства та хор. дир. / [укл. В. І. Ірха]. – Х. : ХДАК, 2003. – 17 с.

7. Юрко О. О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти : методичний посібник [для вчителів музики загальноосвітніх шкіл, керівників вокальних гуртків, студентів диригентсько-хорових факультетів музичних та педагогічних вузів] / Ольга Олегівна Юрко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – 138 с.

УДК 373.1.013

Н.В.Громова

Сумський державний
педагогічний університет

ДІАГНОСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті обґрунтовано необхідність діагностичного підходу до організації евристичної діяльності школярів. Подано результати дослідження, що присвячено виявленню та вимірюванню основних пізнавально-творчих якостей старшокласників, які є важливим показником їх творчої самореалізації.

В статье обоснована необходимость диагностического подхода к организации эвристической деятельности школьников. Представлено результаты исследования, посвященного выявлению и измерению основных познавательно-творческих качеств старшеклассников, являющихся важным показателем их творческой самореализации.

A necessity of diagnostic approach to organisation of heuristic activity of schoolchildren is grounded in the article. Results of the investigation devoted to detection and measurement of the main cognitive-creative qualities of senior pupils which are a significant mark of their creative self-realization.

Проблема дослідження пов'язана, з одного боку, з необхідністю і способами становлення у процесі евристичного навчання необхідних творчих якостей учнів як внутрішнього продукту їх успішної самореалізації, а з другого – з об'єктивною оцінкою цих життєво необхідних для підростаючої особистості якостей. Розв'язання означеної проблеми неможливе без застосування науково виваженого діагностичного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Основними функціями педагогічної діагностики, як відображено в дослідженнях О. Божович, К. Інгенкампа, С. Кульневича, Н. Менчинської та ін., є функції прогностична та вимірювальна. У

розрізі нашого дослідження це, насамперед, виявлення, якісний аналіз та вимірювання основних пізнавально-творчих якостей старшокласників, що виступають важливим показником їх самореалізації. Аналіз досліджень пізнавально-творчих якостей учнів засвідчив різні підходи до їх виокремлення та класифікації. Проте, як правило, ці якості визначаються дослідниками відповідності до певних видів пізнавальної діяльності (мотиваційна, операційна, рефлексивна, корекційна тощо) або її способів. Залежно від видів діяльності Н. Кузьміна виділяє гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські здібності [6, 37].

В. Андреев провідними якостями особистості також вважає творчі здібності. Підставою для класифікації цих здібностей слугують два основних способи діяльності – евристичний та логічний. Відповідно до цього автор виокремлює інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні блоки здібностей [1, 73].

І. Калошина та А. Тряпіцина провідними творчими якостями особистості вважають абстрактно-логічне та конкретно-образне мислення, володіння механізмами творчої діяльності та способами наукового дослідження [7].

А. Хуторський залежно від способу евристичної діяльності виділяє когнітивні, креативні, організаційно-діяльнісні (методологічні) якості особистості [8, 127 – 139]. Б. Коротяєв серед провідних творчих здібностей особистості виокремлює здібності до сприймання інноваційних ідей, володіння методами і механізмами опису, пояснення і прогнозування [4].

Ступінь розвинутої творчих якостей та їх самореалізації неможливо здійснити без застосування науково розробленого діагностичного підходу до їх прогнозування та вимірювання. У педагогіці діагностуванню навчальних досягнень учнів та розвитку творчих здібностей і вмінь присвятили свої праці багато вітчизняних і зарубіжних науковців (О. Божович, К. Інгенкамп, С. Кульневич, І. Підласий, А. Хуторський, Д. Чернилевський та ін.). Ми також спиралися у розв'язанні цієї проблеми на дисертаційні роботи О. Демченко [3] та О. Кривонос [5] та монографічне дослідження Г. Цехмістрової [9].

Узагальнивши різнопланові позиції до діагностики та діагностичного підходу, стало можливим розмежувати поняття “контроль - діагностика – оцінка – корекція”, а також виявлення такої змістової характеристики діагностики, як з'ясування причин помилок та утруднень. У педагогічній науці

про діагностику помічено на сьогодні і таку важливу тенденцію, як пріоритети експертної діагностики творчих якостей особистості та їх динаміки всупереч безпідставно поширеним комп'ютерним і тестовим вимірюванням цих якостей.

Разом з тим, як засвідчили наші наукові розвідки проблем діагностики творчої особистості та її самореалізації, на сьогодні відсутня більш-менш завершена технологія наукової діагностики пізнавально-творчих якостей особистості, зокрема учнів як предметного результату їх творчої самореалізації.

Мета статті – стало розкриття способів діагностичного підходу до виявлення, якісного аналізу та вимірювання різних рівнів досягнення пізнавально-творчих якостей учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Під час педагогічного експерименту, застосовуючи діагностичний підхід та його прогностичну складову, ми з'ясували коло необхідних і достатніх пізнавально-творчих якостей, які формуються у процесі евристичної навчальної діяльності старшокласників. Демонстрація цих якостей і є предметним конкретним доведенням успіху самореалізації на різних рівнях її прояву – початковому, середньому, достатньому, високому. На основі аналізу вищезазначених досліджень і практичного досвіду вчителів та викладачів педагогічних університетів виокремлено такі провідні пізнавально-творчі якості старшокласників:

- розвинута мотивація до самостійної діяльності;
- уміння творчої взаємодії з суб'єктами навчання;
- володіння механізмами творчої діяльності,
- розвинуті діагностичні вміння для вимірювання та оцінки освітніх продуктів,
- пізнавально-творча самостійність учнів.

Підставою для обрання наведеного кола пізнавально-творчих якостей стали провідні характеристики як змісту самореалізації особистості в навчанні, так і можливості евристичної діяльності, що розглядається як чинник, умова, спосіб, показник досягнення успішної пізнавально-творчої самореалізації у навчальній сфері учнів.

Виділення достатньо обмеженого кола пізнавально-творчих якостей було не випадковим: по-перше, названі якості інтегральні за своїм змістом і тому охоплюють практично всі провідні характеристики пізнавальної творчості учнів; по-друге, надмірна кількість якостей не дає змоги вивчити й адекватно їх виміряти та оцінити їх.

Коротко подаємо зміст означених пізнавально-творчих якостей, самореалізація яких становить провідний аспект експериментальної роботи на констатувальному, формувальному і контрольному етапах дослідження.

1. Мотивація до самостійної творчості в евристичному навчанні включає усвідомлення особистісної значущості навчання, самостійної діяльності, важливості для себе загальної мети запланованої роботи, її трансформацію і здатність кожного учня до визначення власної мети, завдань, способів їх досягнення.

2. Творча взаємодія – це діалектична інтеграція допомоги і протидії. Ця якість трактується в педагогічній і психологічній науці як розвинена здатність учня допомагати товаришам, приймати допомогу від них і вчителя, одночасно проявляти протидію щодо сторонніх пропозицій і рішень: критику, незгоду, доведення помилковості тощо.

3. Володіння механізмами творчої діяльності означає розуміння їх сутності, непересічної значущості під час розв'язання будь-яких творчих задач, освоєння структурних складових механізмів творчості, постійне успішне застосування цих механізмів у власній творчості, зокрема в евристичній навчальній діяльності.

4. Діагностичні вміння є розвинутою на певному рівні рефлексивною здатністю особистості, що включає осмислені і трансформовані, достатньо узагальнені знання рівнів, показників і критеріїв конкретних освітніх продуктів, їх творче використання у процесі створення, вимірювання та оцінки цих продуктів самореалізації творчого потенціалу учня.

5. Пізнавально-творча самостійність учнів серед наведених якостей виглядає найбільш інтегральною та акумулює практично всі з наведених якостей, одночасно утворюючи не їх суму, а нову узагальнену якісну характеристику особистості. Пізнавально-творча самостійність (ПТС) інтегрує, з одного боку, такі важливі особистісні якості учнів, як спрямованість на самоосвіту, самовдосконалення, самореалізація власного потенціалу; бажання, інтерес і здатність до виявлення навчальної проблеми, її суперечностей і способів їх розв'язання; систематичний прояв ініціативності, оригінальності в ухвалених рішеннях та досягнутих результатах, цілеспрямованість, рефлексивна зрілість; а з другого, – необхідний комплекс процесуальних умінь творчого характеру (володіння механізмами і методами пізнавально-творчої діяльності – організаційними, конструктивними, комунікативними, діагностичними,

корекційними, узагальнюючими).

У проведеному дослідженні відповідно до сучасних вимог до діагностичного підходу щодо творчої діяльності і творчих якостей суттєво модернізовано змістовий компонент рівнів, показників, критеріїв цих якостей учнів в умовах евристичної навчальної технології. Для того щоб об'єктивно виміряти й оцінити наведені у класифікації якості, що є внутрішніми продуктами самореалізації, експериментатори-дослідники (викладачі педуніверситету, досвідчені вчителі, керівники навчальних закладів) дійшли висновку, що спочатку правомірним буде провести діагностику і оцінювання зовнішніх продуктів самореалізації як більш доступних для діагностики й самодіагностики. При цьому використано наявні розробки кафедри педагогічної творчості щодо рівнів, показників і критеріїв навчальних досягнень під час створення таких освітніх продуктів – учнівських творів, доповідей, рефератів, розповідей, проектів, есе тощо.

На основі досліджень з проблем педагогічної діагностики створена й застосована єдина концепція діагностичного підходу як для зовнішніх, так і для внутрішніх продуктів самореалізації учнів експериментальних класів. Вона включала такі положення:

а) усвідомлення значущості творчої діяльності та її результатів як важливого чинника самореалізації особистості;

б) з'ясування специфіки теоретичних та емпіричних знань узагалі, їх переосмислення й відображення в конкретних видах творчих продуктів;

в) творче осмислення і корекцію старшокласниками діагностичного інструментарію для окремих видів творчої роботи, де подано основні якісні параметри (показники і критерії для певного рівня досягнень учня) творчого продукту, пояснення вчителем та учнями-експертами основних показників і критеріїв творчої роботи для різних рівнів навчальних досягнень;

г) використання учнями означеного діагностичного інструментарію під час вибору теми, визначення її проблеми, суттєвих суперечностей, під час прогнозування її виконання, оперативної корекції результатів діяльності, у процесі діагностичного самоаналізу й самооцінки;

д) використання рекомендацій та інструментарію в експертній діагностиці та оцінюванні творчих робіт;

е) корекцію і вдосконалення учнями створених творчих продуктів відповідно до виявлених у процесі комплексної діагностики недоліків, помилок

та їх причин.

Педагогічний експеримент мав на меті випробування розробленої, теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної дидактичної моделі організації евристичного навчання старшокласників, загальна мета якої передбачала досягнення старшокласниками високого й достатнього рівня самореалізації. Структура моделі була подана у наших попередніх розвідках [2, 137 – 143.], тому у статті ми презентували лише кінцеві результати її впровадження.

Важливою складовою цієї моделі було постійне й ґрунтовне мотивування учнів до активної евристичної діяльності з розкриттям особистісно-сміслових елементів матеріалу, який пропонувався до вивчення на всіх етапах діяльності. У структурі процесу навчання було виокремлено окремий компонент – мотиваційно-спонукальний. Одним з мотивів, що найбільш позитивно впливає на навчально-пізнавальну діяльність, активність і самостійність людини, є мотив досягнення успіху в будь-якій справі і житті. Установлено, що саме мотив досягнення успіху (а не мотив запобігання невдачам) найбільш властивий саме евристичному навчанню, спрямованому на поступові й значущі для дітей перемоги. Репродуктивним же діям, навпаки, природно притаманні мотиви запобігання невдачам, тобто уникнення помилок, неточностей, недоліків тощо (наприклад, коли діти пишуть диктант, займаються взаємоперевіркою виконаних вправ тощо). У зв'язку з виявленими нами закономірностями застосування вказаних мотивів ми окремо дослідили динаміку змін мотиву досягнення успіху серед учнів, які були залучені до експерименту. Під час формування мотивів досягнення ми спиралися на критерії рівнів цього мотиву та спеціальні тести, застосування яких виявило стійку тенденцію до значної зміни мотивації в експериментальних класах – від мотиву запобігання невдачі до мотиву досягнення успіху. У контрольних класах не відбулося суттєвої зміни цього мотиву. Такі позитивні зміни змогли відбутися завдяки постійному орієнтуванню учнів експериментальних класів на створення ситуацій успіху.

Гуманістична парадигма освіти й побудована на її основі авторська технологія евристичного навчання передбачала різні варіанти педагогічного супроводження – педагогічну допомогу, протидію, їх оптимальне поєднання.

Як доводять результати дослідження, за постійної допомоги вчителя, спрямованої на детальний розгляд і корекцію більшості кроків діяльності учня, було виконано найменше творчих робіт, які відповідно до показників і критеріїв

можна було б віднести до високого і достатнього рівнів.

Не набагато вищими виявилися творчі досягнення старшокласників, які, на відміну від попередньої частини учнів, навчалися в умовах постійної і критичної протидії вчителя (наявності запитань, негативних суджень, указівок на помилки, недоліки та ін.).

Дослідження підтвердило висунуте припущення, що найвищого результату, тобто високого і достатнього рівнів самореалізації, старшокласники спроможні досягти за оптимальної інтеграції кваліфікованої, але достатньо дозованої допомоги вчителя зі спеціально продуманими протидіями щодо творчих пошуків учнів та одержаних ними результатів, суттєво підвищує рівень самостійних творчих досягнень учнів – продуктів їх самореалізації.

Важливим кроком проведеного дослідження стало виявлення дидактичних механізмів творчої діяльності й особливостей їх застосування. В експериментальних класах старшокласники цілеспрямовано оволодівали механізмами пізнавально-творчої діяльності. Це відбувалося такими способами: 1) пояснення і творче освоєння сутності кожного з означених механізмів; 2) складання й використання спеціально розроблених інструкцій щодо можливостей застосування цих механізмів; 3) ілюстрація прикладами з різних сфер людської діяльності; 4) з'ясування пошуків учених щодо розв'язання конкретної проблеми та її суперечностей за допомогою механізмів творчого дослідження; 5) відведення достатнього часу на освоєння учнями механізмів під час розв'язання значущих для них творчих задач.

Завдяки наведеній методиці освоєння сутнісних характеристик творчості – її мотивів та механізмів – в експериментальних класах відсоток дітей, які володіють механізмами творчого розв'язання проблем, суттєво зріс. Якщо на старті експерименту лише 12% старших школярів уміли практично застосовувати окремі механізми творчості (виявлення проблеми й аналіз її суперечностей, порівняння суб'єктів та явищ, евристичні запитання, аргументоване прогнозування, теоретичні узагальнення та ін.), то в кінці експериментальної роботи вже понад 22% учнів експериментальних класів досконало й постійно (на високому рівні) використовували під час створення творчого продукту вказані механізми. Більше половини старшокласників освоїли значну частину з необхідного комплексу механізмів творчої діяльності.

Найбільш помітними є результати з освоєння учнями 9 – 11 класів механізму творчої діяльності “аналіз через синтез”. Якщо на констатувальному

етапі після перших проб його успішно використовували лише 9 – 11% школярів, то в кінці експерименту це завдання на достатньому і високому рівнях виконували вже 68% учнів експериментальних класів. Оскільки в контрольних класах така робота не проводилась й учням інтуїтивно доводилося освоювати ці вміння, то кількість школярів, які оволоділи механізмами творчої діяльності, фактично не зросла.

У процесі експерименту важливим відкриттям стало те, що очікуваний результат може дати лише комплексне застосування окремих механізмів пізнавально-творчої діяльності учнів на різних етапах навчання. Тому в таблиці наведені результати комплексного володіння старшокласниками провідними механізмами пізнавально-творчої діяльності.

Важливим результативним внутрішнім продуктом творчої самореалізації учнів у навчальній діяльності стало досягнення ними певного рівня пізнавально-творчої самостійності. Ця інтегративна якість виводилась з якісних характеристик (згідно із розробленими показниками і критеріями) зовнішніх освітніх продуктів – складання рефератів, написання й виголошення доповідей, усного й письмового аналізу текстів, написання творів, виконання творчих проектів тощо.

В експериментальних класах за два навчальних роки суттєво зростали творчі досягнення в евристичній діяльності: майже у 2,5 рази скоротилася кількість робіт, віднесених експертами до початкового рівня, тобто до таких, що характеризуються невисокими творчими характеристиками; одночасно майже в 1,5 рази (з 34 до 50%) зросла кількість робіт, віднесених на основі експертної діагностики до достатнього рівня; понад, ніж у 2 рази (з 14 до 32%) збільшилась кількість робіт, виконаних на високому (креативному) рівні. Аналогічні результати в контрольних класах значно поступаються показникам класів експериментальних і не можуть розглядатися як суттєві зрушення в динаміці пізнавально-творчої самостійності учнів.

Результати вимірів динаміки (змін) пізнавально-творчої самостійності учнів (ПТС), які протягом двох років вивчали гуманітарні предмети із застосуванням технології евристичного навчання, свідчать про те, що рівень ПТС постійно зростає. До високого рівня ПТС експертними оцінками було віднесено майже 27% учнів експериментальних класів (на констатувальному етапі їх було 8%). Достатнього рівня ПТС досягли 49% старшокласників (на старті експерименту їх було 12%). Іншими словами, 76% учнів завдяки систематичній евристичній діяльності досягли

оптимального рівня пізнавально-творчої самостійності. Решта учнів (24%) характеризується середнім рівнем ПТС. Практично жодного учня не залишилось на незадовільному (початковому) рівні.

Для об'єктивного вимірювання зазначених вище досягнень самореалізації пізнавально-творчих якостей в експерименті було застосовано цілісний діагностичний інструментарій для всіх зовнішніх і внутрішніх продуктів самореалізації. Цей інструментарій є комплексом взаємозалежних характеристик рівнів, показників досягнень і детальних критеріїв – індикаторів-вимірювачів якісних показників продукту. Обов'язковим в евристичному навчанні стало оволодіння цим інструментарієм не тільки вчителями, але й учнями. Без діагностичної підготовки останніх не можна було сподіватися і на загальний успіх самореалізаторських зусиль старшокласників, тому що оволодіння діагностикою своїх досягнень – невід'ємна складова самоаналізу, самооцінки, самокорекції в особистісному поступі до самозростання й самореалізації. Узагальнена таблиця відображає поступове вдосконалення діагностичних умінь учнів старшої школи. Наведені цифри потребують додаткового коментарю щодо тих умінь, які названі діагностичними. Мова йде про такі вміння, як розуміння змісту рівнів досягнень – високого, достатнього, середнього, початкового, чітке осмислення показників цих рівнів, а головне – докладних критеріїв, що розкривають ці показники. Ми домагалися від учнів реальних знань і вмінь в основному щодо зовнішніх продуктів їх пізнавально-творчої діяльності – творів, розповідей, доповідей, рефератів, проектів тощо, а також способів застосування цих критеріїв у різних ситуаціях.

Основні результати експериментальної роботи подано в таблиці 1 (для зручності статистичної обробки відображені відсотки округлені).

Таблиця 1

**Динаміка якісних характеристик пізнавально-творчих якостей
старшокласників в експериментальних (153 учні) і контрольних (158 учнів)
класах під час використання дидактичної моделі організації
евристичного навчання (%)**

Показники самореалізації пізнавально- творчих якостей	Рівні досягнення творчої самореалізації															
	Високий				Достатній				Середній				Початковий			
	Експ.		Контр.		Експ.		Контр.		Експ.		Контр.		Експ.		Контр.	
	Еп	Ек	Кп	Кк	Еп	Ек	Кп	Кк	Еп	Ек	Кп	Кк	Еп	Ек	Кп	Кк
1. Мотивація до самостійної творчості	17	38	18	23	27	44	28	36	30	18	29	24	26	-	25	17

2. Творча взаємодія із суб'єктами навчання	9	21	10	12	14	47	13	17	44	27	43	45	33	5	34	26
3. Володіння механізмами творчої діяльності	12	22	11	12	14	46	13	16	51	25	48	46	23	7	28	26
4. Діагностичні вміння для вимірювання й оцінки освітніх продуктів	5	29	6	10	17	52	16	23	64	19	63	54	14	-	15	13
5. Пізнавально-творча самостійність учнів	8	27	8	11	12	49	15	27	48	24	52	46	32	-	25	16

Експ. – експериментальні класи;

Контр. – контрольні класи.

ЕпКп – констатувальні результати;

ЕкКк – кінцеві результати експерименту.

Висновки. Аналіз перебігу і результатів експериментальної роботи підтверджує висунуту гіпотезу про те, що самореалізація основних пізнавально-творчих якостей старшокласників (їх творча мотивація, володіння механізмами творчої діяльності, включаючи її діагностику, діалогічні вміння творчої взаємодії, загальну динаміку пізнавально-творчої самостійності) відбувається успішно, якщо комплексно реалізовувати розроблену дидактичну модель організації евристичного навчання, яка включає взаємопов'язані структурні складові спільної пізнавально-творчої діяльності вчителя й учнів. Одержані результати доводять, що учні поступово, але неухильно нарощували свої пізнавально-творчі якості, що об'єктивно позначалося на якості створених ними освітніх продуктів.

Процес евристичного освоєння учнями навчального матеріалу хоч і не може бути всеосяжним для всіх видів навчальної діяльності, однак на сьогодні він дійсно незамінний для розв'язання складних і по-справжньому творчих проблем змісту навчання. Це провідний, доступний і привабливий для дітей спосіб освоєння знань, умінь, механізмів творчого мислення, спосіб інтенсивної самореалізації творчого потенціалу особистості.

У перспективі, безумовно, продуктивними стануть зусилля дослідників з уточнення й поглиблення поданої концепції самореалізації пізнавально-творчих якостей учнів, а також освоєння механізмів творчої діяльності, які забезпечують успішне просування підростаючої особистості на шляху самоствердження, самозростання, самореалізації своїх невичерпних духовних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / Андреев В. И. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
2. Громова Н. В. Дидактична модель організації евристичного навчання учнів / Н. В. Громова // Педагогічні науки : збірник наукових праць – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – Частина друга – С. 137 – 143.
3. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О. М. Демченко. – Х., 2008. – 21 с.
4. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий: кн. для учителя / Коротяев Б.И. – [2-е изд., доп. и испр.]. – М. : Просвещение, 1989. – 159 с.
5. Кривонос О. Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О. Б. Кривонос. – Х., 2008. – 20 с.
6. Кузьміна Н. В. Здібності, обдарованість, талант учителя / Н.В. Кузьміна // Педагогічна творчість і майстерність : Хрестоматія / [укл. Н. В. Гузій]. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
7. Тряпицина А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников : учебное пособие. / Тряпицина А. П. – Ленинград : ЛГПИ, 1989. – 92 с.
8. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Хуторской А. В. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
9. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2005. – 280 с.

УДК 377.4

З.В. Декунова, А.М. Лавська

Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема адаптації учнів початкової школи до навчання у 5 класі; розкрито психологічні та педагогічні причини дезадаптації учнів молодшого шкільного віку; зазначено шляхи взаємодії вчителів початкової та основної школи щодо питання наступності.

В статье рассматривается проблема адаптации учащихся начальной школы к обучению в 5 классе; раскрыты психологические и педагогические причины дезадаптации учащихся младшего школьного возраста; обозначены пути взаимодействия учителей начальной и основной школы относительно вопроса преемственности.

The article is dedicated to the problem of pupils' adaptation for studying in the 5th form. Psychological and pedagogical reasons of pupils' desadaptation is described here. The ways of junior and basic school teachers' interaction in the question of continuity are indicated here.

Постановка проблеми. Упродовж життя і дорослим, і дітям доводиться адаптуватися до різних ситуацій. Переступивши поріг школи, дитина також увесь час адаптується до: вчителів, уроків, нового режиму роботи. Одним зі складних адаптаційних періодів є навчання у п'ятому класі. Перехід із молодшої

до основної школи пов'язаний із унесенням змін у динамічні стереотипи спілкування, діяльності, а також зі збереженням окремих компонентів попереднього соціального досвіду.

Адаптація дитини до навчання в середній школі відбувається не відразу. Це досить тривалий процес, пов'язаний зі значним навантаженням на всі системи організму.

Мета статті – розкрити особливості взаємодії вчителів початкової та основної школи в період адаптації дитини до навчання у 5 класі.

Актуальність дослідження. Як свідчить аналіз, учителі, які викладають у п'ятих класах, часто не бачать різниці між учнями 5 класу та іншими школярами основної школи. І як результат – завищені вимоги до п'ятикласників. Це у свою чергу призводить до того, що діти, які прийшли у п'ятий клас, зазнають значних труднощів в адаптації до основної ланки школи. У багатьох п'ятикласників (а потім і в учнів шостого класу) спостерігається зниження рівня навчальних досягнень та мотивації до навчання, втрата зацікавлення до навчання у школі, неадекватність поведінки, порушення взаємовідносин з однолітками та дорослими. Отже, виникає суперечність між організацією навчального процесу та особливостями адаптації дітей у новій соціальній ситуації розвитку, причиною чого, на наш погляд, є недостатня спадкоємність між початковою та основною школою.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, є дві групи причин цих явищ. Перша – психофізіологічні причини – характеризує стан організму дитини і процеси, які відбуваються у ньому. Друга – педагогічні причини, – пов'язані з організацією навчально-виховного процесу у 5 – 6 класах.

Щодо психологічних особливостей учня 10 – 12 років, то необхідно розглянути ті, які у кращому випадку ігноруються під час побудови навчального середовища для 4 – 6 класів, а у гіршому – є підґрунтям для виникнення конфліктів між учителями та учнями із самим собою.

Відчуття дорослості, не підкріплене ще реальною відповідальністю, – ось особлива форма самопізнання, яка виникає у перехідний період і яка визначає основні відносини молодших підлітків зі світом. Відчуття дорослості з'являється у потребі рівноправ'я, поваги й самостійності, серйозного, довірливого ставлення з боку дорослих. Нехтування такими вимогами, незадоволення цієї потреби загострює негативні ознаки підліткової кризи. Якщо школа не пропонує учням засобів реалізації їх почуття дорослості, воно все ж таки проявиться, але

найневигіднішим способом – упевненістю підлітка у несправедливості та необ'єктивності вчителя.

Здатність до фантазування, некритичного планування свого майбутнього – ще одна типова риса молодшого підлітка. Результат дії стає другорядним, на перший план виступає власний авторський задум. Якщо вчитель контролює лише результат навчальної роботи школярів і не знаходить місця для оцінки дитячої творчості, ініціативи, самостійності, то процес навчання втрачає для учня свою актуальність і привабливість [5].

Молодшому підліткові притаманне намагання експериментувати, використовувати свої творчі можливості. Якщо школа не забезпечує умов для цього, то ця здатність реалізується лише у поверховій і примітивній формах – в експериментах зі своєю зовнішністю.

Істотні зміни відбуваються й у пізнавальній сфері молодших підлітків: гальмується темп діяльності, на виконання певної роботи їм потрібно більше часу, вони часто бувають роздратовані, примхливі, настрій просто змінюється. Усе це є причиною зауважень, покарань, призводить до зниження успішності й конфліктів у взаєминах.

У психологічній літературі зазначається, що у дітей 10 – 12 років спостерігається неорганізованість, навчальна розгубленість, недисциплінованість, занижена самооцінка. Причина полягає в особливостях вікового періоду: підлітки швидше втомлюються, втома переходить у стійку перевтому. Ці процеси негативно впливають на всю поведінку школяра [3].

Підсилює процеси дезадаптації ще і той факт, що діти немовби “розгубились”, не знають, як поводитися, до кого звернутися по допомогу, які вимоги обов'язкові для виконання, а які – ні.

Отже, показниками дезадаптації школярів до умов навчання у 5 класі є:

- зниження успішності навчання;
- відсутність інтересу до навчання;
- поява ознак стурбованості, неадекватних поведінкових реакцій на зауваження й репліки вчителя;
- порушення взаємовідносин з однолітками.

Водночас учитель має знати, що всі ці особливості об'єктивні, швидко минають і не справляють негативного впливу на навчання, якщо не стають предметом особливої уваги педагога. Учитель ураховує типологічні та індивідуальні особливості дітей цього віку й будує навчально-виховний процес

відповідно до них.

Організаційна сторона процесу навчання також може спричиняти проблеми. Зміна форм навчання для п'ятикласника відбувається несподівано: замість одного вчителя початкової школи, який поповнював усі необхідні для дитини контакти із дорослими людьми, з'являється багато вчителів – предметників, взаємини якими стосуються в основному питань успішності й поведінки на уроках. Замість одного “свого” класу, в якому проходили уроки, з'являється явище “бездоглядності” дітей у приміщенні школи.

Досить поширене явище, коли вчителі-предметними приходять у п'ятий клас, випустивши зі школи старших школярів. Вони переносять на учнів 10 – 12 років методи навчання, характерні для старшої школи: ставлять дуже серйозні вимоги до самостійності, різко збільшують темп вивчення навчального матеріалу, уводять відразу багато нових понять із різних навчальних галузей, розібратися в яких діти неспроможні. Це негативно впливає на результат навчання і на ставлення до нього школярів.

Відповідь на запитання: “Як допомогти учневі прожити цей складний період з мінімальними втратами?” пов'язана із серйозною підготовчою роботою вчителів як початкової школи (особливо у четвертому класі), так і тих, хто починає працювати з учнями 5 класу. Як учитель початкової школи має підготуватися до переходу учнів у п'ятий клас?

Насамперед він має знати порівняльні вікові характеристики (потреби, інтереси, необхідні обмеження, рівень пізнавальної діяльності та ін.) дітей 10 – 12 років; позитивні новоутворення цього періоду дитячого розвитку, а також суперечності та кризові явища, мати чіткі уявлення про мету та результати навчання на початковому й основному етапах; бачити перспективні лінії у змісті навчання початкової та основної школи у всіх навчальних галузях. Якщо молодший шкільний вік – період ознайомлення з навчальною діяльністю, оволодіння її головними структурними компонентами і завданнями їх формування для першого ступеня школи є пріоритетним, то головна мета школи – розвиток інтелектуальної, пізнавальної, комунікативної активності й навчальної самостійності учня; формування якісно нової мотивації до навчальної праці, що спрямована на оволодіння способами отримання інформації [2].

Необхідно приділяти увагу використанню новаторських методів навчання, які сприяють благополучній адаптації дитини до умов організації навчання, що

змінюються: навчальним діалогом, письмовим дискусіям, різновіковому співробітництву: роботі з карткою знань та ін. [1].

Особливого значення для успішної адаптації на початковому етапі навчання набуває сформованість загальнонавчальних умінь та навичок, увага до їх удосконалення в основній ланці школи [4]. Важливі такі загальні навчальні вміння, навички і способи діяльності:

- обдумано читати художні, науково-популярні та публіцистичні тексти, виділяти в них головну думку; переказувати текст, віднаходити інформацію у навчальній літературі, словниках і довідниках (у тому числі з використанням комп'ютера);

- виконувати роботу за неважким алгоритмом; індивідуально та всім класом ставити нове запитання, установлювати послідовність дій щодо його вирішення, доводити розпочату справу до кінця;

- описувати об'єкт спостереження, здійснювати класифікацію окремих об'єктів за спільною ознакою, порівнювати об'єкти для того, щоб знайти їх спільні та специфічні якості, висловлювати судження за результатами порівняння;

- бачити межу між відомим і невідомим; зіставляти результати власної діяльності зі зразком; знаходити й усувати помилки у своїй та чужій навчальній роботі; виробляти критерії для оцінки навчальної роботи; оцінювати свої й чужі дії за заданими критеріями; звертатися до дорослого із запитом про недостатню інформацію або з проханням дати консультацію, як усунути навчальні труднощі, у створені самою дитиною; а головне – виявляти схильність до того, щоб віднаходити способи і засоби вирішення завдань, яких не вистачає, а не отримувати їх у готовому вигляді;

- вступати у навчального спілкування, брати участь в обговореннях, організовувати свою роботу у невеликих групах, володіти прийомами й навичками навчального співробітництва (уміння регулювати конфлікти, розуміти точку зору іншого, об'єктивно оцінювати іншого та ін.).

Необхідно, щоб учителі поступово й м'яко нарощували зміст навчання у 4–5 класах, особливу увагу приділяли особистісній значущості для школярів цього віку певних знань, намагалися враховувати їх пізнавальні інтереси та можливості. Потрібно застосовувати введені у всі навчальні предмети (з урахуванням їх специфіки) знання про особливості вікового розвитку підлітків, їх соціальних та особистісних очікувань. Наявність у школярів цих знань – умова

успішного дорослішання і подолання проблем перехідного віку.

Учителі як початкової (особливо у четвертому класі), так й основної школи мають працювати над розвитком рольової поведінки учнів, поступово уводити у процес навчання нові навчальні ролі (“дослідник”, “критик”, “опонент”, “керівник навчальної діяльності” та ін.). І, звичайно, необхідне відпрацювання різних форм підліткового навчального співробітництва на основі паритету, підкорення, розподілу тощо: педагогічно доцільна оцінка феномена цього віку, коли шлях до індивідуальності відбувається через спілкування з іншими; уведення нових форм організації навчання (наприклад, лабораторно – семінарський, дискусія, проектна діяльність, навчальне експериментування тощо).

Велика робота чекає на вчителів щодо зміни ставлення до контрольної оцінної діяльності учня. Вони мають забезпечувати інтеграцію думки учня про себе з думками інших людей про нього; використовувати у процесі навчання конкретні навчальні ситуації, в яких відбувається розвиток самоконтролю та об’єктивної самооцінки.

Для розв’язання проблем наступності в навчально-виховному процесі, особливо в період адаптації молодших школярів до нових умов навчання у 5 класі, учителям як молодших класів, так і основної школи необхідно:

- враховувати індивідуальні та психологічні особливості 10 – 11-річних школярів; постійно спиратися на попередні знання, уміння і навички, на основі зазначеного забезпечувати їх удосконалення, осмислення вже на новому вищому рівні;
- обов’язково здійснювати підготовку школярів до засвоєння нових знань, умінь і навичок;
- забезпечувати систему взаємозв’язків у змісті, формах і методах педагогічного процесу;
- створювати освітньо-дидактичні ситуації, в яких дитина почувалася б невимушено, комфортно;
- забезпечувати систему оптимальних вимог до знань і поведінки учнів, їх моральних якостей;
- упроваджувати засоби стимулювання та заохочення дітей до пізнавальної діяльності;
- розвивати рефлексивні вміння дивитися на себе з “боку”;
- формувати навички самоконтролю та самооцінки;
- аналізувати причини неуспішного адаптаційного періоду;

- запроваджувати способи, спрямовані на подолання труднощів у навчанні учнів 5 класів.

Перспективи подальшої роботи над проблемою автори вбачають у розробленні системи різноманітних заходів, які б забезпечували необхідну спадкоємність початкової та основної школи за рахунок творчої, пошукової спільної професійної діяльності педагогів цих ланок.

Висновки. Вирішення питань наступності початкової й основної школи пов'язане зі створенням перспективного навчального середовища як школи “дорослішання підлітка”, яка стала б, на думку Л.С. Виготського, “не обстановкою, а джерелом розвитку” кожного школяра. А для цього потрібна психологічна перебудова вчителя початкової школи, який би добре розумів, чим небезпечний перехід дитини до основної школи, а також учителів 5 – 6 класів, які усвідомлюють, в який складний і відповідальний період розвитку вступив школяр. Отже, успішній адаптації учнів початкової школи до навчання в основній школі сприятиме цілеспрямована координація дій учителів, їх професіоналізм та досвідченість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко О. Принцип наступності як одна з основних умов успішної адаптації молодших школярів / О. Вашуленко // Педагогічна газета. – 2006. – № 1. – С. 3 – 4.
2. Марінушкіна О. Психологічні особливості учнів п'ятого класу / О. Марінушкіна, Ю. Замазій // Психолог. – 2005. – № 43. – С. 11 – 12.
3. Немов Р. С. Психология. / Немов Р. С. – М. : Владос ИМПЭ им. Грибоедова, 2001. – 278 с.
4. Савченко О. Я. Підсумки першого етапу функціонування початкової школи у складі 12-річної / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2006. – № 1. – С. 4 – 8.
5. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. / Д. Б. Эльконин – М. : Знание, 1980. – 161 с.

УДК 373.5.02:001.8913-47

В.В. Зелюк

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сутність основних понять інноваційної педагогіки; охарактеризовано особливості інноваційної діяльності в сучасній системі загальної середньої освіти; визначено специфіку здійснення науково-методичного супроводу інноваційної діяльності обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти.

В статье проанализирована сущность основных понятий инновационной педагогики; охарактеризованы особенности инновационной деятельности в современной

системе общего среднего образования; определено специфику осуществления научно-методического сопровождения инновационной деятельности областным институтом последипломного педагогического образования.

Basic concepts of innovative pedagogics is analysed in the article; features of innovation activity in the modern system of general secondary education are characterized; ways of scientific&methodical support of innovation activity by the regional institute of in-service teacher education are described.

Сьогодні людство стоїть на порозі інформаційної цивілізації, де наукові знання та інформація подвоюються і потроюються фактично щороку. Це означає, що людина і суспільство щорічно мають справу з новими знаннями і виробничими технологіями, інструментами і матеріалами, новими вимогами до якості виробничої діяльності, новими засобами передачі інформації, зрештою, з новим соціальним і культурним середовищем, в якому розгортається суспільна й індивідуальна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку освіти характеризується відходом від уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, пошуками нового в теорії та практиці навчання й виховання. Загальноосвітні навчальні заклади (ЗНЗ) сьогодні перебувають на стадії інтенсивного розвитку, моделювання, пошуку оптимальних шляхів методичного забезпечення та ефективного впровадження педагогічних технологій, спрямованих на оновлення теорії і практики освіти, удосконалення навчально-виховного процесу.

Необхідність упровадження інновацій у систему загальної середньої освіти, її постійний розвиток обумовлюється в першу чергу вимогами суспільства, що змінюється, а також потребою в удосконаленні сучасної освітньої системи з боку освітніх закладів.

Разом з тим інноваційний розвиток загальної середньої освіти стримується через неготовність багатьох педагогічних працівників та керівників шкіл до здійснення інноваційної освітньої діяльності.

Тому перед інститутами післядипломної педагогічної освіти постає проблема науково-методичного супроводу інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню проблеми впровадження інновацій, їх класифікації, дослідження педагогічних технологій та педагогічних систем значну увагу приділяють вітчизняні і зарубіжні науковці, а саме: К. Ангеловські, І. Богданова, Л. Буркова, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Ільченко, М. Кларін, О. Козлова, Л. Машкіна, Л. Момот, В. Паламарчук, І. Підласий, С. Подмазін, О. Попова, К. Роджерс, Н. Юсуфбекова

та інші.

Мета статті – визначити особливості інноваційної діяльності та її науково-методичного супроводу в системі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. На думку Л.І. Даниленко інновація в освіті є “...не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращання) суб’єкта та об’єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення” [1, 30 – 31].

Автор доводить, що в основі педагогічної інновації лежить нова психолого-педагогічна ідея, яка є її смисловим змістом і потребує дослідницької діяльності вчених або практичного пошуку педагогічних працівників.

Загальноприйнятим трактуванням поняття “інновація” в інноваційній педагогіці є “нововведення; інновація”. У дослідженнях вітчизняних учених нововведення, або інновації, розглядаються як процес здійснення цілеспрямованих змін, спрямованих на перетворення яких-небудь компонентів у структурі або функціонуванні організації [2, 93].

У педагогічній науці також застосовується термін “інноваційна діяльність”, який визначається вченими як “діяльність, яка виявляється у внесенні в освітню практику нових ідей, методик, технологій, відмові від навчальних штампів, служить оновленню змісту сучасної освіти, створює нові педагогічні технології, пропонує нові можливості для творчості вчителя” [6, 55].

Щодо класифікації інновацій, то у вітчизняній системі освіти існують різні підходи, зокрема Л.І. Даниленко подає таку класифікацію:

1) психолого-педагогічні інновації: нововведення у навчальному, виховному та управлінському процесах;

2) науково-виробничі: комп’ютеризація; телекомунікація; матеріально-технічне оснащення;

3) соціально-економічні: сучасні технології розвитку особистості; нововведення у правове забезпечення системи освіти; нововведення в економіку освіти [5].

За даними аналізу освітніх інновацій, що діють у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах, визначено, що особистісно орієнтоване навчання становить 26%, розвиваюче – 10%; рання соціалізація учнів – 14%, національне виховання – 11,3%, духовне виховання – 12,6%, управління – 8%. Як бачимо,

найменше інновацій в управлінському процесі, що обґрунтовує необхідність формування готовності керівників ЗНЗ до здійснення інноваційної діяльності.

Зазначимо, що необхідність у нововведеннях усвідомлюється працівниками закладу поступово. Як показали дослідження, проведені серед учителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ПОІППО), на початку нововведення більшість працівників школи (60%) не готові до змін і тому з обережністю та недовірою ставляться до нових ідей; 25% опитуваних готові до запровадження нововведень; 15% вважають, що нічого змінювати не потрібно.

Дійсно, неможливо відразу впроваджувати нову ідею, допоки колектив не буде повністю готовий її прийняти. Адже спочатку ідею чи нововведення переживають окремі люди (директор, його заступники, учителі): аналізують, усвідомлюють необхідність змін. Далі на основі вивчення та аналізу конкретної ситуації, нових ідей виробляється проект перетворення, де вказується на елемент перетворення та необхідні умови для його успішного запровадження, аналізуються можливі переваги та недоліки нововведення. Унаслідок проведеної роботи виникає певна група працівників, які стають на бік перетворення, бо вбачають у ньому багато можливостей та переваг у майбутньому для школи та її працівників. Після цього керівник ухвалює рішення про запровадження нововведення та разом з колегами виробляє програму його запровадження, де визначає терміни, відповідальних та фінансову базу для виконання програми.

Нововведення ніколи не були ефективними, якщо були справою однієї людини. Це – результат спільної, напруженої співпраці колективу та керівника, яка вимагає не тільки зусиль від кожного впроваджувача ідеї, але й творчого ставлення до праці, бажання працювати колективно, у команді, прагнення до кращих результатів, зацікавленість у впровадженні.

Багато науковців у своїх працях наголошують на важливості управління інноваційними процесами, яке повинно мати системний характер. Так, О.І. Мармаза вважає, що впровадження нових технологій передбачає:

1. Цілеспрямованість управління процесом упровадження технологій; розробку політики керівництва на період упровадження технології.
2. Утвердження серед працівників переконання у необхідності використання нової технології та її ефективності.
3. Організацію технологічного моніторингу інновації, зокрема:

- узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію; оцінку наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її використання;

- прогнозування розвитку закладу за умов упровадження нової технології;

- розробку програм упровадження нової технології;

- зосередження уваги на місці та ролі кожного під час реалізації нової технології;

- створення умов щодо впровадження нової технології;

- уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, стосунки тощо;

- увагу до позитивних наслідків застосування нової технології та труднощів, які виникли;

- розвиток “почуття власності” педагогів на знання про технологію;

- мотивацію та стимулювання працівників;

- залучення “користувачів” – тих, хто вже працює за цією технологією [3, 70].

Отже, для ефективного впровадження інновацій у систему загальної середньої освіти необхідно формувати готовність педагогічних працівників до здійснення інноваційної діяльності шляхом науково-методичного супроводу цього процесу з боку інституту післядипломної педагогічної освіти.

Науково-методичний супровід інноваційної діяльності розглядається нами як організована і цілеспрямована педагогічна взаємодія між учасниками освітньої діяльності, яка здійснюється з метою зростання готовності до впровадження інновацій та розвитку інноваційної культури педагогів задля підвищення якості впровадження інновацій у школі.

Розглянемо особливості здійснення науково-методичного супроводу інноваційної діяльності Полтавським ОІППО.

Основними завданнями щодо організації та науково-методичного супроводу інноваційної діяльності у Полтавському ОІППО визначено такі:

- надання постійної науково-методичної підтримки педагогічних і науково-педагогічних працівників з проблем упровадження освітніх інновацій;

- проведення науково-практичних конференцій, науково-методичних семінарів з проблем інноваційного розвитку;

- індивідуальне консультування з метою надання допомоги

педагогічним працівникам у розв'язанні питань інноваційної діяльності;

- ознайомлення із вітчизняним і зарубіжним досвідом розв'язання зазначеної проблеми;
- виявлення механізмів становлення інноваційної школи;
- створення комп'ютерної бази даних про педагогічні інновації;
- обробка оперативної інформації про інновації і підготовка методично-інформаційних збірників;
- проведення ярмарів педагогічних технологій;
- широка виставкова діяльність.

В інституті систематично проводиться комплекс заходів, спрямованих на активізацію впровадження інноваційної діяльності та проведення педагогічних експериментів в навчальних закладах області, а саме:

- визначення потреб регіональної системи освіти з інноваційної діяльності на основі збору та аналізу інформації про педагогічні ініціативи на регіональному та локальному рівнях;
- погодження й затвердження інноваційних програм і проектів;
- роз'яснення техніки інноваційної та експериментальної діяльності;
- надання консультативно-методичної допомоги учасникам інноваційної діяльності;
- вивчення роботи районних відділів освіти щодо перебігу інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах;
- здійснення просвітницької роботи з метою підвищення рівня інформованості педагогічних працівників про інноваційну освітню діяльність;
- створення комп'ютерної бази даних про інновації (банки педагогічних інновацій) задля можливості оперативно простежувати якісні зміни, що відбуваються у системі освіти регіону;
- проведення інформаційно-методичної взаємодії з навчальними і науковими установами;
- розгляд результатів інноваційної роботи в області на засіданнях ученої ради;
- інформування про розвиток інноваційних процесів на курсах підвищення кваліфікації, у пресі, на щорічних обласних семінарах, на всеукраїнських і міжнародних науково-педагогічних конференціях, у проектах, на педагогічних читаннях, де розглядаються проблеми інноваційного розвитку освіти.

У системі загальної середньої освіти Полтавської області впроваджуються такі інноваційні технології, як: інтерактивне навчання, інформаційно-комунікативні, як засіб формування пізнавальної діяльності учнів в умовах інформатизації суспільства, тренінгові, комунікативного навчання іноземно-мовної культури, проектні технології, особистісно орієнтованого навчання та виховання, гуманно особистісна технологія Ш. Амонашвілі, інтенсивного вивчення української мови, громадянської освіти, здоров'язберігаючі технології навчання, трансформація педагогічних ідей В.О.Сухомлинського у практику роботи дошкільного навчального закладу (ДНЗ) та школи, ранкові зустрічі у ДНЗ – за програмою Всеукраїнського фонду “Крок за кроком”, програма “Крок за кроком”, освітня програма “Перші кроки”, технологія розвитку креативного мислення, інтегрована модель природничо-наукової освіти за програмою “Довкілля”, нестандартні підходи до навчання непідготовленого мовлення як засіб спілкування англійською мовою, елементи музичного виховання Карла Орфа, технологія перспективного випереджального навчання з використанням опорних схем під час коментованого управління С.Лисенкової, модульно-рейтингова система навчання, технологія використання системи опорно-сигнальних схем на уроках української мови та літератури, програма “Сприяння просвітницькій роботі “Рівний – рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя”, ціннісні засади української родини в умовах особистісно орієнтованого навчання, педагогічна технологія сенсорної культури та сенсорного виховання, самонавчання та самовиховання Марії Монтесорі тощо.

Найбільш широко використовуються інтерактивні педагогічні технології, які сприяють навчанню умінь і навичок міжособистісного спілкування, допомагають учням ухвалювати обґрунтовані, дієві рішення, успішно розв'язувати проблеми, критично й творчо мислити, ефективно спілкуватися, будувати здорові відносини, відчувати емпатію до інших людей, справлятися з власним життям й управляти ним у здоровий і продуктивний спосіб.

У Полтавському ОІППО значна увага приділяється поширенню інформації про нововведення через педагогічну пресу, засоби масової інформації (ЗМІ), а саме: випускаються педагогічні науково-методичні журнали “Постметодика” та “Імідж сучасного педагога”, які залучають педагогів області до інноваційних технологій та пропагують кращі зразки їх упровадження.

Так, інноваційним освітнім технологіям присвячено спецвипуски журналу “Постметодика”, зокрема, “К.К.Д. освіти” (про вдосконалення навчальних

планів і програм); “Школа майбутнього” (про пошук шляхів її створення та успішні приклади в Україні та за кордоном); “Європейська інтеграція” (дві ідеї європейської освіти; упровадження ініціатив з євроінтеграції на Полтавщині); “Мережі в освіті” (про глобальну мережу розробників змісту освіти, всесвітню павутину, медіамережі та “інформаційну магістраль” Б. Гейтса) тощо.

Науково-методичний супровід інноваційної діяльності в області здійснюється шляхом проведення ярмарків педагогічних технологій “Творчі сходинок освітян Полтавщини” та Днів відкритих дверей, де педагогічні працівники ознайомлюються з інноваційними педагогічними технологіями та презентують власні досягнення щодо впровадження інновацій.

Також педагоги області щорічно оприлюднюють суспільству і педагогічній громадськості України найкращі освітянські надбання Полтавщини, інноваційні проекти, прогресивні технології, обмінюються досвідом педагогічної і наукової практики на виставках-презентаціях.

Висновки. Варто зазначити, що інноваційні процеси, які відбуваються в загальній середній освіті, є показником її реформування, результатом чого є підвищення якості навчання й виховання учнів, формування й розвиток творчої, компетентної особистості, підвищення ефективності управління освітніми закладами.

Отже, здійснення науково-методичного супроводу інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах сприяє підвищенню рівня інноваційної культури педагогів, їх готовності до впровадження інновацій у систему загальної середньої освіти.

Подальші розвідки з цього питання вбачаємо у здійсненні науково-методичного супроводу інноваційної діяльності в системі освіти області через мережу Інтернет та в межах дистанційного навчання педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. / Л. І. Даниленко – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
2. Данчева О. В. Практична психологія в економіці та бізнесі. / О. В. Данчева, Ю. М. Швалб – К. : Лібра, 1999. – 270 с.
3. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. / Мармаза О. І. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.
4. Освітній менеджмент : навч. Посіб. / [ред. Л. Даниленко, Л. Карамушка]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
5. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект / [ред. Л. І. Даниленко]. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
6. Сафіюлін В. І. Інноваційний пошук нових технологій навчання / В. І. Сафіюлін // Інноваційні пошуки в сучасній освіті / [ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук]. – К. : Логос, 2004. – С. 53 – 64.

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті досліджено вплив методу проектів на розвиток обдарованих дітей. Зосереджено увагу на вимогах до професійної й особистісної підготовки соціального педагога і педагога-предметника як ключових фігур у створенні освітнього і виховного середовищ.

В статье исследовано влияние метода проектов на развитие одаренных детей. Особое внимание обращено на требования к профессиональной и личностной подготовке социального педагога и педагога-предметника как ключевых фигур в создании образовательной и воспитательной сред.

The influence of the method of projects on the development of gifted children has been considered in the article. The attention is paid to the conditions of the professional and personal training of the teacher of social studies. These conditions have become the key figures in the process of formation of the educational environment.

Постановка проблеми. За умов реформування системи національної освіти, посилення ролі творчої особистості в суспільстві набуває актуальності проблема розвитку обдарованих дітей. Перспективним її розв'язанням може стати організація такого педагогічного процесу, який започаткує методику пошуку й відбору обдарованих дітей та створить умови для розвитку їх природних творчих потенцій [7].

Учені по-різному визначають проблему обдарованості. На думку Н. Лейтеса, обдарованість – це здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності. Н. Волкова визначає обдарованість як індивідуальну потенційну своєрідність здібностей людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [2, 418]. Іноді обдарованість розглядають як стан таланту, ступінь його вираженості. У словнику іншомовних слів наголошується, що талант – визначна вроджена риса, особливі природні здібності.

Із сучасних найбільш популярною та прийнятною концепцією обдарованості (концепцією людського потенціалу) є концепція американського психолога Джозефа Рензулі. Відповідно до його вчення обдарованість включає три компоненти: пізнавальні здібності і навички; творчі здібності; емоційно-вольова сфера.

До критеріїв, за якими можна визначити обдарованість дитини, відносять: часті “стрибки” через послідовні етапи свого розвитку; наявність великого словникового запасу і чудової пам’яті; спроможність займатися кількома справами відразу; високу допитливість, активність у дослідженні навколишнього світу і непримириме ставлення до будь-яких обмежень своїх досліджень; здатність у ранньому віці простежувати причинно-наслідкові зв’язки, робити правильні висновки; спроможність тривалий час концентрувати свою увагу на одній справі – буквально “занурення” у нове заняття за умови його цікавості для них; добре розвинуте почуття гумору; постійні спроби розв’язувати проблеми, які їм поки що не під силу; наявність різноманітних інтересів, що породжує схильність починати кілька справ одночасно; звички поправляти інших і переконаність, що вони завжди мають рацію; брак емоційного балансу, нетерплячість.

У дослідженнях відзначається, що обдарованість може гармонійно влитися в життєдіяльність дитини, а може породжувати багато складних соціально-психологічних суперечностей. На жаль, останній варіант є більш поширеним.

Літа Холлінгоурт серед проблем, що виникають у обдарованих дітей, виділяє: вороже ставлення до школи (навчальна програма нудна і нецікава для обдарованих дітей); особливі ігрові інтереси (обдарованим дітям подобаються складні ігри і водночас нецікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки); заглиблення у філософські проблеми; невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком; прагнення до досконалості (звідси відчуття незадоволеності, власної неадекватності, а також занижена самооцінка як результат прагнення до вищого); потребу в увазі дорослих (через прагнення до пізнання обдаровані діти нерідко монополізують увагу вчителів, батьків та інших дорослих) [3, с. 60].

Аналізуючи проблеми обдарованих дітей, ми дійшли висновку: щоб відповідати вимогам сьогодення, сучасна шкільна освіта для обдарованих учнів повинна забезпечувати суб’єктну позицію дитини в навчально-виховному процесі, вільний розвиток її особистості, реалізацію здібностей та інтересів, визначення владної траєкторії розвитку, участь в організації освітнього процесу і в його керуванні.

Зазначене можливе в діяльності, яку учні обирають добровільно, що стимулює активність особистості, її самостійність, прагнення до творчого

самовираження. На нашу думку, успішно розв'язувати вказану проблему може метод проектів.

Мета статті – з'ясувати можливості методу проектів для соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми.

Виклад основного матеріалу. В основі методу проектів лежить інноваційна ідея, що становить поняття “проект” (від лат. “спрямований вперед”, тобто “план, задум, реалізація мети”). Метод проектів – це метод пошуку, тобто така організація навчання, за якої учні набувають знань у процесі планування та виконання практичних завдань проектів. Проект дає можливість тісно поєднати теорію з практикою. Виділяють такі етапи проектної діяльності:

1. Пошуково-дослідницький етап:

- пошук й аналіз проблеми (теми проекту);
- постановка мети і завдань;
- збір, вивчення й обробка інформації за темою проекту;
- планування проектної діяльності;
- вибір засобів і методів для реалізації поставленої мети і завдань.

2. Технологічний етап:

- виконання запланованих дій (практична реалізація проекту);
- оформлення результатів проекту, що виконується у вигляді освітнього продукту.

3. Результативний етап:

- захист проекту;
- підбиття підсумків виконання проекту (рефлексія, самоаналіз підсумків виконання проектів).

Цінність роботи над проектом полягає в тому, що у процесі співпраці з виконавцями проекту і його керівником відбувається входження учня в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій. Налагоджується взаємодія різних поколінь – старші передають молодшим свої знання, формують у них уміння, необхідні для виконання проекту і, можливо, подальшого життя. У результаті взаємодії з іншими людьми в індивіда з'являються власні переконання, моральні стандарти, звички тощо.

Паралельно справляється вплив особистістю на оточення, відбувається активне відтворення нею суспільних відносин. Учень у процесі роботи над проектом має змогу активно творчо діяти, самостійно обирати певні цінності, орієнтуючись на власні прихильності, здійснювати свободу вибору і відповідати

за неї, працювати в команді і відчувати самоповагу. Оволодіваючи новими ролями і правилами, учень водночас набуває здатності створювати щось нове.

Перед початком роботи над проектом учень добровільно обирає вид діяльності, що формує переконаність у власній цінності, почуття самоповаги. Гідність виявляється через усвідомлення свого суспільного значення і є емоційно протилежною до відчуття соціальної пригніченості [5, с. 100].

Можливість самостійно обирати тему навчального проекту (наприклад соціального спрямування) дозволяє учням визначати найбільш актуальні проблеми у певній сфері суспільного життя, проявляти здатність до самостійного вибору і мати право виявляти “Я”. Обговорення актуальності порушених проблем, проведення відповідних анкетувань, дискусій та оцінка пропозицій своїх однолітків сприяє їх самоствердженню, прийняттю інших, налагодженню стосунків на засадах гуманізму й демократизму.

Робота над проектом дає учневі необхідну свободу. Свободу не в розумінні “роблю, що заманеться, і ні перед ким не звітую”, а можливість вибору теми, над якою працюю, виду діяльності, установлення термінів виконання роботи. Створені умови дозволяють індивіду робити свій внесок у діяльність групи і піддаватися її контролю настільки, наскільки він сам визначив для себе, без нав’язаного контролю інших. Свобода ж у навчанні передбачає свободу мислення (а воно завжди індивідуальне): інтелектуальну ініціативу, незалежність спостережень, розумну винахідливість, передбачення наслідків і проектування шляхів пристосування до них. Свобода не обмежується інтелектуальними аспектами поведінки, вона невіддільна від можливості фізично рухатися. Повний цикл самостійної діяльності вимагає дослідження й експериментування, перевірки власних ідей щодо об’єктів досліджування, обізнаності з матеріалами і вправності з приладами. А все це не сумісне із суворим обмеженням фізичної активності.

Через набуття життєво необхідних у майбутньому дорослому житті знань і навичок, що отримуються на кожному етапі проектної діяльності, підкріплюється мотивація учнів до подальшої діяльності. Мотивація відіграє роль внутрішньої пружини дії складного механізму, який співвідносить вплив зовнішніх для особистості факторів із внутрішніми властивостями людини як спрямовану спонуку і регулятор дії, як сукупність спонукань [4].

Активізація внутрішніх пізнавальних сил, мотивація, спонукання до подальшої пошукової діяльності є непрямим способом управління навчальною

проектною діяльністю учнів. Щоб започаткувати мотивування, потрібно виявити інформаційно-пізнавальні суперечності. Виникаючи у процесі пізнання, вони й породжують пошукову ситуацію, за якої до існуючої системи знань учнів додається інформація, на перший погляд, несумісна з уже наявною (“я вважав, думав, знав, що це є таким, а це виявляється зовсім інакшим”). Це суперечності між старими, уже засвоєними учнями знаннями, і новими фактами; між одними і тими самими за характером знаннями, але нижчого й вищого рівнів; між науковими та життєвими, практичними знаннями. Це суперечності в оцінюванні фактів, явищ, літературних героїв, історичних діячів тощо.

У традиційному навчанні, в якому все пояснюється учням, немає місця інформаційно-пізнавальним суперечностям; учень позбавлений можливості “поламати голову над суперечністю”, що, безумовно, позбавляє його радості пізнання.

У процесі навчальної проектної діяльності інформаційно-пізнавальна суперечність є однією із стрижневих ланок. Створюються умови для її усвідомлення, що активізує мислення, спонукає до пошуку подолання суперечності, до активної творчої діяльності. Поряд з усвідомленням інформаційно-пізнавальної суперечності виникає пошукова (проблемна) ситуація, яка зникає лише після подолання проблеми (Еврика! Знайшов!). Пошуковій ситуації властивий стан подиву, зацікавленості, бажання подолати перешкоди. Як зазначає відомий психолог С. Рубінштейн, важливо, щоб дитина, зіштовхнувшись із суперечністю, емоційно загоралась, щоб незрозуміле викликало в неї емоцію подиву, щоб логічно завершувала міркування, незважаючи на труднощі, що постають на її шляху [6].

Етап дослідження проблеми в межах застосування методу проектів актуалізує неординарність підходу до визначення джерел інформації та розвинення вмінь працювати у групі. Робота у групі потребує особливої коректності, толерантності та максимальної поваги один до одного. Учні навчаються враховувати точки зору один одного, критикувати ідеї, а не особу, яка їх висловила, навчаються бути стриманими і дотримуватися елементарних постулатів увічливості.

Розподіл обов’язків серед членів групи у процесі реалізації проекту – це не лише право обирати ту ділянку роботи, відповідно до особистісних уподобань, але й велика відповідальність за її виконання перед усією групою. Конкретно поставлене перед кожним завдання, конкретно визначені терміни

його виконання сприяють максимальній організації, цілеспрямованості дій, концентрації всіх зусиль і вмінь особистості. Це дає можливість виконати поставлене завдання з відмінним результатом, вчасно і з максимальним задоволенням. Кожен член групи розуміє, що від його частини роботи залежить і виконання спільного завдання, яке є важливим для всіх. Така співпраця навчає приймати інших такими, якими вони є, поважаючи їх своєрідність і право бути собою. У процесі роботи над проектом учні відкривають для себе істину, що всі люди є різними та прямують до мети своїм шляхом, спираючись на власний досвід, але їх “самість” не заважає їм досягти результату. Індивідуальність темпераменту, швидкість мислення, вибір пріоритетів і засобів досягнення мети не заважає виконати завдання у визначений термін. Усе це сприяє розумінню учнями один одного на основі глибокого співпереживання, емпатії.

На етапі аналізу інформації та вибору способу розв’язання проблеми варто обрати спосіб, який підтримує більшість групи, а також систематизувати та проаналізувати отриманий матеріал і спланувати діяльність для розв’язання проблеми. Цей етап вимагає від учнів не тільки вмінь працювати в команді, аналізувати та синтезувати, але й творчо розв’язувати проблему.

На етапі розв’язання проблеми для повної або часткової реалізації обраного варіанта учнями організовуються відповідні заходи, завдяки яким учасники проекту на практиці мають здійснити те, що заплановано теоретично. Підлітки часто схильні до переоцінки свласних сил, іноді не відрізняючи ідеальні образи від реальних. Тому практичні дії на цьому етапі роботи над проектом сприяють розумінню підлітками себе – зближення “Я” реального “Я” ідеального. Це навчає учнів самокритично оцінювати свої заслуги й досягнення і не самозаспокоюватись, відчуваючи себе цілковитою досконалістю [1, с. 113].

Підготовка проекту до презентації вимагає від учасників певного волевиявлення, здатності довести розпочату справу до кінця. Від того, наскільки вдало учні поділяються на групи для презентації, визначають мету кожної групи, налагоджують процес обміну інформацією між дослідницькими групами і розподіляють усі зібрані матеріали відповідно до напрямку їх роботи, залежатиме рівень презентації, її якість. Тому важливо, приймаючи інших учнів такими, якими вони є, поважаючи їх своєрідність і право бути собою, проявити здатність до креативної співпраці, мобілізуючи внутрішні й зовнішні резерви.

Під час підбиття підсумків роботи над проектом учні мають змогу оцінити проектну діяльність у цілому й особистий унесок у загальну справу, зокрема

зрозуміти, яку користь виконана справа дала класу, навчальному закладу, місту, країні; спробувати узагальнити й усвідомити для себе, які зміни відбулися з кожним за час роботи над проектом; оцінити отримані навички у роботі, спілкуванні тощо; спробувати перенести досвід практичної роботи на реальні життєві ситуації, які можуть трапитися чи вже траплялися з ними.

Найкращим результатом проектної діяльності є бажання працювати над новою проблемою, над новим проектом.

В умовах збереження класно-урочної системи проектні технології мають такі переваги: одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації під час роботи в команді; реалізація вікових потреб у самостійній і практичній діяльності; можливість бачити результат своєї діяльності; оцінка результатів, їх суспільна значущість; можливість застосування у процесі роботи над проектом сучасних технологій не лише вчителями, але й учнями, використання Інтернет-ресурсів; застосування різноманітних форм взаємодії, у тому числі й інтерактивних, дозволяє практично реалізовувати педагогіку співробітництва; глобалізація освітнього процесу, спрямованого на конкретний результат, а не на невідомі цілі у майбутньому; можливість реальної міждисциплінарної інтеграції; набуття нових знань і життєвого досвіду; нові можливості для неформального контролю за рівнем досягнень учнів; створення умов для колективної творчості, в якій кожен реалізує свої сутнісні сили.

Безсумнівно, ключовою фігурою у створенні освітнього й виховного середовища що сприяє розвитку творчої природи обдарованої дитини, є педагог, зокрема соціальний. У свою чергу це ставить особливі вимоги до його професійної й особистісної підготовки, оскільки навчання починає набувати творчого характеру. Підготовка педагога, крім предметної, повинна містити : уявлення про те, що таке обдарованість та особливості розвитку обдарованих дітей; розуміння того, що таке розвиваюча освіта, у чому полягає її відмінність від традиційних форм навчання та виховання; знання психологічних закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей; знання методів психологічного й дидактичного проектування навчального процесу; уміння реалізовувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між різними суб'єктами освітнього середовища; уміння стати в рефлексивну (самоусвідомлюючу) позицію щодо того, що вчити, як учить, навіщо вчити.

У свою чергу, до завдань соціального педагога, який працює з обдарованими дітьми, доцільно віднести: виявлення, навчання й розвиток

обдарованих дітей; психолого-педагогічний супровід і підтримка авторських та інноваційних навчальних програм освітніх технологій, що застосовуються в роботі з обдарованими дітьми; участь у проектуванні й реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів; вивчення вікових та індивідуальних особливостей обдарованої дитини; роботу із сім'єю з проблеми навчання і розвитку обдарованої дитини; використання позашкільного освітнього середовища для навчання і розвитку обдарованих дітей; проведення діагностики розвитку обдарованої особистості; розробку педагогічних рекомендацій, які сприяють оптимальному навчанню і розвитку обдарованої дитини.

Отже, розвиток обдарованих дітей є нагальною проблемою сучасної системи освіти. Велику роль у розвитку обдарованої молоді відіграють вчителі-предметники, вихователі, соціальні педагоги, що вимагає від них відповідного рівня професійної й особистісної підготовки, упровадження творчих методів у навчально-виховний процес. Значний потенціал для творчого розвитку обдарованої особистості містить метод проектів. Як соціально-педагогічна технологія, він сприяє не тільки соціалізації особистості, але й педагогізації соціуму, гуманізації відносин дітей у групі.

Проектна технологія дає можливість: сконцентрувати зусилля на фіксованих цільових групах, що забезпечує індивідуалізацію процесу виховання дітей; реалізовувати проекти в умовах обмеженого соціуму, що забезпечує зв'язок виховання з повсякденною життєдіяльністю учасників проекту; залучати кожну дитину до діяльності, спрямованої на перетворення соціального оточення, що забезпечує самореалізацію потенціалу конкретної особистості.

Специфікою реалізації проектної технології є її системний, практико орієнтований характер, що дозволяє уникнути ризику перетворення заходів на випадковий набір дій з їх хаотичною реалізацією.

Перспективи дослідження. Актуальним є подальше вивчення можливостей методу проектів у соціально-педагогічній діяльності. Наприклад, перспективним може бути дослідження важливих характеристик між секторного характеру проектної діяльності, а саме взаємодія із державними організаціями, громадськими організаціями та представниками бізнес-структур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості, : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. – К. : Либідь, 2003. / Бех І. Д. – 277 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Волкова Н.П. [2-ге вид., перероб., доп.] –

К. : Академвидав, 2007. – 616 с.

3. Комісаренко С. Робота з обдарованими дітьми / С. Комісаренко // Психолог. – 2006. – № 15 – 28. – С. 60 – 61.

4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. / Леонтьев А.Н. – М., 1971. – 304 с.

5. Людина і світ : підручник / Л.В. Губерський. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : “Знання”, КОО, 2001. – 349 с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / Рубинштейн С.Л. – М. : Учпедгиз, 1940. – 595 с.

7. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. пос. / [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр навч. літер., 2004. – 352 с.

УДК 371.26

Ковальчук Ю.С.

Сумський державний
педагогічний університет

ЗОВНІШНЄ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розглядається питання зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників та його ефективності. Окреслено переваги та недоліки тестування порівняно з досвідом Росії та Білорусі в його проведенні, а також запропоновано низку заходів щодо покращання ситуації у шкільній математичній освіті.

В статье рассматривается вопрос независимой оценки знаний выпускников и его эффективность. Очерчено преимущества и недостатки тестирования в сравнении с опытом России и Белоруссии в его проведении, а также предложено некоторые мероприятия по улучшению ситуации в школьном математическом образовании.

This article dedicated to the question of the External Tests of assessing school-graduations knowledge and its effectiveness. We examined the External Independent Evaluation, its advantages and failings in comparison with experience of Russia and Byelorussia in the testing procedure, and we offered a sequence of actions to improve the situation of school mathematical education.

Постановка проблеми. За сучасних умов для випереджального розвитку Української Держави особливого значення набуває проблема якості освіти. Якість освіти визначається як ступінь задоволення очікувань від освітніх послуг, що надають освітні заклади, різних учасників процесу освіти.

Реформи в сучасному суспільстві призвели до змін в освітній галузі, європеїзація освіти торкнулася й українських шкіл. Упровадження нових методик, нових інформаційних технологій, рейтингових оцінювань повинно сприяти підвищенню сучасного рівня математичної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Наявність, з одного боку, необхідності у суттєвому вдосконаленні підходів до діагностики знань учнів у зв'язку з модернізацією національної освіти, а з другого, – недосконалість науково-методичної бази з цього питання засвідчують актуальність проблеми нашого

дослідження. Вивчення, аналіз та усунення можливих прорахунків національної освіти сприятимуть розробці стратегії подальшого розвитку освіти в умовах кардинальної її модернізації.

Для того щоб перевірити відповідність знань, умінь і навичок учнів програмовим вимогам, оцінити рівень навчальних досягнень та ступінь підготовленості випускників загальноосвітніх шкіл до подальшого навчання у вищих навчальних закладах, у 2006 році в Україні було розпочато запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Дослідженням проблем оцінювання та вимірювання навчальних досягнень учнів присвячено праці таких вітчизняних учених як І. Вакарчука, Л. Гриневич, О. Локшиної, І. Прокопенко, С. Ракова, О. Сидоренко та ін.

Мета статті – порівняти особливості проведення незалежного тестування в Україні, Росії та Білорусі, проаналізувати якість знань учнів за результатами ЗНО, надати методичні рекомендації щодо поліпшення стану шкільної математичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Окреслимо особливості проведення ЗНО в Україні.

Зовнішнє оцінювання з математики відбувається в письмовій формі. Тестування триває 3 години (180 хвилин). Кожна особа, яка проходить тестування, отримує індивідуальний екзаменаційний зошит «Математика», а також два бланки відповідей до тесту: бланк А – для відповідей на завдання Частини 1 та Частини 2 тестового зошита і бланк Б – для відповідей на завдання Частини 3. Зошит складається із трьох частин (Частина 1, Частина 2 і Частина 3), що відрізняються за формою тестових завдань. Зошит містить 38 завдань, з яких 30 – з алгебри і початків аналізу, 8 – з геометрії. Розподіл завдань тесту здійснюється відповідно до програмових вимог (у кожній частині зошита з математики вказано кількість завдань з відповідного розділу програмових вимог зовнішнього тестування з математики).

Характеристика завдань у кожній частині тестового зошита з математики така. Близько 30% завдань – розпізнавати запропоновані математичні об'єкти та виконувати завдання за відомими алгоритмами та зразками. Успішне розв'язання цих завдань дає змогу зробити висновок про початковий та середній рівні навчальних досягнень учнів.

Близько 50% завдань тесту – завдання на застосування програмового

матеріалу у змінених та ускладнених ситуаціях. Учні мають уміти використовувати набуті знання і вміння в нових або незнайомих для них ситуаціях. Успішне розв'язання цих завдань дає змогу зробити висновок про достатній та високий рівні навчальних досягнень учнів і точніше диференціювати цей рівень.

Завдання на застосування програмового матеріалу високого рівня складності становлять близько 20%. Учні мають уміти застосовувати знання і вміння до розв'язування нестандартних завдань, що потребують високого рівня розвитку математичного мислення і творчого підходу з обґрунтуванням основних етапів розв'язання. За рівнем складності ці завдання відповідають завданням групи В у підручниках з алгебри і початків аналізу для учнів 10 і 11 класів авторів М.І. Шкіль, З.І. Слєпкань та О.С. Дубинчук [7; 8].

За результатами опитування, проведеного Українським центром оцінювання якості освіти (УЦОЯО) у 2007 році серед випускників, можна зробити такі висновки. Близько половини опитаних учнів вважають за доцільне впровадження обов'язкового зовнішнього оцінювання для зарахування його результатів під час вступу до ВНЗ. Очевидно, що така думка ґрунтується на значному (60% опитаних учнів) рівні довіри респондентів до зовнішнього тестування як інструменту об'єктивної оцінки знань, що забезпечує рівні можливості під час вступу до ВНЗ. Згідно з інформацією, отриманою із 290 вищих навчальних закладів, результатами зовнішнього оцінювання на навчання у 2007–2008 рр. зараховано 35 тисяч абітурієнтів. Зважаючи на те, що зовнішнє оцінювання у 2007 році пройшли близько 116 тисяч випускників шкіл, цей показник є досить невисоким. (Для порівняння у 2006 році кількість учнів, які проходили тестування, була утричі меншою, натомість кількість зарахованих сертифікатів ВНЗ становила 20000). Однією з причин досить низького відсотку поданих та зарахованих сертифікатів є, безумовно, незадоволеність більшої половини учнів кінцевими результатами зовнішнього оцінювання. Більш широкому застосуванню тестових форм контролю навчальних досягнень учнів сприяло б адекватніша оцінка рівня своїх знань. Однак головним питанням є розробка прозорої та зрозумілої процедури зарахування результатів зовнішнього оцінювання під час вступу до вищих навчальних закладів. Для забезпечення більш ефективного використання результатів зовнішнього оцінювання, зокрема визнання сертифікатів за результатами тестування вищими навчальними закладами, Українському центру оцінювання якості

освіти рекомендовано налагодити більш плідну співпрацю із ВНЗ для узгодження схеми зарахування результатів зовнішнього оцінювання як вступних іспитів та впровадження відповідної нормативно-правової бази (наявність чітко прописаних процедур зарахування результатів ЗО в Умовах прийому до вищих навчальних закладів на 2008 рік та контролю за їх виконанням) [3].

Як засвідчують результати ЗО, більшість учасників тестування у 2006 році засвоїли програмовий матеріал на середньому та достатньому рівнях навчальних досягнень: з математики відповідно 54% і 28%; з алгебри і початків аналізу відповідно 44% і 29%. Високий рівень навчальних досягнень з математики та алгебри і початків аналізу продемонстрували відповідно 7% і 10%. Початковий рівень навчальних досягнень з математики та алгебри і початків аналізу мали 11% і 17% учнів відповідно (статистичні дані УЦОЯО) [3].



Рис. 1. Гістограми розподілу результатів ЗО з алгебри і початків аналізу та з математики за 2006 р.

Наведені дані вказують на відмінності у рівні математичної підготовки учнів, що взяли участь у сертифікаційному тестуванні. Так, із 16196 учнів 32 учасники тестування не змогли правильно розв'язати жодного завдання і відповідно набрали 0 балів. Більше половини учнів засвоїли матеріал на середньому рівні навчальних досягнень. Зауважимо, що на високому рівні навчальних досягнень оцінку 12 балів одержало лише 60 учнів.

Для порівняльного аналізу ми дослідили особливості проведення Централізованого Тестування в Росії та Білорусі.

У Білорусі на виконання завдань пропонується 150 хвилин. Тестовий зошит [4] складається із двох частин: тесту А і тесту В. Тест А містить 15 завдань з вибором правильної відповіді після попереднього розв'язання. Завдання тесту А є завданнями обов'язкового рівня. Тест В містить 10 завдань з відкритою відповіддю підвищеного рівня складності. Ми вважаємо, що за рівнем складності завдання майже не відрізняються від завдань зовнішнього тестування України, проте рівень знань учнів-випускників Білорусі є більш

якісним порівняно зі знаннями українських школярів, а результати тестування є більш успішними.

Наведемо статистику Централізованого Тестування у Росії за 2003 та 2006 роки [9]. У 2003 році навчальний матеріал був засвоєний на середньому та достатньому рівнях 53% та 36% учнями, а високого рівня – 8%. У 2006 році спостерігаємо тенденцію до погіршення результатів тестування, а саме кількість учнів з достатнім рівнем знань збільшилася на 4%, проте зменшилась кількість учнів із високим рівнем знань на 4%.

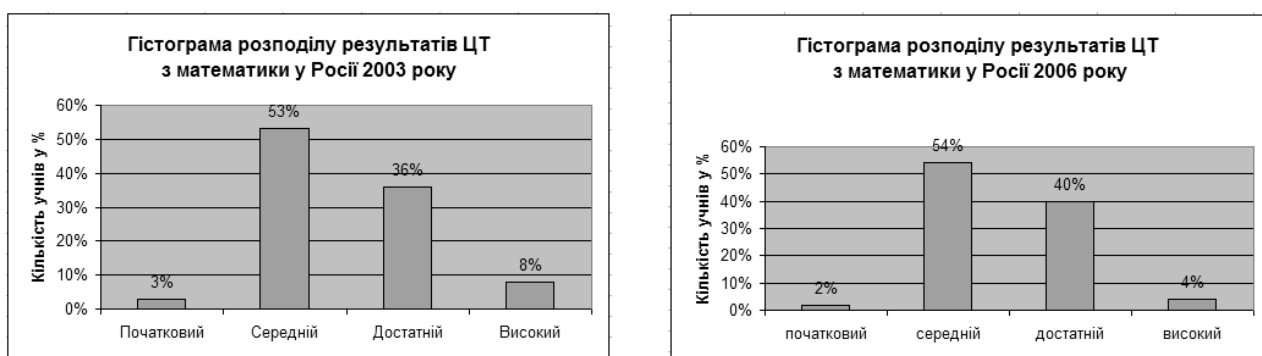


Рис. 2. Гістограми розподілу результатів ЦТ з математики у Росії

Зазначимо, що за змістом та рівнем складності завдання тесту Росії складніші, ніж завдання зовнішнього оцінювання України.

Тестовий зошит Росії складається, як і український, із трьох частин, де є 26 завдань різної складності. Перша частина завдань (потрібно вибрати правильну відповідь) на виконання завдань за відомими алгоритмами містить 13 завдань обов'язкового рівня з курсу «Алгебра та початки аналізу» та за рівнем складності відповідає українським. Друга частина завдань є більш складною, містить 10 завдань підвищеного рівня складності з відкритою формою відповіді. Третя частина завдань є завданнями поглибленого рівня. Вона розрахована на виявлення найбільш здібних випускників із нестандартним типом мислення, включає 3 завдання (2 алгебраїчних завдання, 1 – геометричне). За рівнем складності третя частина є набагато складнішою, ніж українська. Крім того, на виконання завдань відводиться 4 години (240 хв).

Відсоткове співвідношення завдань у тестових зошитах України, Росії та Білорусі подано в таблиці 1.

Співвідношення завдань у тестових зошитах України, Росії та Білорусі

Теми	Україна	Росія	Білорусь
Числа і вирази	25%	15%	8%
Рівняння і нерівності	27%	42%	52%
Функції	25%	31%	12%
Елементи комбінаторики, початки теорії ймовірностей та елементи статистики	3%	–	–
Планіметрія	9%	4%	16%
Стереометрія	11%	8%	12%

Отже, аналіз результатів тестування засвідчив тенденцію до зниження показників успішності випускників загальноосвітньої школи, а досвід Росії і Білорусі підтверджує цю негативну тенденцію.

Здійснений аналіз результатів навчальних досягнень з математики дозволив зробити такі висновки щодо рівня знань і вмінь учнів з математики.

1. Учні володіють основними методами розв'язування математичних задач. Більшість з них виконує завдання на стандартне застосування програмового матеріалу за відомими алгоритмами та зразками. Разом з тим заміна звичних формулювань умов задач, збільшення кількості логічних операцій під час їх розв'язування, необхідність інтерпретації одержаної відповіді з урахуванням умови задачі призвели до зменшення кількості школярів, які успішно виконують завдання зовнішнього оцінювання.

2. Переважна більшість учнів засвоюють теоретичний зміст курсу математики старшої школи формально, що призводить до неспроможності розв'язати деякі типи задач з курсу математики.

3. Згідно з результатами тестування випускники демонструють низькі результати розв'язування текстових задач і задач на відсоткові розрахунки. Складними для учнів є завдання з розділів «Тригонометрія», на вивчення яких зменшено кількість годин, та «Елементи комбінаторики, початки теорії ймовірностей та елементи статистики», що є порівняно новим курсом з недостатньо напрацьованими методиками.

4. Учні виявляють недостатньо розвинені навички письмової математичної аргументації, що призводить до втрати балів під час розв'язання відкритих завдань з розгорнутою відповіддю [1, 1–3].

Зазначені висновки свідчать про необхідність покращання ситуації, яка склалася у шкільній освіті.

На думку професора Київського національного педагогічного університету В. Швеця [5, 24–25; 6, 8–10], необхідно вжити заходів щодо виправлення ситуації з математичною освітою в Україні сьогодні.

1. Повернути математиці статус провідної навчальної дисципліни у школі. Усі учні обов'язково мають складати випускні екзамени з математики як у 9-х, так і у 11-х класах.

2. Ввести систему перевідних екзаменів з математики як в основну, так і в старшу школи, оскільки підготовка до таких екзаменів – це і навчання, і повторення, і закріплення, і систематизація та узагальнення вивченого.

3. Відновити оцінювання результатів навчання учнів за чверть, за рік як стимул до підвищення їх успішності.

4. Удосконалити освітній стандарт із математики, чіткіше поставити в ньому вимоги до математичної підготовки учнів. Бажано, щоб ці вимоги були виражені також у вигляді задач. Обумовити державними нормативними документами можливість отримання випускником середнього навчального закладу атестата про середню освіту лише в тому випадку, якщо результати його навчання не нижчі за вимоги стандарту.

5. Удосконалити, спираючись на освітній стандарт, існуючі та створити нові навчальні програми з математики, підручники, навчальні посібники, які б відповідали профілю навчання, забезпечували змогу здійснювати рівневу і профільну диференціації.

6. Збільшити кількість тижневих годин на вивчення математики в загальноосвітній, зокрема у старшій, школі за рахунок годин шкільного компонента.

Викладач Дніпропетровського національного університету В. Волошко [1,1–3] схиляється до думки, що для поліпшення стану математичної освіти в школі потрібно:

1. Зменшити обсяг елементів вищої математики, за рахунок чого більше уваги приділити елементарній.

2. Звести до мінімуму використання калькуляторів на уроках математики.

3. Застосувати перевірені, традиційні технології навчання на простому дидактичному матеріалі.

4. Створити об'єктивну систему контролю знань.

Ми поділяємо наведені вище заходи щодо коригування нинішньої ситуації в сучасній шкільній освіті. На нашу думку, сучасна шкільна математична

освіта поспішає за великим обсягом математичного матеріалу, але при цьому нехтує якістю:

1) дуже мала кількість годин не дає змоги відпрацювати навички розв'язування типових задач;

2) деякі теми сучасного шкільного курсу математики більш глибоко розглядаються у ВНЗ (границя, інтеграл, теорія ймовірностей і математична статистика тощо), тому вважаємо, що їх можна взагалі не вивчати в курсі математики середньої школи. Це доводить й аналіз «вступних» завдань ВНЗ України – із згаданих тем ні одна не використовується під час розв'язання задач, що пропонувалися абітурієнтам.

Певним розв'язанням окреслених проблем є введення стандартів освіти, але досить нечітко сформульовані вимоги до рівня знань, умінь і навичок учнів.

Висновки. Отже, на якість освіти впливає відношення держави та суспільства до освіти. Тому необхідними є:

- зменшення кількості учнів у класах, особливо у початковій та старшій школах;
- розширення бази підручників та вдосконалення програм з математики;
- уведення додаткових спецкурсів з окремих розділів математики (наприклад, «Тригонометрія»);
- обов'язкове складання екзаменів з математики в кінці кожного року навчання;
- обов'язкове тестування з математики для вступу до ВНЗ усіх напрямів, окрім гуманітарних;
- підняття рівня статусу вчителя й освіти в цілому;
- підняття рівня математичної освіти як основи інтелектуального зростання нації.

У статті подано описання змісту 30 випускників повної середньої загальноосвітньої школи; надано перелік проблем шкільної освіти, які не є розв'язаними на сьогодні (розробка прозорої та зрозумілої процедури зарахування результатів зовнішнього оцінювання під час вступу до вищих навчальних закладів тощо); наведено статистичні дані щодо рівня навчальних досягнень учнів з математики, а також результати Централізованого тестування Росії; здійснено порівняльний аналіз тестів України, Росії та Білорусі; сформульовано низку заходів щодо покращання ситуації шкільної математичної освіти. У подальшому є перспективи дослідження таких питань: визначення

показників та критеріїв повної та об'єктивної оцінки наявного стану середньої освіти (необхідність запровадження змін у систему ЗО знань учнів); прогнозування політичних та практичних наслідків запровадження механізму ЗО і вплив цього на якість загальної середньої освіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошко В. Якість підготовки з елементарної математики та шляхи її вдосконалення / В. Волошко // Математика. – 2006. – № 37. – С. 1–3.
2. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / В. А. Ландсман. – Харків, 2005. – 20 с.
3. Нелін Є. Зовнішнє оцінювання з математики : інформаційні матеріали / [Є. Нелін, Л. Дворецька, Н. Прокопенко та ін.]. – К. : УЦОЯО, 2006. – 40 с.
4. Централизованное тестирование: математика : сборник тестов / [Республиканский ин-т контроля знаний Министерства образования Респ. Беларусь]. – Минск : Аверсэв, 2007. – 62 с. – (Школьникам, абитуриентам, учащимся).
5. Швець В. До питання про якість шкільної математичної освіти / В. Швець // Математика в школі. – 2006. – № 4. – С. 22–25.
6. Швець В. Про вступні іспити і якість шкільної математичної освіти / В. Швець // Математика. – 2006. – № 10. – С. 8–10.
7. Шкіль М. І. Алгебра і початки аналізу : підруч. для учнів 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. І. Шкіль, З. І. Слєпкань, О. С. Дубинчук. – К. : Зодіак-Еко, 2002. – 272 с.
8. Шкіль М. І. Алгебра і початки аналізу : підруч. для учнів 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. І. Шкіль, З. І. Слєпкань, О. С. Дубинчук. – К. : Зодіак-Еко, 2002. – 384 с.
9. Результаты ЦТ России : данные сайта «Федеральный центр тестирования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.test4u.ru>.

РОЗДІЛ III. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378

М.О. Антонченко

Сумський національний аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті обґрунтована актуальність формування інформаційної культури студентів; визначено компоненти, функції інформаційної культури та проаналізовано особливості її формування в умовах становлення інформаційного суспільства.

В статье обоснована актуальность формирования информационной культуры студентов; определены компоненты, функции информационной культуры и проанализированы особенности её формирования в условиях становления информационного общества.

In the article considered actuality of forming of informative culture of students. Components, functions of informative culture are certain and the features of its forming are analyzed in the conditions of becoming of informative society.

Актуальність формування інформаційної культури в умовах становлення інформаційного суспільства. Однією з домінуючих тенденцій розвитку цивілізації у ХХІ столітті є глобальна інформатизація суспільства. Завдяки стрімкому розвитку комп'ютерної техніки, телекомунікаційних систем та інформаційних технологій у світі виникає нове, інформаційне середовище, активно формується постіндустріальне **інформаційне суспільство**. Характерною ознакою цього періоду є зміна домінуючих видів людської діяльності: більшість населення в інформаційному суспільстві працювати не на власному робочому місці з інформацією. У зв'язку з такими тенденціями у педагогіці на перший план виходять питання формування у майбутніх спеціалістів компетенцій [7, 14 – 29] пошуку, аналізу інформації та ухвалення рішень на її основі, актуальним також є оволодіння інформаційними технологіями, які б сприяли становленню молодшої людини як фахівця, здатного враховувати реалії сучасності і конкурентоспроможного на ринку праці. Вищезазначені компетенції становлять основу інформаційної культури студентів [4], а перед вищими закладами освіти постає мета її формування.

Постановка проблеми та методи вирішення завдань дослідження. Формування інформаційної культури у цілому покоління людей є соціальним замовленням інформаційного суспільства, але суперечності між розвитком інформаційних технологій і практикою їх опанування у вищих закладах освіти

зумовило проблему формування інформаційної культури студентів в умовах становлення інформаційного суспільства. У роботі інформаційна культура студента є об'єктом дослідження; завданнями дослідження є наведення її дефініції, виділення компонентів, через які вона формується, їх функції, а також особливості її формування в умовах становлення інформаційного суспільства. Методами вирішення поставлених завдань стали аналіз філософської, педагогічної літератури та джерел з інформатики, а також порівняння теоретичних положень із досвідом практичної педагогічної діяльності у ВНЗ.

Результати

Становлення інформаційного суспільства. До інформаційного суспільства більшість держав почало переходити приблизно із середини XX століття. У ньому головним ресурсом є інформація, на відміну від аграрного суспільства (з початку цивілізації до середини XVII століття), де головним ресурсом була речовина, на відміну від індустріального, де головним ресурсом є енергія. Якщо в аграрному суспільстві домінуючими технологіями були землеробські, то в індустріальному суспільстві – індустріальні, то основними технологіями інформаційного суспільства є інформаційні.

Отже, ***інформаційне суспільство*** можна визначити як *суспільство, в якому велика частина населення зайнята одержанням, переробкою, передачею і збереженням інформації.*

Можна виділити три критерії розвиненості інформаційного суспільства: наявність комп'ютерів, рівень розвитку комп'ютерних мереж і кількість населення, зайнятого в інформаційній сфері, а також тих, хто використовує інформаційні технології у повсякденній діяльності. Так, за даними ООН у 90-ті роки XX ст. кількість працівників, зайнятих в інформаційній сфері (для яких обробка інформації є основною виробничою функцією), зросла приблизно на 25%, тоді як кількість зайнятих у сільському господарстві і промисловості скористилась відповідно на 10% і 15%.

Визначення інформаційної культури. Головною функцією освіти у всі часи розвитку людства була передача підростаючому поколінню культурно-історичного надбання суспільства, а також формування творчої особистості, яка була б здатна протягом життя не тільки адаптуватися до швидких змін у професійній сфері, але й сприяти новим досягненням культури. Актуальність проблеми формування її складової частини – інформаційної культури людини – зумовлена тим фактом, що вміння опановувати інформацію та орієнтуватися в її

великій кількості стає невід'ємною рисою фахівця у будь-якій сфері.

Інформаційна культура набуває особливого значення, оскільки передача сукупного соціального досвіду від одного покоління до наступного можлива тільки завдяки її закріпленню у знаковій формі, тобто через соціально значущу інформацію, яка регулює діяльність, поведінку та спілкування людей. З такої точки зору *інформаційну культуру (у широкому сенсі) можна визначити як особливий соціальний механізм трансляції значущої інформації, тобто як спосіб діяльності, що спрямований на накопичення, збереження та передачу ідей, знань і матеріально-духовних цінностей* [1].

Феномен “інформаційна культура”, який є складовим елементом загальнолюдської культури, можна розглядати на різних рівнях: суспільному, груповому, особистісному.

Під *інформаційною культурою суспільства* можна розуміти деяку сукупність досягнень у галузі його інформатизації: ступінь задоволення людей наявною інформацією, рівень оснащення комп'ютерною технікою та засобами зв'язку, кількість людей, які використовують інформаційні технології в повсякденному житті.

У роботі досліджувалась інформаційна культура студента, тобто певної людини, тому тлумачення цього поняття в контексті, що розглядається як інформаційна культура людини, може мати таке визначення: *це системне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформаційних технологій, уміння застосовувати наявну інформацію для вирішення прикладних завдань, навички використання персонального комп'ютера і технологій зв'язку, здібності подати інформацію у зрозумілій формі, орієнтує на розширення та поновлення знань, моральну відповідальність за наслідки розповсюдження інформації* [1].

Компоненти інформаційної культури. Сутність інформаційної культури виявляється через її *компоненти*. Умовно ці компоненти можна поділити на кілька груп:

- загальнопізнавальні компоненти (уміння висловлювати власну думку, організовувати пошук інформації з різних джерел та ін.);
- компоненти алгоритмічної культури (уміння складати план діяльності тощо);
- компоненти, що пов'язані з навичками оволодіння комп'ютерною технікою та інформаційними технологіями (володіння клавіатурою комп'ютера,

навичками роботи з файловою системою, уміння редагувати і форматовувати тексти в текстовому редакторі та ін.);

- компоненти, що включають знання етичних та юридичних норм у галузі інформаційних технологій (захист авторських прав на програмні продукти, нерозповсюдження аморальної інформації у комп'ютерних мережах тощо);

- спеціальні інформаційні компоненти (побудова інформаційної моделі предметної галузі, питання вимірювання та захисту інформації та ін.).

Деталізація цих компонентів подана у праці М.О. Антонченко [1].

Функції інформаційної культури.

Функції інформаційної культури аналогічні до функцій загальнолюдської культури, але є більш конкретними:

- світоглядна (формує уявлення про інформаційну картину світу);
- регулятивна (справляє вплив на діяльність, включає до світогляду людини норми та правила з галузі інформаційних технологій);
- пізнавальна (розширює знання людини за рахунок набуття нею вже існуючої інформації);
- креативна (допомагає організувати дослідження, результатом чого є здобуття нових ідей, знань, умінь та цінностей);
- виховна (впливає на особистісну поведінку);
- комунікативна (сприяє діалогу між людьми, у тому числі й за допомогою комп'ютерних мереж);
- ціннісна (формує ідеал здобуття знань).

Особливості формування інформаційної культури в умовах становлення інформаційного суспільства. Становлення інформаційного суспільства в історичному аспекті можна умовно поділити на три етапи: докомп'ютерний, комп'ютерний та мережевий.

Інформаційна культура формується через її компоненти, тому розглянемо, як вони формуються на кожному етапі становлення інформаційного суспільства. На першому “до комп'ютерному” етапі інформаційна культура людини, зокрема студентів, була у зародковому стані і зводилась до прояву загальнопізнавального компонента. Потрібна інформація шукалась, в основному у книжках у бібліотеці або книгарні. На цьому етапі цінувалось уміння користуватися алфавітним та систематичним каталогами бібліотеки.

На другому “комп’ютерному” етапі набувають розвитку вже наступні компоненти, що пов’язані з навичками оволодіння комп’ютерною технікою та інформаційними технологіями, і компоненти алгоритмічної культури. На цьому етапі цінувалось уміння вносити інформацію до комп’ютера, певним чином її обробляти, зберігати її на зовнішніх носіях та друкувати у зручному вигляді.

З появою комп’ютерних мереж, (третій етап) у тому числі глобальної мережі Internet, з’явилась унікальна можливість знаходити інформацію, яка перебуває на великих відстанях від людини, а також можливість спілкуватися з іншими людьми, ні виходячи з комп’ютерної аудиторії. На цьому етапі актуальним стало формування компонента, що включає знання етичних та юридичних норм, та дістав подальшого розвитку компонент, що пов’язаний з оволодінням інформаційними технологіями. Зокрема стають актуальними вміння володіти навичками навігації у пошукових системах глобальної мережі.

Проте варто зазначити, що інформаційна культура потребує сформованості всіх компонентів, тому недорозвиненість якось з них знижує загальний рівень інформаційної культури. Для студента необхідними є загальнокомунікативні вміння; уміння організовувати пошук інформації з різних джерел (у тому числі через Internet), користуватися алфавітним й тематичними каталогами у бібліотеці; знання періодичних видань, навички роботи з енциклопедіями та довідниками у фаховій та суміжних галузях, уміння складати конспект; використання прийомів і методів ефективного читання; уміння обирати і ставити мету, здійснювати постановку завдань, формулювати обґрунтовані гіпотези, систематизувати факти, осмислювати й аналізувати висновки, узагальнювати спостереження, передбачати наслідки рішень, що ухвалюються, та власних дій, уміти їх оцінювати та все те інше, що утворює загальнопізнавальний компонент інформаційної культури. Цей компонент формується під час вивчення всіх дисциплін. Крім того, більш актуальними для студента стають навички роботи з текстовим та графічним редакторами, уміння зберігати та захищати інформацію, уміння сканувати інформацію, навички роботи із загальним та професійним програмним забезпеченням, навички користування пошуковими системами, інтелектуальними системами, системами підтримки ухвалення рішень, експертними системами, створення моделей та їх дослідження – ці вміння та навички становлять зміст компонента, що пов’язаний з навичками оволодіння комп’ютерною технікою та інформаційними технологіями, та спеціального інформаційного компонента.

Висновки. Отже, головна особливість формування інформаційної культури – це залежність її компонентів від історичного етапу становлення інформаційного суспільства.

Друга особливість полягає у тому, що інформаційна культура студента сприяє формуванню самостійного професійного мислення, сприйняттю нового, умінню простежувати зміни та реагувати на них, здатності розв'язувати проблеми у складних нестандартних і надзвичайних ситуаціях, що можливо лише за умов повного інформування людини.

Третя особливість полягає у тому, що під час розвитку інформаційного суспільства у суб'єктів навчання повинна утворюватися усвідомлена мотивація до постійного розширення професійного та загальнокультурного світогляду, а також уявлення про відкритість системи знань, яких набувають у закладах освіти, переконання у тому, що основу якості та надійності знань дає лише безперервний процес пошуку та споживання інформації, її критична обробка протягом життя.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку єдиного інформаційно-навчального простору для студентів, конкретизацію компонентів інформаційної культури, розробку інтегрованих завдань з окремих предметів, які сприятимуть формуванню інформаційної культури, та перевірку їх впливу на рівень професійної підготовленості випускника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонченко М. О. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури / М. О. Антонченко // Комп'ютерні технології навчання. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2004. – Вип 9. – С 234 – 241.
2. Антонченко М. О. Формування інформаційної культури майбутніх спеціалістів / М.О. Антонченко // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Суми : СДПУ, 2004. – С. 223 –248.
3. Богданова Т. Л. Пути, методы и средства формирования информационной культуры в психолого-педагогической литературе / Т. Л. Богданова // Проблемы инженерно-педагогической освіти. – 2004. – № 8. – С. 204 – 211.
4. Кадырова Э. А. Информационная культура как фактор профессиональной компетентности специалиста будущего / Э. А. Кадырова // Культура и образование : сб. науч. стат. – М. : МГУКИ, 2001. – 150 с.
5. Рубанець О. М. Інформаційне суспільство: когнітивний креатив постнекласичних досліджень : монографія. / О. М. Рубанець – К. : ПАРАПАН, 2006. – 420 с.
6. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание. / Скворцов Л. В. – М. : РАН ИНИОН, 2001. – 288 с.
7. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : "К.І.С.", 2003. – 296 с.
8. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Уэбстер Фрэнк; пер. с англ. М. В. Арапова, Н. В. Малыхиной под. ред. Е. Л. Вартановой. – М. : Аспект – Пресс, 2004. – 400 с.

УДК 371.6

**ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА МАТЕРІАЛАХ
ОВОЛОДІННЯ КУРСУ «ВСТУП ДО МОВОЗНАВСТВА»
СТУДЕНТАМИ-ПЕРШОКУРСНИКАМИ)**

Стаття присвячена питанням застосування ігрових технологій у вищій школі. У ній розглянуто різні підходи до класифікації дидактичних ігор, виокремлено основні функції та їх ознаки, а також представлено приклади застосування ігрових технологій під час вивчення фонетики в курсі «Вступ до мовознавства».

Статья посвящена вопросам использования игровых технологий в высшей школе. В ней рассмотрены различные критерии классификации дидактических игр, выделены основные функции и их особенности, а также представлены примеры использования дидактических игр на занятиях по «Введению в языкознание».

The title of the article is devoted to questions of using of game technologies at higher school. The main idea of the article includes various criteria of classification of didactic games. The special attention is paid to basic functions of didactic games and their features and also elements of using of didactic games at the studies on «Introduction to Linguistics».

Постановка проблеми. Сучасні умови вимагають нових підходів до організації навчального процесу у вищій школі, які б сприяли формуванню й розвитку особистості, здатної до соціально значимої діяльності, швидкої адаптації під час зміни життєвих обставин. Застосування інтерактивних технологій навчання зумовлює формування пізнавальної активності, самостійності, творчого підходу до розв'язання професійних завдань. Досягненню мети навчання та реалізації дидактичних завдань з лінгвістичних дисциплін сприяє використання дидактичних ігор.

У психолого-педагогічній науці накопичено чималий досвід упровадження дидактичних ігор у процес навчання рідної мови. Проте він стосується переважно навчального процесу загальноосвітньої школи. У лінгводидактиці вищої школи недостатньо описано застосування ігрових технологій у навчальному процесі під час вивчення лінгвістичних дисциплін, бо гра вважається пріоритетом діяльності дитини. Як зазначає Л.С. Виготський, гра поряд з працею й навчанням є одним з головних видів діяльності людини, спрямованих на відтворення та засвоєння громадського досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоврядування поведінкою.

Аналіз актуальних досліджень Психологами (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв) гра розглядається як «арифметика соціальних відносин», як «спосіб реалізації свідомого потенціалу

людини, засіб його інтенсивного розвитку». У грі відбувається творче опрацювання пережитих вражень, комбінування їх і побудова нової реальності, яка відповідає запитам і захопленням людини [9, 26].

У методиці дидактична гра виступає способом взаємодії педагога і студентів, зумовленим ігровою ситуацією, що веде до реалізації дидактичних завдань і цілей навчання [5, 194].

Вітвицька С.С., аналізуючи ігрові технології у вищій школі, зазначає, що гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається, формується і удосконалюється самоуправління поведінкою [2, 169].

У словнику-довіднику з методики російської мови гра визначається як вид дидактичного матеріалу, що використовується на уроках... з метою підвищення пізнавальних інтересів учнів, збагачує їх новими знаннями і вміннями [4, 67].

Отже, дидактична гра як нетрадиційна форма навчання може бути використана під час вивчення лінгвістичних дисциплін й у вищій школі, адже вона активізує процес пізнання, дозволяє заглибитися в зміст дисципліни, що вивчається, розвинути навички колективної взаємодії, набути досвід творчої діяльності, а також визначити рівень підготовки студентів [5, 194].

Мета статті – розкрити особливості застосування ігрових методів навчання у навчальному процесі вищої школи під час вивчення студентами-першокурсниками лінгвістичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Ігровий метод навчання передбачає визначення мети, спрямованої на засвоєння змісту освіти, вибір виду навчально-пізнавальної діяльності й форми взаємодії педагога і студентів. Застосування цього методу навчання вимагає:

1. З'ясування і усвідомлення його цілей, тобто бажаного результату, без цього діяльність суб'єктів навчального процесу не може бути цілеспрямованою;
2. Вибору способу діяльності для досягнення мети;
3. Необхідних засобів інтелектуального, практичного або предметного характеру, оскільки діяльність завжди пов'язана з ними;
4. Наявності певних знань про об'єкт діяльності [8, 184].

Вчені підкреслюють, що ігрові методи є ефективними і характеризуються низкою ознак, однак ці ознаки трактуються дидактами по-різному: у працях В.Н. Нагаєва, І.Я. Лернера зазначаються три основні ознаки дидактичних ігор:

- 1) вивчення мети, спрямованої на зміст освіти, що підлягає засвоєнню;

2) передбачення видів навчально-пізнавальної діяльності;
визначення характеру взаємодії викладача і студента [3, 193].

Фіцула М.М. вказує на такі ознаки:

- 1) активізація мислення і поведінки студента;
- 2) високий ступінь задіяності в навчальному процесі ;
- 3) обов'язкова взаємодія студентів між собою та викладачем;
- 4) емоційність і творчий характер занять;
- 5) самостійність студентів у прийнятті рішень;
- 6) бажання набути вмінь і навичок за відносно короткий термін [8, 184].

Виходячи з концепції Шмакова С., ігрові методи характеризуються наступними ознаками:

- 1) вільна розвиваюча діяльність;
- 2) творчий, активний характер;
- 3) емоційне піднесення діяльності, суперництво, конкуренція;
- 4) наявність прямих і умовних правил гри.

Викладачі-практики наголошують на таких ознаках дидактичної гри:

- 1) активність студентів;
- 2) зіставлення часу активності студентів і викладача;
- 3) самостійна творча робота студентів;
- 4) постійна взаємодія студента і викладача за допомогою прямих і опосередкованих зв'язків [1, 67].

Одночасно ігровий метод навчання передбачає наявність знань про:

- а) мету діяльності, яка є знаннями про результат цієї діяльності;
- б) спосіб діяльності;
- в) об'єкт діяльності, без якого діяльності не буває.

Місце і роль ігрової технології в навчальному процесі, поєднання елементів гри та навчання багато в чому залежать від розуміння викладачем функцій педагогічних ігор, серед яких є:

- спонукальна (викликає інтерес до навчання);
- комунікативна (навчає культурі спілкування студентів);
- функція самореалізації (кожен студент у процесі гри може реалізувати свої здібності);
- розвивальна функція (розвиток усіх психічних якостей);
- діагностична (визначення рівня оволодіння теоретичним матеріалом);
- розважальна (отримання задоволення);

- корекційна (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх вчителів) [2, 147].

Разом з тим у дидактиці немає єдиної класифікації дидактичних ігор. У навчальному процесі використовують різні варіанти гри. За методикою проведення, дидактичною метою та шляхами її досягнення ігри поділяються на ігри-вправи, ігри-дискусії, ігри-ситуації, рольові, ділові навчальні ігри [8, 185].

Ігрова вправа. До них відносять кросворди, ребуси, вікторини тощо. Ці вправи можуть бути елементами домашніх завдань.

Ігрова дискусія. Ця гра передбачає колективне обговорення суперечливого питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками.

Ігрові парадокси. Ці вправи містять парадокс – нелогічний збіг обставин.

Наприклад: займенники *всі* та *ніхто* – антоніми. Чи можна уявити собі таку ситуацію, де б ці два слова стали синонімами? Наведіть приклад такого вислову.

Ігрові ситуації. Як зазначає М.М. Фіцула, основою цього методу є проблемна ситуація. Зорієнтована вона на встановлення зв'язку теорії і практики з теми, що вивчалася або вивчається: вміння аналізувати, робити висновки, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Цей метод спонукає до діяльності на основі певної ситуації, яка ґрунтується на необхідній сукупності знань, умінь, навичок, якими повинні оволодіти студенти. Ігрова ситуація сприяє посиленню емоційно-психологічного стану, збуджує внутрішні стимули до навчальної роботи, знімає напругу, втому [8, 185].

Ділова навчальна гра – це навчально-практичне заняття, яке передбачає моделювання діяльності фахівців щодо розв'язання складної проблеми.

За завданнями і цілями, які вирішуються дидактичні ігри поділяються на: дослідницькі, виробничі, навчальні; *за характером пропонованої ситуації*: комплексні, функціональні, ситуаційні; *за ступенем формалізації*: формалізовані, неформалізовані; *за кількістю ігрових періодів*: одноетапні, багатоетапні; *за змістом гіпотетичних умов*: реальні, умовні.

Вітвицька С.С. класифікує ігрові технології за:

- *цільовими орієнтаціями*: виховні, розвивальні, соціалізуючі.
- *характером педагогічного процесу*: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

- *ігровою методикою*: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації [2, 170].

Г. Селевко у своїй праці «Енциклопедія навчальної технології» класифікує ігрові технології за такими параметрами:

- *за дидактичною метою*: актуалізуючі, формуючі, узагальнювальні, тренінгові, контрольні-корекційні;

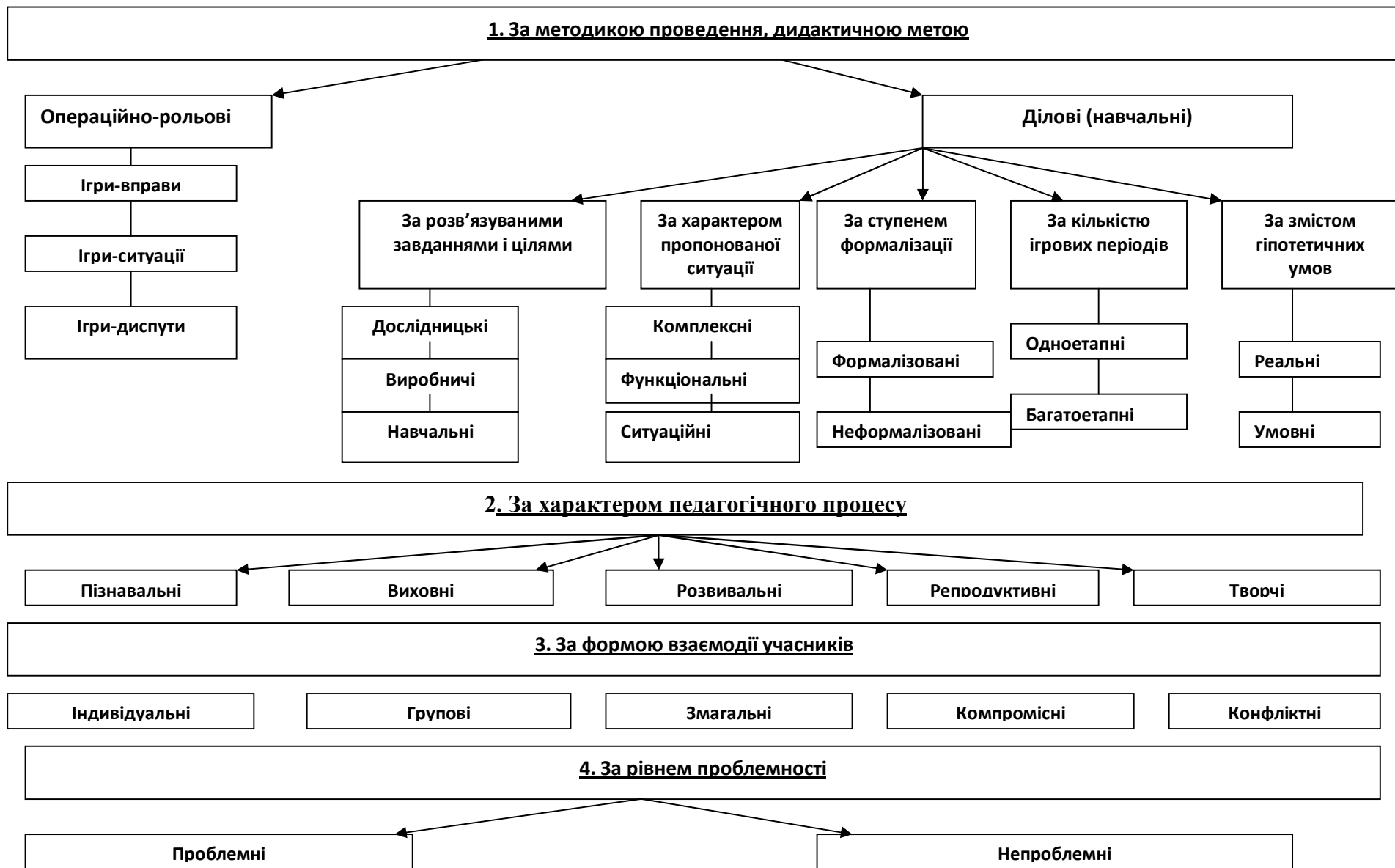
- *за характером педагогічного процесу*: пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, діагностичні, профорієнтаційні тощо.

- *за формою взаємодії учасників* : індивідуальні, групові, змагальні, компромісні, конфліктні;

- *за рівнем проблемності*: проблемні, неproblemні. [7, 69].

Як бачимо, науковці підходять до класифікації ігор за різними критеріями, тому спробуємо врахувати ці особливості й наведемо класифікацію дидактичних ігор у наступній таблиці:

Класифікація дидактичних ігор



Таблиця 1

Важливим етапом в організації дидактичної гри є виділення у змісті даної теми такого матеріалу (розділу), в якому б поєднувалися елементи знання з певним характером відношень. Дидактична гра має відбуватися за трьома етапами: підготовчим, основним (проведення гри), заключним (табл. 2)

Таблиця 2

Етапи проведення дидактичних ігор

Етапи	Особливості проведення
I – підготовчий	Визначення теми. Формулювання мети за різними функціональними завданнями для учасників, що дає змогу застосовувати навчальний метод у конкретних умовах педагогічного процесу. В утворених групах керівник вибирає спосіб діяльності (письмовий або усний опис, доповідь, реферати)
II – проведення гри	Виконання завдань з урахуванням розподілу ролей у ситуації, яка імітується. Кожна група обговорює різні варіанти рішень завдань у запропонованому виді гри. Захист варіантів процесу, явища, які імітуються, їх аналіз.
III – заключний	Підбиття підсумків пізнавальної діяльності (процесу, явища). Керівник і члени груп оцінюють діяльність кожного її учасника

У практиці ігрові методи комбінуються із традиційними. У вищій школі ігрові технології використовуються і як елементи практичного заняття, і як самостійна технологія, і як елемент іншої технології.

У процесі вивчення лінгвістичних дисциплін застосовуються різні модифікації ділових ігор: ігрові ситуації, ігрові вправи, вікторини, конкурси, рольові ігри тощо.

Наведемо приклади застосування ігрових ситуацій під час вивчення теми «Фонетика»:

Ситуація 1.

Уявіть собі людину, яка в результаті проведеної хірургічної операції втратила передні зуби. Вимова яких звуків буде складною? Чому? Спробуйте вимовити ці звуки.

Ситуація 2.

Уявіть собі, що Ви працюєте аетом. Ваша задача продублювати уривок американського фільму з урахуваннями не тільки змісту, але й емоційно-стилістичне забарвлення, фонетичні особливості. Н-д, один з героїв німецького фільму вимовляє дієслово *fallen* (фален), який у словнику тлумачиться як «руйнуватися», «падати». Який із цих синонімів за фонетичними ознаками більш підійде для дублера? Чому? (**Для довідок:** ает – це автор екранного тексту).

Ситуація 3.

Уявіть, що на вулиці до Вас підійшла людина, яка не володіє українською мовою, наприклад, англієць. Які фонетичні правила української мови іноземець порушує? Які артикуляційні поради Ви надали б цій людині?

Аналіз досвіду практичного втілення в навчальний процес ігрових технологій свідчить, що дидактичні ігри у вигляді конкурсів нікого не залишає байдужим, адже створюється особлива атмосфера творчості, змагання. Ділова гра сприяє максимальному прояву здібностей студента, його самореалізації, ініціативності, зростанню рівнів пізнавальної активності та самовдосконалення.

Розглянемо застосування дидактичної гри під час вивчення лінгвістичних дисциплін у вигляді конкурсу «Брейн-ринг».

«Брейн-ринг» – дидактична гра-конкурс у формі інтелектуального змагання між командами студентів академічної групи відносно першочерговості та правильності надання відповіді з навчальних, наукових проблем.

Методичні рекомендації щодо організації проведення дидактичної гри «Брейн-ринг»

«Брейн-ринг» рекомендується проводити після вивчення студентами декількох тем з дисципліни. Тривалість гри – від 1 до 2 академічної години. Структура витрат часу на окремі елементи: вступне слово вчителя (до 3 хв); ігровий час (три тури по 10-15 хв); творчі тайм-аути для кожної команди – до 5 хв; підведення підсумків гри – до 10 хв.

Для проведення конкурсу бажано підготувати аудиторію. Три команди – три командних місця. Аудиторія повинна мати дошку, на якій будуть фіксуватися результати конкурсів. Кожна команда обирає свого капітана. Конкурсом керує журі (голова – ведучий курсу, члени – викладачі та студенти).

Загальні правила дидактичної гри,

1. «Брейн-ринг» проходить у формі змагання команд і нагадує телевізійне шоу.

2. Перед грою пояснюються правила гри, які складаються:

2.1 Гра складається із двох турів;

2.2 Кожен ігровий тур забезпечується індивідуальною картою проблемних питань;

2.3 На обговорення питання відводиться до 30 сек. на кожне.

2.4 Відповіді на запитання починає та команда, яка перша натискає на

клавішу сигналу.

2.5 Якщо команда дала неправильну відповідь, то команда-суперниця має 15 сек. і відповідає на запитання;

2.6. За правильну відповідь команда отримує 2 бали рейтингу. Результати відображуються на табло.

2.7. Якщо обидві команди не відповідали на питання, то наступне питання оцінюється на 1 бал вище.

2.8. Команда, яка набрала найбільшу суму балів, стає переможцем.

Сценарій командної гри «Брейн-ринг»

Перебіг гри:

1. Організаційний момент.

2. **Ведучий:** Шановні команди! Ми вітаємо Вас на Брейн-рингу, тема нашого конкурсу – “Фонетика і фонологія”.

Сьогодні змагаються три команди. До кожної команди входять 6 студентів. Ви оберете свого капітана. Тема нашої сьогоднішньої гри – фонетика і фонологія.

Усі ми живемо у світі звуків. Прокинувшись рано-вранці ми чуємо різні звуки, які оточують нас: шум дзвоника будильника, плескіт води у крані, пахкотіння чайника на плиті. Виходимо з дому – і нас знову оточують голоси вулиці: щебетання пташок, шурхіт коліс автомобіля, порив вітру... Але ось за спиною Ви почули голос незнайомої людини, вона запитала: «Скажіть, будь ласка, котра година?». Ви подивилися на годинник і відповіли. Яким же чином із безлічі звуків ви вловили ті, які передали вам відповідну інформацію? Чим ці звуки відрізняються від інших? Сьогодні ми і з’ясуємо ці питання.

Темою нашої гри і є фонетика – царина лінгвістичної науки.

Звучить музика.

3. Гра “Брейн-ринг”

Ведучий:

Починаємо перший тур.

Оголошуємо правила гри. Гра складається з 2 турів. Перемагає та команда, яка першою дасть правильну відповідь на поставлені запитання. У разі неправильної відповіді, хід переходить до іншої команди. Кожна правильна відповідь оцінюється 2 балами.

Що ж, починаємо!

Питання 1: порівнюючи матеріал відомих вам мов, спробуйте з’ясувати,

чому приголосних фонем у будь-якій мові світу більше, ніж голосних?

Ведучий: Журі оцінить ваші відповіді, а ми перейдемо до наступного завдання

Питання 2: Лікар-терапевт, оглядаючи хворого, говорить йому: «Відкрийте рота», та доповнює «Скажіть а-а-а». Чому лікар просить пацієнта вимовити саме звук **А-А**, а не **И, У**?

Питання 3: Поясніть, чому в мовах світу голосних верхнього підняття більше, ніж голосних нижнього підняття? Наведіть приклади.

Питання 4: Порівняйте вимову українського звука [л], (наприклад, у слові *лампа*) і так званого середньоевропейського [l] (наприклад англ. the lamp), нім. Die Lampe. Опишіть особливості їх артикуляції. Який орган є пасивним під час вимови даного звука?

Питання 5: Знайдіть серед перелічених слів зайве (за кількістю фонем, складів, асиміляцією, дисиміляцією, спрощенням):

1. Щука, акула, бичок, короп, карась.
2. Легко, бджола, боротьба, вогко, вокзал.
3. Сніг, град, дощ, рога, осінь.

Музична пауза або номер, який підготувала одна з команд.

Ведучий: Час плине швидко. Закінчився перший тур. Журі оголошує результати гри. Залишилися 2 команди, які отримали найбільшу кількість балів у цьому турі.

Завдання другого туру

Ведучий: Другий тур нашої гри буде складатися з 4-х запитань. Вони мають більший рівень складності. Бажаємо командам перемоги!

Питання 1

Вгадайте слово за даною артикуляційною характеристикою звуків.

Питання 2

Узбеки на початковому етапі вивчення російської мови стикаються з деякими артикуляційними ускладненнями. Вони вимовляють так:

- дуружба замість дружба;
- туворческий замість творческий;
- чужанство замість чванство.

Які фонетичні особливості будови узбецького слова можна прослідкувати, виходячи з даних прикладів. Як вимовляють узбеки, які не володіють російською мовою, слова птица, кругом?

Питання 3

Герой комедії Жана - Батиста Мольєра «Міщанин-шляхтич» Журден хоче отримати гарну освіту і з цією метою наймає до себе вчителів, у тому числі й філософії. З ним він займається фонетикою. Послухайте уривок з комедії.

Учитель філософії....Коли ви вимовляєте звук Д, наприклад, потрібно, щоб кінчик язика уперся у верхню частину верхніх зубів: ДА.

Г-н Журден. ДА. ДА. Так! Ох, як прекрасно, як прекрасно!

Учитель філософії. Щоб вимовити Ф, треба притиснути верхні зуби до нижньої губи: ФА.

Г-н Журден ФА, ФА. І то правда! Ех, батенько із матінкою, ну як тут не згадати Вас лихим словом!

Учитель філософії. А щоб вимовити звук Р, потрібно приставити кінчик язика до верхнього піднебіння, однак під напором повітря із силою виривається із грудей, язик постійно повертається на колишнє місце, від чого відбувається деяке тремтіння: Р-РА.

Г-н Журден Р-Р-Р-РА, Р-Р-Р-РА! Який же ви молодець! А я скільки часу втратив даремно! Р-Р-Р-РА

Питання: Які недоліки в описі артикуляції звуків [д], [ф], [р] можна виявити в наведеному уривку? І додаткове запитання: чому вчитель філософії викладає фонетику? (хоча, до речі, сам Журден просив зайнятися з ним правописом)?

Музична пауза.

Питання 4.

Подано описання артикуляції звука. Визначте звук.

Голосові зв'язки напружені, струмінь повітря змушує їх тремтіти. Піднебінна завіса піднята й закриває прохід у носову порожнину. язик усім своїм тілом відсувається назад, і між коренем язика й задньою частиною його спинки, з одного боку, і задньою стінкою глотки, з іншої, утвориться щілина, через яку із шумом проходить повітряний струмінь. Далі в ротовій порожнині вона не зустрічає перешкод.

Визначте, в яких українських словоформах зустрічається даний звук: богатир, ура, холодний, шовк, ага, барахло, сміятися.

Питання 5. Пригадайте запитання, яке лунало на початку гри. Яким же чином з безлічі звуків ви вловили ті, які передали вам відповідну інформацію? Чим ці звуки відрізняються від інших?

Ведучий: Підсумуємо результати гри. Журі оголосить результати конкурсів та назве переможців.

За результатами гри команди нагороджуються балами рейтингу у відповідності з тією кількістю, яку вони отримали у двох турах.

Висновки. Застосування дидактичної гри в навчальному процесі вищої школи передбачає наявність мотиваційної, змістовної, операційної сторін пізнавальної діяльності студентів. Мотиваційна сторона характеризується прагненням пізнати, операційна – використати засвоєні теоретичні знання на практиці й бажання їх покращити, змістова – усвідомити і зрозуміти практичну роль пізнання, посилити самостійність студентів у здобутті знань.

Таким чином, навчальна гра дає змогу кожному студенту відчутти себе суб'єктом педагогічного процесу, виявити й розвинути свою особистість. Це зумовлюється тим, що у грі відбувається здійснення бажання студента виявити свої здібності і придатність до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богомол Е. М. Уроки зарубежной литературы с использованием игровых технологий Сб. Психолого-педагогические проблемы преподавания основ наук в современной школе: Материалы международной научно-практической конференции / Е. М. Богомол – Воронеж : ВОИПКиПРО, 2008 – 200 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 316 с.
3. Лернер И. Я. Система методов обучения (дидактический аспект) // Совершенствование методов обучения русскому языку / Сост. А. Ю. Копалова. – М. : Просвещение, 1981.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец № 21 «Рус. яз и лит.» / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Нагаев В. М. Методика викладання у вищій школі : Навч. посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
6. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін., за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Селевко Г. Современные образовательные технологии : Учебный пособие / Г. Селевко – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Фіцула М. М. Основи дидактики вищої школи: Навч посібник / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
9. Эльконин Д. Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей / Д. Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 5.

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається специфіка застосування інтерактивних форм навчання на заняттях з філософії; зосереджується увага на важливості їх використання у навчальному процесі з метою формування у студентів професійних якостей, знань і вмінь, на тренінгових методиках.

В статье рассматривается специфика применения интерактивных форм обучения на занятиях по философии; акцентируется внимание на важности их использования в учебном процессе с целью формирования у студентов профессиональных качеств, знаний и умений, на тренинговых методиках.

In this article the specific of application of interactive forms of studies in employment of philosophy is examined. The author pay much attention to important role of their use in an educational process with the purpose of forming for the students' professional qualities, knowledges and abilities. The special attention is concentrated on the training methods.

Постановка проблеми. Світові процеси глобалізації, перехід до інформаційного суспільства, а також економічні, політичні і соціальні зміни, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти. Насамперед, це стосується трансформації ринку освітніх послуг, забезпечення доступу до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності та відповідну підготовку.

Стрімкий розвиток всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет, системи електронних та телекомунікаційних технологій усе більше впливає на організацію суспільного життя, охоплюючи навіть його найконсервативніші галузі, зокрема освітню діяльність. Це відображено у виникненні та поширенні її нових форм. На нашу думку, найбільш ефективній трансформації системи освіти в Україні відповідно до сучасних вимог сприяє запровадження нових сучасних педагогічних, інформаційних та телекомунікаційних технологій. Головним у навчальному процесі має стати переорієнтація з традиційних форм навчання на сучасні, провідні інтерактивні форми. Вони є вирішальними у формуванні професійно значущих рис випускників вищих навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. У галузі теорії і практики запровадження нових методів навчання працюють багато фахівців, кожний з яких зробив певний внесок в упровадження інтерактивних форм навчання у педагогічну

практику підготовки фахівців. Серед них такі науковці, як: В. Андрущенко, О. Бугрій, В. Буряк, Т. Доцевич, С. Еш, Н. Курмишева, В. Олексенко [1 – 6].

Мета статті – обґрунтувати важливість запровадження інтерактивних форм навчання у навчальний процес, ознайомитися з їх специфікою та особливостями.

Виклад основного матеріалу. Для здобуття певного рівня кваліфікації студентові конче необхідно засвоїти базові знання, набуті певних умінь і навичок, тобто отримати певну освіту. Освіту варто розглядати як процес розвитку й саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом людства, втіленим у знаннях, уміннях, творчій діяльності й емоційно-ціннісному ставленні до світу, як необхідну умову збереження й розвитку матеріальної і духовної культур. Основний шлях здобуття освіти – навчання і самоосвіта. Навчання – процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками під керівництвом педагогів, майстрів, наставників; “процес передачі суспільно-історичного досвіду” [7, 312]. У процесі навчання формується емоційно-ціннісне ставлення до дійсності.

Сучасному спеціалісту необхідно творчо мислити, самостійно ставити і вирішувати принципово нові завдання. Він повинен уміти адаптуватися до нових умов суспільного життя, систематично підвищувати свою професійну компетентність. Сьогодні вирішального значення для студентів набуває не скільки оволодіння певною сумою знань і вмінь, скільки здатність до самостійного мислення.

Принципами інтерактивного навчання є: безпосередня участь у занятті кожного студента; взаємне інформування і духовне збагачення знаннями, отриманою інформацією та життєвим досвідом. На думку Т. Доцевич: “завдяки активним методам навчання стає можливою система стосунків шляхом впливу на головні структурні компоненти особистості: пізнавальну, емоційну, поведінкову” [4, 179].

Серед основних інтерактивних форм навчання у вищих навчальних закладах можна виділити такі: інтелектуальну розминку, “сократівську” бесіду, аналіз конкретних ситуацій, метод “мозкової атаки”, тематичну дискусію, ділову гру, тренінги.

Метою інтелектуальної розминки є приведення студентів до активного стану за рахунок актуалізації раніше засвоєного матеріалу, обміну думками та вироблення загальної спільної позиції з будь-якого питання. Інтелектуальна

розминка триває у швидкому темпі експрес-опитування протягом 10 – 15 хвилин. Вона сприяє розвитку професійної уваги, концентрації і кмітливості.

“Сократівська” бесіда має на межі перевірити попередню підготовку студентів із запропонованої теми. При цьому пропонуються питання у логічній послідовності. Цей метод допомагає виявити недоліки у знаннях, підвищує інтерес до предмета, формує навички самостійної роботи, розвиває критичне мислення.

У процесі аналізу конкретних ситуацій (ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа, ситуація-проблема) перевіряється вміння студентів здійснити її аналіз, ухвалити необхідне оптимальне рішення під час запропонованої викладачем проблемної ситуації. Цінністю цього методу є можливість використання набутого життєвого досвіду студентами.

Застосовуючи метод “мозкової атаки” студенти знаходять шляхи розв’язання проблеми за рахунок активізації творчого мислення. “Мозкова атака” має кілька етапів: постановка мети і проблеми, обґрунтування мотивації і завдань для пошуку шляхів розв’язання; інтелектуальна розминка; “мозковий штурм” порушеної проблеми у процесі генерації ідей студентів-членів мікрогруп та їх опрацювання “експертами”; оцінка і вибір кращих пропозицій “експертів”; повідомлення про результати “мозкової атаки”, обговорення результатів роботи мікрогруп, оцінка кращих ідей та їх захист; колективний аналіз змісту, перебігу і результативності “мозкової атаки”.

Варто зазначити, що “мозковий штурм” допомагає генерувати ідеї і є досить ефективним у розв’язанні багатьох проблем. Для успішного проведення мозкового штурму необхідно враховувати його основні принципи:

- група, працюючи колективно, може продукувати ідеї більш високої якості;
- для формулювання нових ідей необхідне створення невимушеної позитивної атмосфери у групі, відсутність критики та коментарів щодо запропонованих ідей;
- обов’язково необхідно фіксувати всі ідеї і варіанти порушеної проблеми, причому більш важливою є кількість, ніж якість ідей.

Як відзначають В. Андрущенко і В. Олексенко: “У процесі спільної навчальної роботи у мікрогрупі студенти навчаються цінувати одне одного, в них виникає потреба у доброзичливих взаєминах з одногрупниками, виховується відповідальність, народжується почуття лідерства, колективізму,

творчості, активності, ініціативи, культури, виявляється цінність особистості громадянина, що необхідно у професійній діяльності” [1, 72].

Метою тематичної дискусії є прийняття єдиного способу розв’язання запропонованої проблеми, уточнення й узгодження позицій під час обговорення складних теоретичних і практичних ситуацій. Цей метод поліпшує і закріплює знання, збільшує обсяг нової інформації, формує навички проведення дискусії, вміння захищати і відстоювати власну думку, враховувати інші думки. На думку Н. Курмишової: “Дискусія є засобом не лише комунікативного вправлення студентів, але й формування майбутнього спеціаліста” [6, 27]. Формами тематичної дискусії є: круглий стіл, форум, симпозіум; засідання експертної групи; “акваріум” (різновид дискусії, коли існують різні підходи і не виключені конфлікти і суперечності).

Завданням ділової гри є розвиток творчого мислення, формування практичних умінь і навичок, відпрацювання індивідуального стилю спілкування і поведінки у процесі розв’язання проблем. Використання ділової гри в системі навчання дозволяє наблизити учасників до вирішення життєвих ситуацій через їх моделювання і знаходження найбільш оптимального вирішення ситуаційного завдання.

У проведенні ділової гри можна виділити такі етапи:

- підготовка інформаційно-теоретичної частини у вигляді лекції або повідомлення про особливості запропонованої теми ділової гри і загальні вимоги до її організації і проведення;
- моделювання ділової гри. Для цього необхідно визначити тему і зміст ділової гри, обсяг теоретичної інформації і практичних навичок, які необхідно засвоїти і закріпити учасникам, форму та умови її проведення; сформулювати конкретні дидактичні цілі і завдання ділової гри (залежно від обсягу матеріалу, що вивчається, і специфіки контингенту учасників; розроблених матеріалів ділової гри (сценарію з описом правил, детальної інструкції, завдань учасникам);
- безпосереднє проведення ділової гри відповідно до розробленої моделі;
- підбиття підсумків ділової гри, детальний аналіз та оцінка результатів. При цьому необхідно враховувати: що вдалось і що не вдалось і чому, що необхідно врахувати у майбутньому і чого конкретно навчилися студенти під час проведення заняття.

Усі ділові ігри за призначенням поділяються на такі групи:

- організаційно-діяльнісні, спрямовані на здобуття нових знань й засновані на новому матеріалі;
- організаційно-мисленнєві, спрямовані на відпрацювання свідомих дій, формування культури комунікації;
- інноваційні, спрямовані на розвиток творчих процесів, кмітливості, здатності до образного мислення.

Останнім часом досить поширеною формою навчання у вищих навчальних закладах є тренінг. Ця форма розвиває творче мислення, спонукає до отримання нових знань у нетрадиційній ігровій формі, сприяє становленню оптимістичного світогляду.

Тренінг – це діяльність, спрямована на поліпшення індивідуальних умінь і навичок у певній галузі. Тренінг (інтерактивне навчання) – це насамперед навчання, яке ґрунтується на власному досвіді і знаннях людини, а також припускає, що учасники тренінгу, обмінюючись своїми знаннями й отримуючи нову інформацію, зможуть використовувати її на практиці, продукуючи нові уміння і навички.

Тренінгова методика навчання має на меті сформувати певні практичні вміння і навички під час колективних занять, які складаються з різноманітних форм індивідуальної і колективної роботи: тестування, анкетування, ділові і ситуаційні ігри, міні-лекції тощо. Так, міні-лекція (10 – 20 хв) дає змогу дати нову інформацію, яка необхідна для подальшої роботи тренінгу, для більш глибокого розуміння проблеми. Міні-лекція завершується практичною вправою, у процесі якої використовується отримана інформація, або колективним обговоренням. Можна також запропонувати основну інформацію у вигляді друкованого тексту (цифри, схеми, опорні слова).

Така методика може посилити або навіть повністю змінити шкалу оцінок і цінностей. Досить часто тренінг буває нетривалим, але інтенсивним, що докорінно змінює традиційні уявлення про навчання.

Тренінг є важливим елементом партисипаторного підходу до навчання, який ґрунтується на принципі активної участі у процесі власного навчання. При цьому вся тренінгова група є активним учасником процесу навчання, а учасники тренінгу можуть поділитися й обмінятися між собою знаннями, а також разом відшукати найбільш оптимальне розв'язання запропонованих проблем. Викладач, виконуючи роль тренера, має не стільки навчити, скільки допомогти

навчитися, полегшити процес навчання.

Переваги тренінгової методики полягають у такому: для навчання використовуються власні знання і досвід учасників тренінгу, бо саме вони є основою нової інформації; ігрова форма навчання; можливість поділитися інформацією і досвідом, проаналізувати їх у комфортній обстановці; можливість оцінити власний рівень розвитку соціально і професійно важливих особистих якостей; використання технологій ефективної співпраці з людьми у різноманітних, складних умовах; уміння створювати команду і працювати в ній; відсутність оцінок, іспитів, інших “караючих” способів контролю та оцінки нових знань; позитивна, доброзичлива атмосфера, коли складні і значущі проблеми розв’язуються у безпечній атмосфері тренінгу, а не у реальному житті, з його погрозами і ризиками; можливість навчатися, уникаючи тривоги за негативні наслідки у разі неправильного рішення.

Курс тренінгу складається з численних технік, вправ, ігор для використання власного досвіду. Тренінг побудований, щоб теоретичні знання, запропоновані у короткій, як правило, лекції тренера (міні-лекція), відразу ж закріплювалися у практичних вправах. Метод навчання досвідом означає, що кожний учасник тренінгу має можливість поділитися своїми знаннями, а також попрацювати у команді для вирішення колективних завдань.

Необхідною умовою успішного тренінгу є доброзичлива атмосфера, хороші відносини між членами групи (включаючи тренера), взаємодопомога і довіра учасників тренінгу і тренерів один до одного, а також до нових ідей і нової інформації. Тому важливо, щоб до початку тренінгу його учасники засвоїли основні правила і погодилися з ними. До правил роботи і спілкування відносяться такі умови: говорити стисло, по черзі; цінувати час; говорити від свого імені; бути позитивним до себе та до інших; правило добровільної активності; правило конфіденційності тощо.

Для досягнення позитивного результату тренінгу необхідно розподілити час відповідно до поставлених завдань. Тому необхідно заздалегідь підготувати план проведення тренінгу, розмножити його за кількістю малих груп і працювати за регламентом. Наявність плану заняття позитивно впливає на навчання, допомагає учасникам бачити напрям тренінгу.

Кожний тренінг починається зі вступного блоку, який включає: знайомство з тренерською командою, темою тренінгу, особливостями запропонованої форми навчання, різноманітними методиками і техніками.

Серед численних технологій тренінгу можна виділити такі: презентації, дискусії, обговорення проблеми малою групою тощо.

Доцільно зазначити, що творчі завдання, вправи, розминки є досить ефективними методами, які дозволяють у творчій формі максимально ефективно розкрити потенціал учасників тренінгу. Досить ефективним методом навчання є семінари-конференції. С. Еш пропонує таку класифікацію конференцій: теоретична, а яку виносяться питання з теорії дисципліни або з кількох споріднених дисциплін; практична, коли виносяться питання з практичної діяльності із запрошенням практичних працівників підприємств та організацій; науково-практична, на яку виносяться питання, стосовно яких у науці не сформувалась єдина думка [5, 62].

Тренінгова методика досить часто використовується у процесі викладання філософії. Ми вважаємо за доцільне проведення семінарських занять-тренінгів за темами: “Свідомість”, “Філософія природи”. Семінар “Глобальні проблеми сучасності” можна провести у вигляді наукової конференції, з доповідями і запитаннями. Семінар “Сучасна світова філософія” доцільно провести у вигляді гри-вікторини. Тему “Філософія права” можна провести у вигляді практичного семінару-конференції, запросивши на заняття працівника правоохоронних органів. А тему “Людина як предмет філософського аналізу” можна провести у вигляді науково-практичного семінару-конференції.

Висновки. Отже, головна перевага інтерактивних форм навчання полягає не тільки в набутті певних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, але й в активному впливові на особистість, на здатність ухвалювати аргументовані рішення і відповідати за них. Інтерактивні форми навчання унеможливлюють одноманітність навчального процесу, посилюють інтерес, розвивають творче, продуктивне мислення, поліпшують міжособистісні відносини, на практиці втілюють єдність навчання і виховання молоді.

Перспективою цього питання є продовження і систематизація досліджень для створення більш ефективної системи новітніх педагогічних технологій навчання студентів у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В., Високі педагогічні технології / В. Андрущенко, В. Олексенко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 70 – 76.
2. Бугрій О. Сутність поняття “педагогічні технології” / О. Бугрій // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 20 – 25.
3. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50 – 57.

4. Доцевич Т. І. Формування психологічної готовності у майбутніх управлінців до соціальної взаємодії у професійній діяльності / Т. І. Доцевич // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. – № 4. – С. 176 – 180.

5. Еш С. Методологічні підходи до використання новітніх технологій у процесі вивчення фінансових дисциплін / С. Еш // Вища школа. – 2008. – № 8. – С. 60 – 70.

6. Курмишева Н. Дискусія і диспут як засоби формування професійних умінь / Н. Курмишева // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 26 – 32.

7. Еш С. Методологічні підходи до використання новітніх технологій у процесі вивчення фінансових дисциплін / С. Еш // Вища школа. – 2008. – № 8. – С. 60 – 70.

8. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко]. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

УДК 376.352:372

Дегтяренко Т.М.

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ПЛАНУВАННЯ ОБСЯГУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЯК НАПРЯМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті зроблена спроба виявити основні інструменти планування й прогнозування підготовки кадрів для спеціальної освіти в сучасних умовах. Підготовка кадрів відповідно до потреб регіону забезпечить інтенсифікацію, ефективність та якість корекційно-реабілітаційного супроводу розвитку дітей із психофізичними порушеннями.

В статье сделана попытка выявить основные инструменты планирования и прогнозирования подготовки кадров для специального образования в современных условиях. Подготовка кадров соответственно потребностям региона обеспечит интенсификацию, эффективность и качество коррекционно-реабилитационного сопровождения развития детей с психофизическими нарушениями.

In article attempt to reveal the basic tools of planning and forecasting of a professional training for the special education in modern conditions is made. A professional training according to requirements of region will provide an intensification, efficiency and quality of correctional-rehabilitation support of development of children with psychophysical disfunctions.

Постановка проблеми. У світлі глобалізаційних чинників та сучасних реформувань спеціальної освіти, що відбуваються в Україні, першочергового значення набувають відповіді на питання про те, якими методами домогтися світового рівня якості корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями, забезпечити її ефективність та інтенсифікацію.

Розвинені країни завжди починали реформування через підготовку фахівців високого ґатунку. В європейських країнах і США 95-98% педагогів, які працюють у системі спеціальної освіти, закінчують відповідні навчальні заклади [3, 8]. Водночас, вивчення питання забезпеченості кадрами системи спеціальної

освіти у країнах пострадянського простору, показало засвідчило, що і досьогодні не досягнутий баланс між рівнем розвитку й диференціацією системи спеціальної освіти та підготовкою педагогічних кадрів. На сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями проблема забезпечення кваліфікованими кадрами спеціальної освіти є актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки фахівців-дефектологів в Україні висвітлена у працях В.І. Бондаря, І.Г. Єременка, В.В. Засенка, Н.Ф. Засенко, В.В. Золотоверх, І.П. Колісника, А.А. Колупаєвої, М.З Кота, С.П. Миронової, В.М. Синьова, О.М. Таранченко, В.В. Тарасун, К.М. Турчинської, Л.І. Фомічової, А.Г. Шевцова, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченка та ін. У них була розглянута проблема підготовки кадрів із позицій формування професійної готовності фахівців до зазначеної діяльності, визначались необхідні профілі підготовки фахівців для сучасних закладів. Проте в літературі відсутні праці, в яких був би здійснений підхід до прогнозування та планування обсягів підготовки фахівців за напрямом 6.010105 “Корекційна освіта” відповідно до потреб регіону. Тобто забезпечення кадрами спеціальної освіти можна розглядати як недостатньо керований процес.

Мета статті – визначити основні інструменти прогнозування та планування обсягу підготовки фахівців за напрямом 6.010105 “Корекційна освіта” для забезпечення системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями відповідно до потреб регіону.

Виклад основного матеріалу. Із радянських часів чинна державна система зазнала змін. На зміну планової економіки прийшла ринкова. Отже, повинні розробляться нові та вдосконалюватись попередні підходи до розрахунку чисельності кадрів, які здійснюють корекційно-реабілітаційний супровід розвитку дітей із психофізичними порушеннями.

Згідно із Постановою Кабінету Міністрів України від 29 лютого 1996 № 266 “Про порядок формування та розміщення державних замовлень на поставку продукції для державних потреб і контролю за їх виконанням” щорічно планується державне замовлення на підготовку кадрів. Як усяка робота, пов’язана із прогнозами, довгострокове планування контингентів для професійної підготовки є “процесом, який більшою мірою повинен бути науково обґрунтованим” [1, 32]. Планування підготовки кадрів для спеціальної освіти в регіоні повинно проводитись із часовим випередженням та

ґрунтуватись на аналізі статистичних даних певного регіону. Як засвідчує практика, під час планування контингенту зарахованих у навчальні заклади необхідно вивчати потреби ринку праці й визначати на перспективу підготовку кадрів згідно із соціальними завданнями. Вихідною точкою під час планування чисельності контингенту, зарахованого у вищий навчальний заклад за напрямом підготовки 6.010105 “Корекційна освіта”, має бути відповідність потребам у кадрах з певною кваліфікацією. Це дасть змогу забезпечити їх подальше працевлаштування. У процесі планування підготовки кадрів і прогнозування їх подальшого працевлаштування необхідний постійний обмін інформацією між тими, хто працює над довгостроковим плануванням розвитку освіти в регіоні, і відповідними вищими навчальними закладами. Це важливо вже на етапі наукового дослідження всього комплексу проблем із забезпечення якості корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями.

Важливим інструментом для визначення тенденцій до розвитку потреби у кваліфікованих кадрах за напрямом підготовки 6.010105 “Корекційна освіта” є вивчення освітньої політики держави, зокрема нормативно-правової бази; вивчення демографічних, а також статистичних даних у галузях освіти й охорони здоров’я.

Закони України та інші нормативно-правові акти регулюють суспільне відношення у сфері корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями. Правова база постійно оновлюється і вдосконалюється, ураховуючи при цьому ратифіковані міжнародні угоди та конвенції. Конституція України (ст. 53) гарантує рівні для всіх права на освіту. Закон України “Про освіту” (1991 р.) передбачає створення та розширення мережі закладів компенсаторного типу. Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) стала орієнтиром для регіональних програм. У ній визначено шляхи підтримки дітей та молоді з особливостями психічного та (або) фізичного розвитку на сучасному етапі. “Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” (2008 р.) є підставою для подальшого реформування та вдосконалення існуючої системи. Відповідно до останніх нормативно-правових документів передбачається збільшення обсягу освітніх послуг для дітей із фізичного та (або) розумовими вадами. Планується: 1) збільшення кількості дітей, охоплених спеціальною освітою (наприклад, навчання дітей з помірною розумовою відсталістю); 2) розгалуження мережі спеціальної допомоги за

рахунок навчання дітей з особливими потребами у закладах різної форми власності тощо. Отже, актуалізуються проблеми забезпечення прав дітей із порушеннями у розвитку щодо отримання якісної корекційно-реабілітаційної допомоги та захисту від некомпетентного педагогічного впливу. Згідно вищезазначених нормативних актів можна передбачити перспективи розвитку освітньої галузі та визначити потребу у дефектологічних кадрах, що виникає у зв'язку з розширенням сфери надання освітніх послуг дітям із порушеннями фізичного та (або) розумового розвитку та збільшенням обсягу робіт.

Ми зазначали, що одним з інструментів вивчення тенденцій до розвитку потреби у кваліфікованих кадрах за напрямом підготовки 6.010105 “Корекційна освіта” є вивчення демографічних та статистичних даних. Дослідивши демографічні дані (табл. 1) [8], можна відзначити, що останнім часом відтворення населення набуло стабільності і зменшення за роками не спостерігається (рис. 1). Можна припустити що в умовах кризи кількість народжуваних понизиться до рівня 2001 року, але це значно не вплине на прогнозування обсягу підготовки фахівців.

Таблиця 1

**Загальні показники відтворення населення в Україні та Сумській області
(кількість народжених тис.чол.)**

За роками	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Народжуваність (народилися живими) Україна	376 478	390 688	408 589	427 259	426 086	460 368	472 657
Народжуваність (народилися живими) Сумський регіон	8526	8644	9088	9066	8913	10129	10108

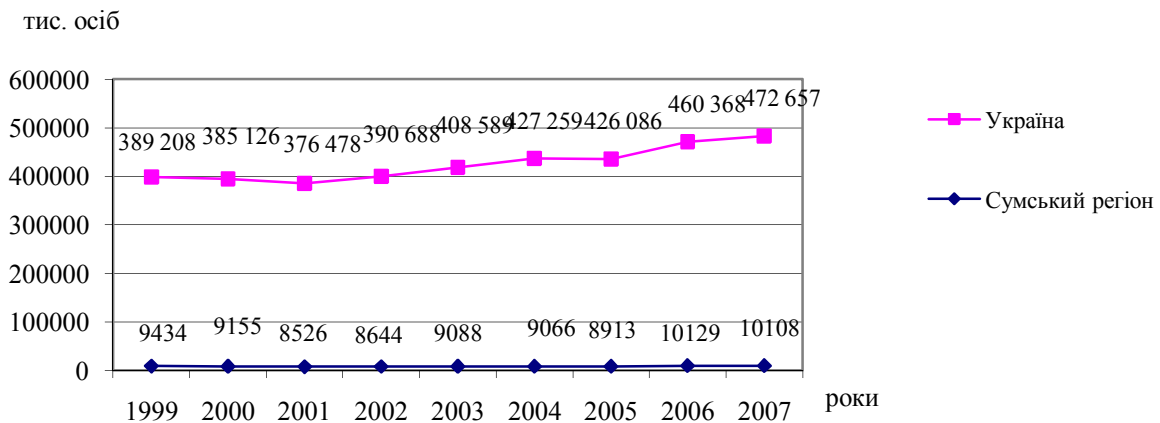


Рис. 1. Динаміка показників відтворення населення в Україні та Сумській області за 1999 – 2007 рр.

Прогнозування обсягу підготовки фахівців за напрямом підготовки 6.010105 “Корекційна освіта” досить точно можна здійснити згідно показників відношення кількості дітей із психофізичними порушеннями (ПФП) до загальної кількості дітей (табл. 2) [5; 6; 7].

За даними Центральної психолого-медико-педагогічної консультації кількість дітей із порушеннями фізичного та (або) розумового розвитку становить у середньому 11,3% від загальної кількості дітей з усіх регіонів країни. У Сумській області – у середньому 9,7% від усіх дітей регіону.

Таблиця 2

Загальні показники відношення кількості дітей із психофізичними порушеннями до загальної кількості дітей в Україні та Сумській області (тис.чол.)

За навчальними роками	Україна			Сумський регіон		
	Усього дітей віком до 18 років	Кількість дітей із ПФП (осіб)	у % від усіх дітей	Усього дітей віком до 18 років	Кількість дітей із ПФП (осіб)	у % від усіх дітей регіону
2004/2005	8907492	1038185	11,66	201106	17928	8,91
2005/2006	8964283	982575	10,96	190602	18324	9,61
2006/2007	9119356	1020439	11,19	183269	19226	10,49
	8997043	1013733	11,3	191659	184927	9,7

Під час планування необхідно також урахувати що згідно статистичних даних останнім часом значно погіршились показники стану здоров'я дітей. За

останні п'ять років в Україні зросла кількість дітей з особливими освітніми потребами. Це діти із порушеннями зору, слуху, вадами інтелектуального розвитку, зі складними дефектами, дитячим аутизмом, девіантною поведінкою, труднощами у навчанні і спілкуванні. Збільшується кількість дітей, в яких ще в молодших групах дитячого садка проявляються очевидні розлади нервово-психічної сфери. Щорічно на 5 – 6 тис. зростає кількість дітей-інвалідів. Оскільки ці показники є стабільними, то вони можуть застосовуватись як інструмент планування.

Наступним інструментом планування обсягу підготовки фахівців може бути визначення кількості фахівців залежно від форми організації корекційно-реабілітаційної допомоги [7]. Від форм надання допомоги залежатимуть підрахування робочого часу, а від його кількості – чисельність фахівців для забезпечення якісного корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

У системі освіти корекційну допомогу діти отримують в спеціальних групах дошкільних навчальних закладів компенсуючого або комбінованого типу; в спеціальних школах (школах-інтернатах) або у спеціальних класах при загальноосвітніх навчальних закладах; індивідуальне навчання – удома або в загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах; у системі соціального захисту – у дитячих будинках-інтернатах I – IV профілю; застосовуються й інші форми допомоги у навчально-реабілітаційних центрах, логопедичних пунктах, притулках, соціально-реабілітаційних центрах; є діти які перебувають удома (сімейне виховання без корекційного навчання). У своїй доповіді на засіданні Ради з питань освіти інвалідів при Міністерстві освіти і науки та Міністерстві праці та соціальної політики заступник директора департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Я. Корнієнко зазначив, що на сьогодні у загальноосвітніх школах навчається 130389 учнів, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Аналіз статистичних даних щодо форм організації корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями та кількості охоплених нею дітей із вадами психофізичного розвитку засвідчив (табл. 3) [7], що:

- кількість дітей, які перебувають удома без спеціальної допомоги, зменшилася (по Україні з 3246 осіб до 1219, у Сумській області – з 198 осіб до 57);
- кількість учнів у спеціальних класах по Україні зменшилася з 20195 осіб

до 17228, у Сумській області збільшилася із 306 осіб до 331;

- кількість дітей, які здобувають освіту за індивідуальною формою навчання, по Україні збільшилася з 10281 осіб до 12088, у Сумській області зменшилася із 585 осіб до 427); тощо.

Вивчення статистичних даних щодо кількості дітей, охоплених різними формами допомоги, дає змогу визначити потреби у фахівцях, які будуть здійснюватимуть їх корекційний супровід. А.В. Калина, С.П. Калініна та Н.Д. Лук'янченко зазначають, що методика розрахунку чисельності окремих категорій працівників може проводитися на підставі норм з праці (норм часу, нормативів чисельності, норм навантаження, норм часу обслуговування і норм обслуговування) [2, 122 – 123].

Таблиця 3

Динаміка зміни кількості дітей із вадами ПФП щодо отримання корекційно-реабілітаційної допомоги протягом навчального року

Форми організації допомоги		Кількість дітей у 2004 – 2005 н. р.		Кількість дітей у 2005 – 2006 н. р.		Кількість дітей у 2006 – 2007 н. р.	
		Україна	Сумський регіон	Україна	Сумський регіон	Україна	Сумський регіон
I У системі освіти		109188	3469	121304	2574	107865	2956
1.1	У спеціальних групах дошкільних закладів	42568	2096	51538	1476	47630	1644
1.2	У спеціальних класах шкіл-інтернатів та загальноосвітніх навчальних закладів	20195	306	21565	322	17228	331
1.3	Індивідуальна форма навчання	10281	585	12088	486	12697	424
1.4	Інші форми (центри, логопункти, притулки)	36144	482	38497	290	18933	557
II У системі соціального захисту		2266	28	2362	43	1716	25
III Вдома		3246	198	2134	12	1219	57

На підставі даних, наведених у табл. 3, можна зробити прогноз щодо потрібної кількості фахівців залежно від форми надання допомоги, наприклад:

- відповідно до кількості дітей із психофізичними порушеннями, охоплених індивідуальним навчанням, та нормативів часу. Учителі, які здійснюють індивідуальне навчання в початковій ланці мають навантаження 10 год. на тиждень; у середній та старшій ланках, на індивідуальну форму

навчання відводиться 14 – 16 год. на тиждень, які розподіляються між учителями-предметниками;

- кількість педагогів у спеціальних школах розраховується виходячи з чинних нормативів. Розраховується кількість класів і необхідних навчальних годин (з навчальних планів), годин на кожного вчителя й визначається потреба у фахівцях.

Під час планування обсягу підготовки фахівців за напрямом 6.010105 “Корекційна освіта” необхідно також брати до уваги вплив глобалізаційних чинників. Теоретики спеціальної освіти пропонують будувати освітню політику на західних зразках. З упровадженням інклюзивної освіти спеціальні школи мають стати методичними осередками з надання допомоги дітям із психофізичними порушеннями. Цим пояснюється намагання підвищити фаховий рівень педагогів, які працюють у спеціальних закладах, через набуття ними дефектологічної освіти у вищих навчальних закладах.

Потреба системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями у висококваліфікованих кадрах обґрунтовує необхідність прогнозування щодо направлення працівників для здобуття фахової освіти. Керівники спеціальних закладів повинні робити такий прогноз, ураховуючи фаховий рівень й вік працюючих. Аналіз статистичних даних доводить, що станом на 2005/2006 н. р. у Сумській області 24% учителів спеціальних шкіл мали дефектологічну освіту. Ця цифра є усередненим показником. Щодо цього найкраще забезпеченою є Лебединська школа-інтернат – станом на 01.10.05 спеціальну освіту мали 88% учителів школи.

Можна констатувати, що зазначена ситуація щодо забезпечення кадрами не тільки властива Сумській області. В інших областях України ситуація із кадровим забезпеченням системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями є аналогічною. Л.А. Петушкова зазначає що у Київській області у спеціальних загальноосвітніх закладах близько 60% педагогів мають вищу дефектологічну освіту. У загальноосвітніх навчальних закладах, в яких є спеціальні класи, де впроваджується інтегроване навчання дітей із психофізичними порушеннями, учителі-дефектологи відсутні. За даними досліджень, 65% учителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіли методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, 23% учителів не ознайомлені із спеціальними програмами, не знають психологічних особливостей дітей зазначеної категорії [4]. Практика засвідчує,

що активно впроваджується інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, тому важливою проблемою є відкриття районних та міських психолого-медико-педагогічних консультацій з метою діагностики та раннього виявлення дітей зазначеної категорії, надання вчасної корекційно-розвивальної та консультаційної допомоги, відкриття реабілітаційних центрів та спеціальних служб, які б здійснювали профілактику та готували батьків до роботи з дітьми, які мають особливі освітні проблеми, в домашніх умовах. І знову ж таки актуальною є проблема педагогічних кадрів, які б могли здійснювати цю роботу. У багатьох районах та містах Київської області зазначені спеціалісти відсутні.

Отже, одним із показників для планування обсягу підготовки фахівців із дефектологічною освітою може бути забезпеченість системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями відповідними кадрами.

Висновки. Усі вищенаведені аргументи можуть бути підставою інструментом для планування підготовки додаткової кількості фахівців за напрямом 6.010105 “Корекційна освіта”. До елементів прогнозування та планування можна віднести збільшення обсягу робіт залежно від форм надання допомоги, часткову заміну працівників без відповідної освіти, відшкодування спеціалістів, які вибули. Проте завершених прогнозів не існує. Зазначені підходи спочатку перевіряються й уточнюються, а при необхідності коректуються на основі тривалого вивчення тенденцій до розвитку корекційно-реабілітаційної допомоги. Натомість доступ до вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст” зазначеного напрямку підготовки суттєво обмежено ліцензійними квотами. Тому вбачається доцільною наукова дискусія щодо окресленої проблеми для вироблення надалі співпадаючої системи підходів до прогнозування та планування обсягу підготовки фахівців за напрямом 6.010105 “Корекційна освіта” для забезпечення системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями відповідно до потреб регіону та України в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вольтер Вернер. Прогнозирование / Вольтер Вернер, Рангу Вяйно. – Таллин : ВАЛГУС, 1987. – 72 с.
2. Калина А. В. Менеджмент продуктивності : навч. посіб. / Калина А.В., Калініна С.П., Лук’яненко Н.Д. – К. : МАУП, 2004. – 232 с.
3. Крок за кроком до освітніх вершин: освіта Сумщини 2007 – 2008 роки/ Інформаційно-статистичний збірник. – Суми, 2008. – 96 с.
4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. / Малофеев Н.Н. – М., 1997. – С. 8.

5. Петушкова Л. А. Проблемы подготовки учителей к работе с детьми, у которых особенные образовательные потребности, в системе последипломного образования / [Электронный ресурс]. Режим доступа:

// <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07plaspo.html>.

6. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2004/2005 н. р. / [Гриценюк Л. І., Обухівська А. Г., Панок В. Г., Терніченко А. С., Ткачук І. І., Цушко І. І.] – К. : Ніка-Центр, 2005. – 44 с.

7. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2005/2006 н. р.) / [Гриценюк Л.І., Обухівська А.Г., Панок В.Г., Цушко І.І.] – К. : Ніка-Центр, 2006. – 44 с.

8. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку на початок 2007/2008 н. р.) / [Лунченко Н. В., Луценко Ю. А., Обухівська А. Г., Панок В. Г., Цушко І. І.] – К. : Ніка-Центр, 2008. – 44 с.

9. Україна у цифрах у 2007 році : статистичний збірник / [за ред. О. Г. Осауленка]. – Державний комітет статистики. – 260 с.

УДК 378.147:78

Т.В. Дорошенко

Чернігівський державний педагогічний університет
імені Т.Г. Шевченка

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У МУЗИЧНО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтована важливість формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності; проаналізовано актуальні дослідження з цієї проблеми; виявлено існуючі суперечності в теорії і практиці вищої школи щодо підготовки майбутнього вчителя до самореалізації у музично-творчій діяльності; окреслено шляхи розв'язання цієї проблеми.

В статті обоснована важність формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності; проаналізовані актуальні дослідження по цій проблемі; виявлені існуючі суперечності в теорії і практиці вищої школи, які стосуються підготовки майбутнього вчителя до самореалізації у музично-творчій діяльності; наведені шляхи розв'язання цієї проблеми.

In the article the importance of formation of future teacher's preparedness for self-realization in musical and creative activity is substantiated, actual researches on this problem are analysed, existing contradictions in the theory and practice of higher school as to future teacher's preparedness for self-realization in musical and creative activity are revealed, ways of this problem solution are determined.

Постановка проблеми. Сучасний етап демократичного розвитку українського суспільства визначається головною тенденцією – ставленням до людини як до найвищої цінності. Саме для початку XXI століття характерне посилення розуміння того, що тільки людина є одночасно початком і кінцевою метою будь-якого проекту соціального розвитку. Ці зміни в суспільній свідомості, у ставленні суспільства до освітньої сфери спричинили появу нової

парадигми освіти, що орієнтує освітній процес на перенесення акцентів з масових педагогічних явищ на самоцінність особистості, вивчення можливостей та умов її становлення, індивідуального розвитку й самореалізації.

Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма “Вчитель” засвідчують особливу увагу до освіти з боку держави та зумовлюють об’єктивні орієнтири стратегії розвитку української національної освіти на підтримку людини, створення для неї умов досягнення механізму саморозвитку та творчої самореалізації у різних сферах життєдіяльності.

Гуманістичні принципи навчання і виховання стали одними із найважливіших ціннісних пріоритетів сучасної вітчизняної науки та освіти. Вони дають підставу розглядати майбутнього фахівця як неповторну цілісну особистість, яка здатна робити свідомий та відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Гуманізація є головною умовою реалізації творчого потенціалу випускника вищого навчального закладу, формування його педагогічного мислення, професійної компетентності, гуманітарної культури. Важливе місце у підготовці майбутнього вчителя посідає його самоствердження як цілісної, освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, ініціативної, відповідальної особистості, здатної до самореалізації, до розкриття власної індивідуальності у процесі подальшої багатогранної професійної діяльності.

Праці науковців (Д. Крюкова, В. Моляко та ін.) указують на те, що творчість є провідною ознакою професіоналізму [2; 4]. Поширення двопрофільних спеціальностей у вищих навчальних закладах країни, як, наприклад, учитель початкових класів і музики, зумовлює виокремлення у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя важливої фахової якості – готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності. У зв’язку з цим проблема формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності набуває особливого значення.

Аналіз актуальних досліджень. Багатоаспектність і значущість проблеми самореалізації особистості зумовили посилений інтерес до зазначеного феномена філософів, соціологів, психологів, педагогів, починаючи від древньогрецьких часів до сьогодення.

Самореалізація є одним з головних аспектів проблеми становлення особистості, її життєдіяльності та ролі у суспільстві. Уже у філософських

роздумах Платона, Сократа, Арістотеля простежуються основні методологічні підходи до розв'язання цієї проблеми. Відомі західноєвропейські філософи Августин, Фома Аквінський, Фічіно, Кузанський, Макіавеллі, Лютер, Кальвін та інші так чи інакше пов'язували світобудову з питанням про сенс людського життя, про оптимізацію індивідуального потенціалу, про становлення особистості.

Значну роль у теоретичному обґрунтуванні цієї проблеми відіграють ідеї Канта про розум як універсальний імператив особистісного буття людини і головний чинник побудови суспільних відносин. Таку методологію дослідження проблем становлення особистості розробляли Г. Сковорода (концепція “спорідненої праці”) [8], В. Гумбольдт (ідея про величність людини, її внутрішнє достоїнство). М. Вебер у XX столітті у своїй праці “Протестантська етика і дух капіталізму” [1] обґрунтовує ідею професійної самореалізації особистості як головну засаду її становлення і сенс функціонування ефективної системи капіталізму. Протилежний напрям пов'язаний з формуванням “філософії життя” і виразився містичним песимізмом А. Шопенгауера (воля до самореалізації, самоствердження) [9], містичним оптимізмом Ф. Ніцше (воля до влади як засобу самореалізації) [6].

Важливим етапом у дослідженні проблеми західними філософами стала стаття “Самоактуалізація” [3], написана А. Маслоу у 1967 році, в якій автор уперше ввів у науковий обіг і ґрунтовно проаналізував поняття “самореалізація особистості”. Цим він фактично довів у соціальній філософії органічний взаємозв'язок становлення особистості з її самореалізацією і дав поштовх до виникнення різних напрямів у дослідженні цього взаємозв'язку – етики самореалізації (Б. Бозанкет, Дж. Маккензі, Е. Муньє, Дж. Ройс та ін.); політичної самоактуалізації (С. Леншон, К. Роджерс та ін.); самореалізації в дозвіллі (Ж. Дюмазедьє, М. Каплан, Ж. Фрідман та ін.).

У дослідженні проблеми самореалізації особистості у вітчизняній гуманітарній науці значну роль відіграли праці, присвячені засадничим питанням людини, її сутнісним силам, структурі та умовам їх реалізації (Є.О. Ануфрієв, С.С. Батенін, Л.П. Буєва, І.Ф. Ведін, О.Г. Волченко, А.Г. Здравомислов, Р.С. Карпінська, Г.Г. Квасов, С.М. Ковальов, О.Г. Мисливченко, В.В. Москаленко, Г.Л. Смирнов, М.Ф. Цибра, В.К. Шановський, В.І. Шинкарук та ін.).

Праці О.А. Донченко, В.Й. Коцюбинського, М.М. Михайлова,

Т.М. Титаренко, А.К. Чаплигіна, О.В. Шишкіна та інших присвячені дослідженню проблеми становлення особистості в контексті джерел та рушійних сил, особливо потреби особистості в самореалізації.

Серед ґрунтовних досліджень проблеми є розробки соціально-психологічних аспектів життєвого шляху особистості (Є.І. Головаха, А.В. Грибакін, І.О. Мартинюк, Н.В. Паніна, Л.В. Сохань, В.О. Тихонович та ін.).

Психолого-педагогічні дослідження, що стосуються проблеми самореалізації особистості, подано цілою низкою шкіл і напрямів (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, А.А. Вербицький, Л.С. Виготський, Е.Б. Галажинський, П.Я. Гальперін, В.П. Зінченко, І.Ф. Ісаєв, Н.І. Ісаєва, В.Є. Ключко, І.М. Коган, Л.А. Коростильова, О.М. Леонтьєв, Л.М. Макарова, Я.О. Пономарьов, П.Є. Решетников, С.Л. Рубінштейн, І.Н. Семенов, В.О. Сластенін, В.І. Слободчиков, В.Ф. Спірідонов, С.Ю. Степанов, В.В. Столін, Б.М. Теплов, В.Є. Чудновський, І.А. Шаршов та ін.).

Плідні дослідження проблеми самореалізації особистості в контексті культури знаходимо в розробках Т.О. Ветошкіної, Н.В. Кленової, Л.Н. Когана, В.М. Межуєва, Н.І. Шаталової та інших. Культурологічний аспект життєдіяльності особистості аналізується В.П. Андрущенко, Є.К. Бистрицьким, В.С. Біблером, В.А. Малаховим, М. Недашківською та іншими дослідниками.

Сьогодні поняття “самореалізація” є одним із ключових у загально-педагогічному аспекті, а саме у висвітленні сутності педагогічної майстерності, педагогічного покликання, професійно-педагогічної культури, професійного розвитку, професійної індивідуальності вчителя (А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, І. Ашкінадзе, О. Базелєв, Г. Балл, Є. Барбіна, І. Бех, Н. Бітянова, О. Бодальов, Є. Бондаревська, О. Вітковська, Р. Ворочич, Б. Гершунський, Т. Давиденко, Л. Дроздикова, І. Зязюн, С. Іванов, І. Ісаєв, В. Кан-Калік, М. Квітков, Н. Кічук, А. Кириченко, І. Колесникова, Л. Коростильова, А. Костеневський, Б. Красовський, А. Маркова, Т. Маслоva, Д. Мирошніченко, Л. Мітіна, Е. Нікітіна, І. Підласий, О. Пехота, С. Подмазін, Н. Прушковська, В. Радул, В. Садова, С. Сапронова, В. Семиченко, С. Сисоєва, М. Ситнікова, В. Сластьонін, С. Смірнов, К. Созонов, С. Філімонова, Є. Фролова, Н. Шатохіна, Г. Шевченко, О. Щелкунова та ін.).

Проблема творчої самореалізації майбутнього фахівця-музиканта розроблялась у працях О. Олексюк, Н. Сегеди. Питання розробки методичних засобів, що сприяють самореалізації студентів у процесі фахової підготовки,

висвітлені в наукових дослідженнях Н. Аніщенко, О. Апраксіної, І. Барановської, Л. Коваль, Л. Масол, Г. Падалки, В. Ражнікова, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Хусаїнової, О. Щолокової та ін. Проте теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя до самореалізації у музично-творчій діяльності як окрема цілісна проблема, не була предметом дослідження.

Потреби сучасної школи у компетентному, мобільному, творчому вчителеві, здатному до самореалізації, соціально-педагогічна важливість підготовки майбутнього вчителя до самореалізації та недостатня дослідженість проблеми, потреба вищої педагогічної школи у розробці відповідних теоретико-методологічних засад зумовили вибір теми статті: “Формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності”.

Мета статті – обґрунтувати важливість формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності; проаналізувати актуальні дослідження з цієї проблеми; виявити існуючі суперечності у теорії і практиці вищої школи щодо підготовки майбутнього вчителя до самореалізації у музично-творчій діяльності; окреслити шляхи розв’язання цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. Самореалізація особистості – важлива проблема суспільства, оскільки особистість відіграє значну роль у його ефективному функціонуванні. Рівень розвитку суспільства багато в чому залежить від того, якою мірою суспільство впливає на процес розвитку кожного його члена, якою мірою “використовує” всі сутнісні сили особистості – здібності, знання, потреби, інтереси, уміння, навички, вольовий потенціал у механізмі свого розгортання.

Самореалізація особистості є важливою проблемою і самого індивіда. Кожна людина прагне самореалізації з тим, щоб знайти притаманне лише власній природі місце в житті. Поступово людина розуміє, що формування власних людських якостей – це не тільки значуща для неї мета, але й відповідальний спосіб життя. Від того, які якості суспільство і сама людина сформують у структурі особистості, значною мірою залежить її самореалізація, самоствердження і соціальне положення [5, 1].

Проблема самореалізації особистості викликає інтерес у зв’язку з необхідністю розвитку самої теорії – соціальної філософії, психології, педагогіки, методики. Дослідження проблеми самореалізації особистості є складовим

контекстом у наукових пошуках особистості, її життєдіяльності.

Категорія самореалізації – фундаментальна, одна з важливих в якісній характеристиці особистості. Потреба самореалізації – базова потреба особистості. Вона може задовольнятися практично у будь-якій сфері життя людини. Такий процес реалізації сутнісних можливостей особистості є процесом багатоплановим, різнопрофільним, з різними ступенями розгортання. Він неможливий без самопізнання та самооцінки. Самореалізація особистості передбачає її свободу, наявність вибору та відповідальності. Вона виявляється як розгортання індивідуальності конкретної особистості.

Обґрунтовуючи роль самореалізації у становленні особистості, В. Муляр звертає увагу на те, що феномен “самореалізація особистості” надзвичайно різновекторний, багатшаровий, мозаїчний. Це означає, що рушійна сила самореалізації має бути сама по собі така, а саме полівалентна. Отже, становлення особистості практично можливе в будь-якій сфері людської життєдіяльності, яка здатна стати засновком перетворення індивіда у творчу, активну особистість [5, 19].

З другого боку, самореалізація особистості – це процес, який здійснюється протягом життєвого шляху індивіда як результат діяльного подолання особистістю суперечностей власного розвитку. Саме ця природа самореалізації дає можливість їй бути іманентним способом становлення особистості. Саме самореалізація особистості як процес найповнішого, вільного та усвідомленого предметнення сутнісних сил особистості під час її життєдіяльності перетворює особистісне становлення у процес. Таким чином, завдяки самореалізації особистість долає суперечності власної життєдіяльності і самостверджується.

Теоретичні передумови вивчення педагогічного аспекту досліджуваної проблеми містяться в гуманістичних ідеях і поглядах педагогів-науковців, насичених вірою у творчі сили і потенціал людини (А. Макаренко), у розробці основ гуманізації навчального процесу вітчизняної школи (П. Блонський), ціннісному ставленні до людини (В. Сухомлинський), у психолого-педагогічній концепції життєтворчості (Л. Сохань, В. Шинкарук та ін.); аналізі категорій самоактуалізації, самоствердження, саморозвитку, самовиявлення, самореалізації (Д. Леонтьєв); у розробці форм становлення особистості у процесі професіоналізації (А. Фонарьов); положеннях концепції Л. Мітіної про єдність особистісного і професійного розвитку, в основі яких лежить принцип

саморозвитку, що приводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації.

Представники педагогічної думки, як зазначає Н.А. Сегеда, пропонують різні варіанти визначення самореалізації особистості: як сенсу людського життя, фундаменту людського щастя в єдиному, цілісному матеріально-духовному світі й основу продовження “Я” у пам’яті людства (Б. Гершунський); як самореалізації вчителя – процес, у якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого прагне досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплених у визнанні цих досягнень іншими (В. Радул); як стадії професійного розвитку вчителя, суб’єкт діяльності не тільки досягає професійної майстерності, але й гармонійно розвиває власну особистість (Л. Мітіна); професійна самореалізація вчителя є практичним предметненням сутнісних сил в умовах вільної педагогічної праці (І. Колеснікова); як процесу реалізації цінностей за умови раціональної організації педагогічної діяльності вчителя (Р. Скульський) та інші [7, 7].

Різне застосування визначення самореалізації вчителя свідчить про велику варіативність, яка зумовлена тим, що самореалізація вчителя є одночасно характеристикою його особистості, рівня соціальної активності, що виявляється в педагогічній майстерності, педагогічній культурі, творчій діяльності.

Музично-творча діяльність майбутнього вчителя – широке поле для професійної самореалізації, що передбачає сформованість музично-творчого потенціалу. Музично-творчий потенціал – це якість особистості майбутнього вчителя, що передбачає його ймовірну здатність до музично-творчої діяльності і є найвищим вираженням музикальності фахівця, головною ознакою його професіоналізму.

Аналіз науково-теоретичних праць та практики професійної освіти студентів дає можливість констатувати той факт, що останнім часом проблема самореалізації розробляється активно і всебічно. Проте ситуація, що склалась у теорії і практиці вищої школи щодо підготовки майбутніх учителів до самореалізації у музично-творчій діяльності, дозволила виявити суперечності між:

- 1) потребою школи і суспільства у вчителях, здатних до служіння розвитку духовності суспільства, реалізації стратегії становлення людської сутності, і недостатньою розробкою відповідних методологічних основ їх

професійної освіти;

2) вимогами сучасного суспільства, що посилюються, до якості навчально-виховного процесу у школі та здатністю вчителя-початківця розкрити власну індивідуальність, наявним професійно-педагогічним, музично-творчим потенціалом, творчими здібностями у процесі багатогранної музично-освітньої діяльності;

3) появою нової парадигми освіти, що орієнтує освітній процес на перенесення акцентів з масових педагогічних явищ на самоцінність особистості, вивчення можливостей та умов її становлення, індивідуального розвитку й самореалізації та недостатнім поданням цієї тенденції в концепціях професійної підготовки;

4) сучасною тенденцією до інтеграції шкільної освіти та існуючою моноспрямованістю на конкретну предметну професійну підготовку майбутніх спеціалістів;

5) потребою суспільства у підвищенні рівня професійної компетентності випускника ВНЗ та реальним станом його підготовки;

6) функціональною спрямованістю викладання фахових дисциплін та інтегративним характером музично-творчої діяльності вчителя;

7) вимогами суспільства, що посилюються, до творчої особистості сучасного вчителя і недостатньою науковою розробкою технології його підготовки до самореалізації у музично-творчій діяльності.

Висновки. Самореалізація майбутнього вчителя у музично-творчій діяльності вимагає від нього оволодіння механізмами і способами здійснення потенціалу самореалізації, творчої активності у її процесі тощо. Однак не завжди під час навчання студентів у ВНЗ їх увага звертається на формування професійно-педагогічних якостей і професійно-педагогічної самосвідомості, що є структурними компонентами самореалізації у професійній діяльності. Не завжди культурно-освітня атмосфера ВНЗ забезпечує вирішення завдань активізації і більш оптимального використання внутрішніх ресурсів і можливостей студента, що є важливою умовою підготовки майбутнього вчителя до самореалізації у професійній діяльності.

Необхідність формування у майбутніх учителів професійно-педагогічних якостей і професійно-педагогічної самосвідомості, відповідальності за власне професійне майбутнє, розвитку у них мотиваційного ставлення до музично-творчої діяльності як такої, що покликана сприяти формуванню духовного

потенціалу школярів, зумовлює розробку та наукове обґрунтування технології формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. / Вебер М. – К. : Основи, 1994. – 261 с.
2. Крюкова Д. До проблеми удосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі / Д. Крюкова // Рідна школа. – 2003. – № 8. – С.10 – 11.
3. Маслоу А. Самоактуалізація / А. Маслоу // Психологія личности. – М. : МГУ, 1982. – С. 108 1 – 17.
4. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С.2 – 10.
5. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі “індивід – суспільство” (філософсько-культурологічний аналіз) : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. / В.І. Муляр – Дніпропетровськ, 1999. – 32 с.
6. Ніцше Ф. Так казав Заратустра: Жадання влади. / Ніцше Ф. – К. : Основи, 1993. – 415 с.
7. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / Н.А. Сегеда – К., 2002. – 20 с.
8. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : [у 2х т.] / Г.С. Сковорода – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.; Т. 2. – 576 с.
9. Шопенгауер А. Избранные произведения. / Шопенгауер А. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 544 с.

УДК 37.013.46

А.А. Дробін

Кіровоградський державний педагогічний
університет імені В. Винниченка

АКТУАЛЬНІСТЬ УВЕДЕННЯ КУРСУ “СУЧАСНЕ ПРИРОДОЗНАВСТВО” У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті здійснено аналіз доцільності введення нового курсу природознавчого напрямку на гуманітарних спеціальностях ВНЗ та розглянуто передумови історії введення такого курсу в аналогічних навчальних закладах Росії.

В статье проанализировано необходимость введения нового курса естественнонаучного направления на гуманитарных специальностях ВУЗов и рассмотрены предпосылки истории введения такого курса в аналогичных учебных заведениях России.

In this article analysed necessity of introduction of new course of natural-science direction on humanitarian specialties of Institutes of higher and pre-condition of history of introduction of such course in analogical educational establishments of Russia.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку людської цивілізації обумовлений трьома чинниками – рівнем розвитку науки у природничому пізнавальному напрямі, рівнем розвитку прикладної технічної й технологічної наук та рівнем розвитку культури – гуманістичної гілки науки. Попередні етапи

розвитку цивілізації призвели до глобальних кризових явищ у взаємодії людини та суспільства із природою. В. Стьопін [9] пов'язує вихід із глобальної кризи зі зміною підходу до взаємовідносин “людина – суспільство – природа”. Цей підхід можливий через зміну вектора освіти та нові підходи до неї, який передбачає поєднання природничих, прикладних та гуманітарних наук в єдиний науковий комплекс. Тобто, з одного боку, необхідно внести моральні, етичні і навіть естетичні категорії у сферу науки, а з другого боку – гуманітарній культурі корисно сприйняти природничо-наукову традицію постійного переосмислення накопичених раніше поглядів, виокремити закони гармонії, які найефективніше працюють за раціоналістичного способу пізнання дійсності.

Це насамперед пов'язано з тим, що за сучасних умов фізичні, хімічні, біологічні та соціальні науки вивчають окремі сторони, процеси Всесвіту, створюючи часткове знання про світ. Синтетичні, стикові науки: фізична хімія, геохімія, біофізика, біогеохімія вивчають цілісно лише окремі процеси Всесвіту. Космологія розглядає тільки фізичний і фізико-хімічний аспекти світобудови. У дійсності Всесвіт не розчленований на окремі природні й соціальні процеси, у Всесвіті вони є органічною єдністю, єдиним цілим. Еволюція Всесвіту колись і тепер має спрямованість на самопізнання, тому що людина і суспільство є невід'ємною рефлексивною частиною світобудови. Щоб розглянути Всесвіт як єдине органічне ціле, необхідна особлива цілісна форма ідеології, що буде синтезом філософського, наукового, художнього та екологічного знання, який дає цілісне знання про світ, про місце і роль людини в ньому.

Оскільки специфіка сучасного світу, особливості його пізнання й освоєння ставлять перед людиною й людством нові завдання та нові вимоги: розуміння світу як системи, розвиток якого має складний нелінійний характер; пізнання як світу, так і культури в цілісності та єдності; збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; розуміння призначення людини, її інтегральної природи й особливого місця людини в культурі, то, з огляду на ці завдання наука повинна сьогодні йти по шляху модернізації освіти. Тому в межах цього процесу створюється нова освітня парадигма: фундаменталізація й цілісність освіти. Фундаментальна освіта реалізує єдність онтологічного й гносеологічного аспектів навчальної діяльності. Онтологічний аспект пов'язаний із пізнанням навколишнього світу, гносеологічний – з освоєнням методології і набуттям навичок пізнання.

Мета статті – обґрунтувати доцільність уведення нової навчальної

дисципліни на гуманітарних спеціальностях ВНЗ, здійснити аналіз досліджень з цієї проблеми у вітчизняній науково-методичній літературі та досвіду запровадження дисципліни у ВНЗ Росії.

Виклад основного матеріалу. Фундаменталізація й цілісність освіти забезпечать органічну єдність природного та гуманітарного знання, дадуть цілісне системне бачення світу в контексті міждисциплінарного діалогу “двох культур”, забезпечать становлення цілісної особистості.

Фундаментальна освіта повинна бути орієнтована на розуміння глибинних, сутнісних основ і зв’язків між різноманітними процесами навколишнього світу, на сучасні уявлення про цілісний зміст системи наук, на оволодіння взаємодоповнювальними компонентами наукового знання. На зміну пануючої у XX сторіччі парадигми освіти повинна прийти нова освітня парадигма, що матиме на меті “формування концептуальних поглядів на навколишню дійсність”, розвиток ерудиції, компетентності й загальної культури.

У межах цієї освітньої парадигми, на наш погляд, до переліку навчальних предметів вищої школи доцільно ввести курс “Сучасне природознавство”, який розкриє системну складність, цілісність світу та його пізнання. Вивчення цього курсу повинно мати на меті ознайомлення студентів, зокрема гуманітарних спеціальностей, з одним із компонентів єдиної культури – природознавством – і формування цілісного погляду на навколишній світ, а також ознайомлення з раціональним природничо-науковим методом, що проникає в гуманітарну сферу, беручи участь у формуванні свідомості суспільства, і разом з тим здобуває усе більш універсальну мову, адекватну філософії, психології, соціальним наукам і навіть мистецтву.

Курс “Сучасне природознавство” повинен бути не лише сукупністю окремих глав традиційних розділів фізики, хімії, біології, геології, екології, більш того не просто розглядати міждисциплінарні відносини (зв’язок між різними природничо-науковими дисциплінами), а вивчати трансдисциплінарні концепції у природознавстві в цілому.

Методологічною метою такого курсу могло б бути одержання студентами уявлень про цілісну картину світу в межах природничо-наукової й гуманітарної парадигм, розуміння ними ролі людини в об’єднанні трьох взаємозалежних підсистем його існування – природного, штучного (техносфери) і соціального середовищ.

Аналіз актуальних досліджень. Обговорення потреби у введенні такого курсу у вітчизняній науково-методичній літературі вже здійснюється. Ініціатором обговорення є доктор філософських наук К.В. Корсак, який є автором кількох статей [5; 6] та доповідачем на науково-практичних конференціях з цього питання. Ця тематика зокрема порушувалась на конференціях у Херсоні (2001 р.), у Кривому Розі (2003, 2004 рр.), у Львові (2005 р.), у Харкові (2006 р.) тощо. Крім того, курс “Концепції сучасного природознавства” як спеціальний запроваджено у деяких ВНЗ України для студентів заочної та денної форм навчання гуманітарних спеціальностей. Це зокрема Київський Національний Економічний Університет, Київський політехнічний інститут, Мукачівський державний університет, Києво-Могилянська Академія, Сумський державний педагогічний університет та ін. Проте курс не став обов’язковим навчальним компонентом гуманітарних спеціальностей ВНЗ.

Отже, певні досягнення у доцільності введення дисципліни “Сучасне природознавство” у вітчизняному науковому середовищі досягнуті, проте їх кількість незначна і вони несистематизовані. Але курс на зразок запропонованого вже введений у ВНЗ Росії і можна коротко проаналізувати його зміст, досягнення та недоліки.

Дисципліна “Концепції сучасного природознавства” була введена в навчальні плани ВНЗ Росії у середині 1990-х років і сьогодні є обов’язковим компонентом у підготовці бакалаврів і фахівців з гуманітарних напрямів. Нині він ґрунтується на новітніх освітніх стандартах та розроблених у 2000 та 2004 роках двох орієнтовних програмах дисципліни “Концепції сучасного природознавства” В. Буданова – О. Мелехова – В. Стьопіна та О. Голубевої – Н. Добротіної – А. Суханова.

Курс запроваджений на таких спеціальностях: 540100 – Природнича освіта; 540300 – Філологічна освіта; 540400 – Соціально-економічна освіта; 520100 – Культурологія; 520200 – Теологія; 520300 – Філологія; 520400 – Філософія; 520900 – Політологія; 521000 – Психологія; 521100 – Соціальна робота; 521300 – Регіонознавство; 521400 – Юриспруденція; 521800 – Мистецтвознавство (за видами); 522400 – Релігієзнавство; 522500 – Мистецтво (за видами); 522600 – Сходознавство та Африканістика; 522700 – Конфліктологія; 522800 – Міжнародні відносини; 521200 – Соціологія; 521600 – Економіка; 521700 – Архітектура; 522200 – Статистика; 658200 – Інноватика

за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра та магістра.

У навчальних програмах відзначається, що вивчення дисципліни “Концепції сучасного природознавства” має на меті ознайомлення студентів, які навчаються за гуманітарними напрямами і спеціальностями, з невід’ємним компонентом єдиної культури – природознавством, і формування цілісного погляду на навколишній світ. Тенденція до гармонічного синтезу двох традиційно конфронтуючих компонентів культури співзвучна з потребами суспільства у цілісному світосприйнятті й обґрунтовує актуальність запропонованої дисципліни.

Таким чином, курс було задумано як міждисциплінарний динамічний опис основних явищ і законів природи і тих наукових відкриттів, які послужили початком революційних змін у технологіях, світогляді або суспільній свідомості. Методологія курсу полягає у сходженні за рівнями організації еволюціонуючого матеріального світу до людини як біопсихосоціальної істоти, потім – до взаємодій біосфери й цивілізації. Практичною метою було виховання у студентів не тільки природничо-наукової культури мислення, але й грамотного відношення до природи і живих істот, яке можна назвати побутовою екологічною культурою.

Виникненню цієї дисципліни передував тривалий процес створення науковцями суспільної думки та популяризація концептуальних ідей природознавства. Так, у 60 – 70-ті роки ХХ ст. з’явилися книги В. Вайскопфа “Наука й дивне”, Р. Пайерлса “Закони природи”, Р. Фейнмана “Характер фізичних законів”, Н. Бора “Атомна фізика й людське пізнання”, Й. Шкловського “Всесвіт. Життя. Розум”, Ф. Кемпфера “Шлях у сучасну фізику” Тоді ж радянський фізик Лев Ландау у співавторстві з А. Китайгородським та Ю. Румером написав популярні книги “Фізика для всіх” й “Що таке теорія відносності”. Широкий світовий резонанс викликала лекція “Дві культури й наукова революція”, прочитана англійським письменником Чарльзом Сноу у 1959 р. у Кембриджі (Англія), потім його книга “Дві культури”, в яких розглядались питання взаємодії гуманітарної і природничої культур. Дещо пізніше з’явилась книга англійського астрофізика Стівена Хокінга “Коротка історія часу: від Великого вибуху до чорних дір”, де популярно викладались подання про народження й еволюцію Всесвіту.

Ці книги й проблеми, порушені у них, визначили появу у середині 90-х років ХХ ст. у ВНЗ Росії нової навчальної дисципліни – “Концепції сучасного

природознавства”, яка є обов’язковим федеральним компонентом за спеціальностями і напрямками гуманітарного й соціально-економічного профілів. Основні ідеї цієї дисципліни були закладені В. Аршиновим, В. Будановим, Н. Мойсєєвим, А. Сухановим та іншими, які визначили мету викладання курсу та його зміст.

Цілі викладання запропонованої дисципліни визначено такі:

- розуміння специфіки природничо-наукового й гуманітарного компонентів культури, її зв’язків з особливостями мислення;
- формування уявлень про ключові особливості стратегій природничо-наукового мислення;
- розуміння сутності трансдисциплінарних і міждисциплінарних зв’язків та ідей і найважливіших природничо-наукових концепцій, які лежать в основі сучасного природознавства;
- усвідомлення проблем екології й безпеки життєдіяльності суспільства у зв’язку з основними концепціями та законами природознавства;
- формування уявлень про зміну типів наукової раціональності, революції у природознавстві і зміни наукових парадигм як ключових етапів розвитку природознавства;
- розуміння ролі історичних, природничо-історичних і соціокультурних факторів і законів самоорганізації у процесі розвитку природознавства й техніки, а також у процесі діалогу науки й суспільства;
- формування уявлень про природничо-наукову картину світу як глобальну (універсальну) модель природи, що відбиває цілісність і різноманіття природного світу [10].

Виходячи із цих завдань, уміст матеріалу предмета повинен був сприяти формуванню уявлень про:

- основні етапи розвитку природознавства, класичну, некласичну (квантово-польову) і постнекласичну (еволюційно-синергетичну) парадигми природознавства, особливості сучасного природознавства;
- принципи науковості, методології й філософії науки;
- концепції простору й часу;
- принципи симетрії й закони збереження;
- поняття стану у природознавстві;
- корпускулярні й континуальні традиції в описі природи;
- динамічні й статистичні закономірності у природознавстві;

- співвідношення порядку й безладдя (хаосу) у природі;
- про самоорганізацію в живій і неживій природі;
- ієрархії структур й елементів матерії мікро-, макро- і мегасвітів;
- взаємозв'язки фізичних, хімічних і біологічних процесів;
- специфіку живого, принципи еволюції, відтворення й розвиток живих систем, їх цілісність і гомеостазу;
- біологічне різноманіття, його роль у збереженні стійкості біосфери і принципи систематики;
- фізіологічні основи психіки, соціального поведіння, екології й здоров'я людини;
- місце людини у природній історії Землі, антропний принцип, ноосферу й парадигму єдиної культури.

За час існування предмета “Концепції сучасного природознавства” у навчальній і методичній літературі склалося декілька традицій подачі матеріалу. Умовно ці традиції називають філософська та фізико-хіміко-біологічна.

В основу філософської традиції лежало те, що багато уявлень в окремих галузях природознавства були об'єктом уваги філософів. Філософський підхід поділяється на два напрями. По-перше, виклад основ історії й методології науки й вихід на проблеми теорії пізнання. По-друге, аналіз філософських питань природознавства.

Інша традиція викладання курсу “Концепції сучасного природознавства”, що стала поширеною в системі вищої освіти, може бути названа фізико-хіміко-біологічна. У випадку використання цієї ідеології викладання відповідної дисципліни спрямовано на подачу яскравих фрагментів фізики, хімії та біології, а також на демонстрацію важливості стратегій мислення, вироблених у певних сферах природознавства для культури в цілому.

Цей курс характеризується великою кількістю навчальних посібників, розроблених для його викладання. Можна також відзначити, що, незважаючи на невеликий термін з моменту написання, вони витримали по кілька видань. Це “Концепції сучасного природознавства” Т. Дубніщевої, “Концепції сучасного природознавства” С. Карпенкова, “Концепції сучасного природознавства” С. Самигіна, “Концепції сучасного природознавства” М. Гусейханова та інші [1 – 4]. Значна кількість ВНЗ Росії розробляє і запроваджує у навчальні програми власні підручники, які потім стають рекомендованими до навчального процесу

як базові навчальні посібники [11].

Щодо результатів уведення цього курсу у навчальні програми ВНЗ Росії, то у методичній літературі аналітики замало. Проте ми вважаємо, що значна кількість навчальної літератури та кількість їх перевидань свідчать самі за себе, а результати загальної освіченості гуманітаріїв можна буде побачити за розвитком Російської держави в цілому через 5 – 10 років, коли випускники ВНЗ останніх років почнуть займати провідні ролі у своїй професійній діяльності.

Зважаючи на викладене, можна зробити такі **ВИСНОВКИ**:

1. Кризові явища у відносинах “людина – суспільство – природа” спрямовують вектор наукової думки до зміни підходів в освіті, особливо у вищій. Концепцією сучасної освіти є фундаменталізація та цілісність через поєднання природничого й гуманітарного знань, яке дає цілісне системне бачення світу і забезпечує становлення цілісної особистості.

2. У навчальних програмах ВНЗ присутня певна диспропорція, сутність якої така: студенти природничих і політехнічних спеціальностей отримують як природничу, так і гуманітарну складові освіти, в той час як гуманітарії не вивчають природничих наук, отже, не отримують фундаментальних знань і не можуть цілісно сприймати навколишній світ.

3. Існує потреба у межах сучасних тенденцій в освіті в уведенні на гуманітарних спеціальностях ВНЗ курсу “Сучасне природознавство” для забезпечення повноцінної фундаментальної освіти. При цьому варто звернути увагу на досвід Росії, вища освіта в якій має зазначений навчальний компонент, а початковий рівень до реформ у вищій освіті був аналогічний до вітчизняного.

На нашу думку, курс “Сучасне природознавство” повинен будуватися з точки зору фізико-філософського підходу до викладання матеріалу, оскільки останні 150 – 180 років саме фізика є локомотивом прогресу і фундаментом для розвитку прогресу в цілому, а філософія є апаратом осмислення отриманих знань за допомогою діалектичного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гусейханов М. К. Концепции современного естествознания : учебник. / М. К. Гусейханов, О. Р. Раджабов – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Издательско-торговая корпорация “Дашков и К°”, 2007. – 540 с.
2. Дубнищева Т. Концепции современного естествознания : учеб. пособие для студ. вузов / Татьяна Яковлевна Дубнищева. – [5-е изд., перераб. и доп.] – М. : Издательский центр Академия, 2003. – 608 с.
3. Карпенков С. Концепции современного естествознания : учеб. для вузов / С. Х. Карпенков. – [6-е изд., перераб. и доп.] – М. : Высш. шк., 2003. – 488 с.
4. Концепции современного естествознания / [под ред. профессора С. И. Самыгина]. –

[4-е изд., перераб. и доп.] – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 448 с.

5. Корсак К. В. Интегроване “Природознавство” і прогрес вивчення фундаментальних наук в Україні. – К. В. Корсак // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2003. – С. 111 – 117.

6. Корсак К. В. “Концепції сучасного природознавства” у вищій школі Росії – досвід застосування / К. В. Корсак, О. І. Косенко, Ж. П. Ольховська // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – С. 116 – 125.

7. Найдыш В. М. Концепции современного естествознания : учебник. / В. М. Найдыш – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2004. – 622 с.

8. Садохин А. Концепции современного естествознания : учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям и специальностям экономики и управления / А. П. Садохин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 447 с.

9. Степин В. С. Теоретическое знание : Структура, ист. эволюция. / Степин В. С. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 743 с.

10. Суханов А. Д. Целостность естественно-научного образования / А. Д. Суханов // Высшее образование в России. – 1994. – С. 49 – 53.

11. http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/prog_new.plx – Архив файлов примерных программ учебных дисциплин ГОС ВПО. Федеральный компонент.

12. <http://www.mon.gov.ua>.

УДК 378.041 – 371.214.46:811.161.1

В.А. Завгородний

Сумской государственной университет

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

У статті розглядаються особливості навчання усного професійного спілкування студентів-іноземців з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій; дається рекомендація щодо створення мультимедійної програми.

В статье рассматриваются особенности обучения устному профессиональному общению студентов-иностранцев с использованием информационно-компьютерных технологий; дается рекомендация по созданию мультимедийной программы.

In the article the features of teaching verbal professional intercourse with the use of informatively-computer technologies to foreign student are examined, recommendation on creation of the multimedia program is given.

Постановка проблеми. При обучении иностранцев в условиях неравномерного, чрезвычайно растянутого по срокам приема на обучение заезда, а также при обучении на старших курсах в условиях ограниченного количества учебного времени особую **актуальность** приобретает проблема интенсификации учебного процесса, которая должна реализовываться прежде всего за счет правильной организации профессионально ориентированного обучения украинскому (русскому) языку.

Что же понимается под профессионально-ориентированным обучением? По мнению О.Г. Полякова: «Обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [9, 4]. По нашему мнению, в таком обучении должны широко использоваться современные мультимедийные средства.

Анализ актуальных исследований. В последние годы в методике преподавания украинского (русского) языка как иностранного активно ведутся исследования, проводятся эксперименты в области внедрения компьютерных технологий в обучение [1; 5; 7; 10; 12]. Доказано, что внедрение информационно-компьютерных технологий в учебный процесс в рамках личностно ориентированной модели обучения дает необходимый технический арсенал креативной деятельности, стимулирует ее и раскрепощает воображение, предоставляет немислимые ранее возможности, способствует развитию личности студента, формирует потребность в самообразовании, саморазвитии [7; 12]. Однако также отмечается, что стремительное обновление информационных и коммуникативных технологий все больше увеличивает несоответствие между потенциалом образовательных технологий и их реальным применением в образовании [12]. В частности, недостаточно исследованным остается вопрос о методических аспектах применения компьютерных технологий в обучении устному профессиональному общению.

Нам представляется, что добиться поставленной цели – научить студента в течение ограниченного периода языку на таком уровне, чтобы он мог в том числе говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане, – можно, сочетая традиционные и инновационные, в том числе и информационно-компьютерные, методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов. Доказать это и стало **целью статьи**.

Изучение особенностей устной научной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения – с другой. Сейчас необходимо думать об усилении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы, тем более, что работа над ними не мешает развитию знаний и умений, так как на них базируется. Устная речь в учебном виде

должна, по-видимому, пониматься как слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в диалогической или монологической формах. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях компьютерного класса. Схема обучения устной речи по специальности может, на наш взгляд, строиться с учетом следующих положений: определение коммуникативных признаков для большинства типов текстов данной специальности, которые описаны в лингвистической литературе [2; 3], и средств выражения этих признаков, то есть коммуникативных моделей; определение коммуникативных признаков устной речи и средств выражения этих признаков; сопоставление этих средств выражения и отбор моделей для пассивной и активной их тренировки; определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности и выработка системы упражнений для их активной тренировки; анализ различных коммуникативно ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей и разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц; создание «базы предварительных знаний» для выработки речевых умений и навыков, то есть отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения; выработка и доведение до степени автоматизации у студента учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности; устная коммуникация от монолога к диалогу и, наоборот, с применением задач и игр проблемно-поискового характера.

Говоря о системе упражнений, предваряющих устное общение, преподавателю необходимо помнить об их общем построении и дозировке трудностей: от одной трудности в одном упражнении до распознавания схожих по виду явлений, о цикличности повторения изучаемого материала в малых дозах в течение длительного времени, о доведении навыка до автоматизма, об усложнении упражнений и т.п., хотя одним из главных и неперемennых условий должна оставаться постоянная коммуникативная ориентированность их на устную речь в рамках конкретных речевых ситуаций учебно-научной сферы

деятельности [6].

Преподаватель украинского (русского) языка как иностранного должен хорошо знать особенности научных текстов по изучаемой студентами специальности и по мере надобности знакомить с ними обучаемых. В первую очередь это наличие специальной терминологии, особой общенаучной лексики, специфической служебной лексики, тех или иных сложных грамматических конструкций. Основой для обучения будет служить текст. Преподаватель должен отобрать те виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут студенту реализовать коммуникативные возможности говорения. Например, можно различать тексты по средству передачи: устные и письменные; по характеру изложения: описание, сообщение, рассказ, рассуждение, рассмотрение и их комбинации в специальных видах текстов, таких, как аннотации, рецензии и т.п.; по степени специализированности и отношения к адресату: исследовательские, такие, как монографии, научные статьи, обучающие, то есть статьи и тексты из учебников, справочников, словарей и т. п. [4, 116].

Следует начинать с простейших описаний и характеристик и монологической формы их обработки на самом начальном этапе. Затем можно изучать и более сложные по структуре и стилю тексты, но как можно раньше стараться выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары «преподаватель (мультимедийные средства) – студент», «студент – студент». Необходимо также отобрать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации и др. После отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для освоения изучаемых текстов, начинается их тренировка. Следует постоянно помнить о «диалогической» форме упражнений, в том числе и при введении лексики [2]. Уместно также работать не только с терминологической и общенаучной лексикой, но и служебной лексикой научной прозы и модально- оценочной лексикой устной формы общения.

Научный текст характеризуется языковой экономией, выражающейся, например, в номинативном характере предложения, особенностях терминологических систем, специальных языковых штампах; своеобразной наглядностью (графические средства членения текста и абзаца);

обстоятельностью изложения (схемы, таблицы, повторы, замена одних структурных единиц другими) [4, 158].

Устная же речь имеет другие особенности – это «разрыхленность» структуры предложения, преобладание простого предложения, ситуативная (не)завершенность отрезков фразы, особая эмоциональная окрашенность и т.п., что описано в работах многих лингвистов [8; 11]. Уже на стадии первичной тренировки структур речевого акта возникает необходимость в сопоставлении коммуникативных признаков научного текста и устной речи по данной специальности. Одни коммуникативные признаки и модели, служащие для их выражения, оставляем на уровне узнавания, другие тренируются активно. Грамматической базой устного акта коммуникации служит, как показывает опыт, простое предложение и наиболее распространенные типы сложноподчиненных предложений, которые не должны содержать большого числа второстепенных членов. Ряд изучаемых структур может носить характер клише и фразеологизмов. Кроме обычных стандартных оборотов речи и фразовых единств в разговорной речи, служащих для приветствия, извинения и т.п., в устную речь по специальности мы предлагаем активно вводить структуры для выражения различных речевых действий – информирующих, побудительных, оценочно-модальных, контактивных и т.д., например отрицания, причины и следствия, вопросов и фраз, побуждающих к ответу. Необходимо подчеркнуть, что работа по созданию базовых знаний должна проходить, особенно на начальном этапе, по четким алгоритмам с озвучиванием всего материала. Начинать работу можно и с чтения текста, но в идеале нужно стремиться к восприятию информации «с голоса». И здесь, безусловно, может оправдать себя широкое использование современных мультимедийных средств.

Возможна такая схема работы: образец 1 (вопрос, фраза) голосом преподавателя, повторение образца 1 обучаемыми в паузе, повторение образца 1 преподавателем, работа обучаемого с образцом 1 в паузе (повторение, дополнение фразы, ответ на вопрос) и создание, таким образом, образца 2 для записи в звуковой файл, образец 2 (возможно в вариантах) голосом преподавателя, то есть образец 3, сравнение обучаемыми своей записи образца 2 с образцом 3 в паузе, повторение образца 3 обучаемыми. Работа может проходить по сокращенному или продолженному алгоритму в зависимости от целей коммуникации. Текст как основная учебная единица при

обучении языку должен, особенно на первых порах и для студентов со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно и повторяться различными блоками, целиком. Лишь тогда обучаемый сможет научиться определять основную тему текста и его логическую структуру, что и должно быть базой акта коммуникации по специальности. Главное состоит в умении позднее правильно задать вопрос (логически и грамматически) и более или менее полно ответить на поставленный вопрос, т.е. улавливать и поддерживать беседу, помнить об основных проблемах и логике их изложения. Упражнения, коммуникативно ориентированные на устную речь, должны включать в себя следующие моменты: предъявление исходного материала или модели, объяснение материала или модели (если это необходимо), имитация модели, воспроизведение той или иной модели без изменения, с изменением, одним человеком, в коммуникативной паре и т.д., собственная коммуникация [9].

Обучение устной речи по специальности – это сложный и трудоемкий процесс, так как в речи студента должны присутствовать элементы соответствующего текстового жанра, например научного стиля. Работа преподавателя облегчается тем, что эта речь может быть близка по многим параметрам положенному в основу обучения учебному тексту и иметь меньшее количество произвольных ситуативных возможностей. Многие «жизненные» ситуации необходимо «проиграть» в компьютерном классе, когда мы от тренировочных упражнений будем переходить к диалогу. Речь может идти о прослушивании, чтении, заучивании, пересказе диалогов, завершении их по заданной ситуации или языковому материалу и самостоятельном составлении их по тому или иному принципу. Если преподаватель владеет иностранным языком, можно использовать полный или частичный обратный перевод и т.п. Главное состоит в умении вычленять основную тему проблемы, в умении правильно описывать, формулировать, возражать, отрицать, искать причину и т.п. [3; 6] При развитии навыков устной речи по специальности необходимо помнить, что ее монологический элемент не уступает диалогическому. Поэтому далее следует идти на увеличение объема монологической реплики в диалоге и позднее к чисто монологическим формам устной речи – резюме, реферирование, аннотированию, описанию схемы, явления или процесса – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций [2; 11].

Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе

коммуникативно ориентированных учебных материалов. Разумеется, что на занятиях языком в компьютерном классе вырабатывается основной навык устной коммуникации, который может быть полностью реализован в жизни. Остальные виды речевой деятельности тренируются так же, поскольку, как мы видели, служат основой для развития навыков устной речи. Следует заметить, что изложение темы по специальности не может служить мерилom знаний, умений и навыков студентов в этой области. Это скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в беседе с преподавателем или в паре «студент–студент», в постановке вопросов, ответах на них, при определении основной темы предложенного материала, создании аннотации на него и т.п. можно выяснить степень подготовленности обучаемого к дальнейшему пользованию языком. Таким образом, инновационные технологии преподавания заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Как видим, задачи оптимального обучения иноязычному профессионально ориентированному общению требуют внедрения новых информационных технологий. Каждый по-разному усваивает новые знания: одни легче запоминают материал, читая учебник, другие на слух, во время занятия или лекции. Но, без сомнения, наилучший результат достигается, если воспринимать информацию одновременно всеми органами чувств, и эту возможность предоставляют средства мультимедиа.

Обучение с помощью этих средств обладает несомненными преимуществами. Компьютерные программы позволяют записать собственное произношение, а затем, прослушав запись, сравнить с правильным. Значение каждого слова будет пояснено картинкой, студент услышит подробный комментарий, просмотрит короткий видеофильм. А в конце занятия компьютер проверит, насколько хорошо студент усвоил материал. Современные программы могут учитывать индивидуальные потребности и интересы учащихся, различные стратегии усвоения/овладения языком, дифференцировать способы предъявления учебного материала, обеспечивать индивидуальные формы тренировки, создавать широкий диапазон стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность, увеличивать время контакта с изучаемым языком. Интерактивность, самостоятельность,

индивидуализация и, как следствие, личностно ориентированный на студента подход к обучению формулируют особые требования к характеру использования компьютерных учебных материалов на занятии.

Ведущей целью обучения любому иностранному языку, в том числе и украинскому (русскому) как иностранному, является коммуникативная – формирование коммуникативной компетенции, т.е. умения извлекать достаточно полную информацию при чтении иноязычных текстов, умения понять собеседника, а также выразить свою мысль, точку зрения устно или письменно. Особенность нашего предмета состоит в том, что целью обучения является не столько знание о самом предмете, т.е. о языке (языковая компетенция), сколько выработка определенных умений и навыков разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция).

Компьютерные технологии обучения, прежде всего мультимедиа и Интернет, дают основание для создания и обеспечения интерактивности обучения, моделирования специальной обучающей среды, что позволяет по-новому осмыслить пути формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. Необходимость существенно повысить качество формируемой коммуникативной компетенции иностранных студентов требует применения новых методических приемов для совершенствования процесса обучения.

Создание учебных компьютерных программ, безусловно, чрезвычайно трудоемкое и дорогостоящее занятие. Это порождает технические и финансовые сложности. В то же время отказ от применения современных технических средств в обучении обойдется еще дороже.

Программы, подходящие по тематике и уровню владения языком, найти сложно. Однако существует возможность создания собственных мультимедийных программ со всеми необходимыми параметрами. Уже существуют программы визуального программирования (изобразительного управления потоком данных), например "Authorware", "Director", "IconAThor", "TLE". Работа в данных оболочках не требует специального образования и знания языков программирования. Главное идея, а программа помогает воплотить ее в реальность.

Если преподаватель владеет компьютером на самом основном уровне, он сможет создать свою мультимедийную программу. Первая программа будет

являться основной, шаблонной, в дальнейшем нужно будет только заполнять ее новыми темами и материалом для обучения. Перечислим преимущества выбора хранителем собранной информации мультимедийной программы перед бумажным носителем: объединение всего материала на маленьком диске; возможность оперативного дополнения и корректировки материала; интерактивность, возможность записать свой голос и сравнить его с речью носителей языка, быстрый повтор роликов или диалогов; параллельное диагностическое, текущее, итоговое тестирование знаний с подведением результатов; большие возможности для дистанционного образования.

Приведем примерный план одного из уроков, использующих компоненты мультимедиа:

1. Студенту необходимо прослушать текст, обращая внимание на произношение и делая заметки в тетрадях (при этом текст был предоставлен преподавателем).

2. Внимательно прослушать новые слова из текста и записать свой голос для самоанализа речи.

3. Выучить слова. Это происходит в 2 этапа: первый этап – студент выбирает правильный перевод из нескольких вариантов; второй этап – студенту необходимо набрать правильный перевод в окне диалога программы, каждый правильный ответ убирает слово из списка и студент выполняет задание до тех пор, пока не останется ни одного слова. На следующий урок студент выполняет словарный диктант, результаты диктанта сохраняются в личной папке студента.

4. Просмотреть видеосюжет, записать текст сюжета, при этом, если сюжет сложный, возможно использование подсказки ("подстановка" – студент набирает услышанный текст, но программа позволяет ему набрать только правильный вариант, регистрируя количество ошибок).

5. Записать свой вариант перевода, наложив его на видеосюжет, или сделать озвучивание на языке представленного сюжета.

Конечно, для создания шаблона требуется большое количество времени на программирование функций программы, настройки базы данных ответов на различные тесты и задания, создание доступного, интуитивно понятного интерфейса и т.д. Подстановка необходимого методического материала занимает от одного до нескольких дней, в зависимости от объема информации.

Выводы. Чрезвычайно важно, чтобы процесс интенсификации учебной

деятельности не сводился только к формальному использованию информационно-компьютерных средств в процессе обучения, а служил основой создания принципиально новой системы образования, разработки и использования инновационных методик, соответствующих требованиям периода перехода от индустриальной цивилизации к информационной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов. – М. : Русск. яз., 1989. – 76 с.
2. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учебное пособие [по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей] / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 278 с.
3. Андронкина Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности / Н. М. Андронкина // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб., 2001. С. 150–160.
4. Балыхина Т. М. Учимся общению : учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России / Балыхина Т. М., Лысякова М. В., Рыбаков М. А. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 488 с.
5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Гальскова Н. Д. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
6. Гуль Н. В. Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы / Гуль Н. В. // Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку. – СПб., 2001. – С. 151–155.
7. Зауторова Э. В. Компьютерная среда как средство организации познавательного интереса личности в области искусства / Зауторова Э. В. // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 104–108.
8. Комарова Э. П. Структурно-композиционные характеристики научного текста / Комарова Э. П. // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов. – М. : МГУ, 1991. – С. 15.
9. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика / О. Г. Поляков. – М. : Тезаурус, 2003. – 188 с.
10. Роберт И. В. Информационные технологии в науке и образовании: учебно-методическое пособие / И. В. Роберт, П. И. Самойленко – М., 1998. – 178 с.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
12. Цатунова И. А., Петухова А. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: Учебно-метод. пособие / И. А. Цатунова, А. А. Петухова. – М. : ВШ., 2004. – 95 с.

ОЦІНКА ПСИХОФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ НАВЧАННЯ

У статті подаються результати дослідження деяких психофункціональних характеристик у студентів в різних умовах організації їх навчальної діяльності. Виявлені особливості реагування студентів на інформаційні навантаження залежно від форм і методів навчання. Отримані результати свідчать про наявність значного функціонального і емоційного напруження організму під час застосування різних форм контролю знань студентів.

В статье представлены результаты исследования некоторых психофункциональных характеристик у студентов в разных условиях организации их учебной деятельности. Выявлены особенности реагирования студентов на информационные нагрузки в зависимости от форм и методов обучения. Полученные результаты свидетельствуют о значительном функциональном и эмоциональном напряжении в условиях применения различных форм контроля знаний студентов.

In the article the results of research of some psychophysiological descriptions are presented at students in the different terms of organization of their educational activity. The features of reacting of students are exposed on the informative loadings depending on forms and methods of education. The got results testify to considerable functional and emotional tension in the conditions of application of different forms of control of knowledges of students.

Вступ. Впровадження в сучасних вищих освітніх закладах кредитно-модульної системи організації навчального процесу з метою інтеграції у європейський освітній простір ставить безліч дискусійних питань, пов'язаних з необхідністю ефективного адаптування даної системи до конкретних умов навчання у вітчизняних ВНЗ [2, 4, 6, 7]. Безумовно, запропонована система дає широкі можливості для повного розкриття інтелектуального потенціалу молоді, її творчої активності, самостійності та ініціативи, спрямованих на досягнення високого професійного рівня. Проте для реалізації цих передумов повинна бути створена оптимальна атмосфера навчального середовища, яка б сприяла найбільшій продуктивності розумової діяльності кожного студента. Це, в свою чергу, вимагає удосконалення психолого-педагогічної підготовки суб'єктів навчання до впроваджуваних організаційних заходів з метою формування необхідного «стартового» рівня для успішного інтегрування в цю систему. Вирішення цих питань неможливе без науково-обгрунтованої методології навчально-виховного процесу на основі глибокого аналізу індивідуальних особливостей реагування студентів на умови навчання в межах кредитно-модульної системи, що дозволить вчасно вносити відповідні організаційні

корективи. У зв'язку з цим виникає необхідність у проведенні психолого-фізіологічного моніторингу студентської молоді для з'ясування мотиваційно-емоційних та функціональних характеристик протягом всього періоду навчання, щоб забезпечити не тільки високий рівень фахової підготовки студентів, а й попередити негативний вплив факторів, пов'язаних з навчальним процесом.

Метою статті є визначення характеру реагування студентів на інформаційні навантаження в процесі навчання в умовах сучасного освітнього закладу.

Методи дослідження. Психофункціональний стан студентів оцінювався на основі аналізу змін показників серцево-судинної системи та емоційного стану в динаміці різних видів занять з профільюючих дисциплін біологічного циклу. В експерименті приймали участь студенти II-III курсів, які навчались в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, і студенти IV курсу, навчання яких відбувалось за традиційною системою. Реакцію серцево-судинної системи на навчальні навантаження визначали за показниками частоти серцевих скорочень (ЧСС) на початку і наприкінці занять: лекцій, лабораторних практикумів, колоквіумів, тестувань. Характер емоційного реагування в умовах різних видів навчальної діяльності оцінювали за методикою цвітопису [5]. Функціональні можливості студентів визначали за величиною адаптаційного потенціалу [1]. Особистісне ставлення студентів до організаційної системи навчання у ВНЗ з'ясовували за результатами анонімного опитування за спеціально розробленою анкетой. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Результати та їх обговорення. Як відомо, ступінь функціонального напруження в умовах різних видів діяльності, перш за все, відображується на показниках серцево-судинної системи, а саме ЧСС, як найбільш чутливого індикатора психофункціонального стану організму. Саме тому цей показник був використаний з метою оцінки характеру реагування студентів на інформаційні навантаження залежно від індивідуальних особливостей їх компенсаторно-приспосувальної діяльності в умовах розумового напруження. Враховуючи те, що реакції серцево-судинної системи на діючі фактори визначаються співвідношенням різних регуляторних механізмів, було доцільно з'ясувати, який тип регулювання серцевого ритму (ваготонічний, нормотонічний, симпатико-тонічний) є переважаючим для кожного студента. Оскільки ступінь психоемоційного напруження студентів в значній мірі залежить від

організаційної форми занять, лекції і лабораторні практикуми вважаються менш стресогенними у порівнянні з контрольними заходами – колоквіумами, контрольними роботами і тестуванням, які вимагають негайної мобілізації функціональних резервів організму. Це підтверджується даними середніх показників ЧСС в динаміці занять різного типу. Так, на початку лекцій частота пульсу у студентів II, III і IV курсів відповідала фізіологічній нормі: $78,2 \pm 3,16$ уд./хв, $75,8 \pm 1,89$ уд./хв і $71,3 \pm 1,61$ уд./хв відповідно. На початку лабораторних занять ці показники майже не відрізнялись від попередніх, тоді як під час проведення колоквіумів і тестування ЧСС значно зростала, особливо на початку тестування. Результати обстеження студентів наприкінці лекцій і лабораторних практикумів свідчать про незначне зменшення у них частоти пульсу, яка залишається в межах фізіологічної норми. Проте слід відзначити, що в процесі проведення контрольних заходів, таких як колоквіум, зменшення цього показника чітко виражене. Особливо це характерно для студентів II курсу, де відмінності між показниками ЧСС на початку і наприкінці занять виявились достовірними, що вказує на їх недостатню пристосованість до даної стресової ситуації порівняно з студентами старших курсів. Звертає на себе увагу те, що найбільші зміни цих показників виявлені під час проведення поточного контролю знань студентів у вигляді тестування, як однієї з обов'язкових форм кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Так, у студентів II, і III курсів до кінця тестування ЧСС достовірно знижувалась до величин на межі максимальних значень фізіологічної норми – з $90,9 \pm 2,61$ уд./хв до $79,4 \pm 1,84$ уд./хв і з $87,8 \pm 2,60$ уд./хв до $78,1 \pm 2,03$ уд./хв відповідно. Це дає підставу вважати, що запропонований вид контролю знань студентів є надзвичайно стресогенним, який викликає надмірне функціональне напруження, тобто «фізіологічна ціна» такої діяльності невиправдано висока.

Для з'ясування індивідуальних особливостей реакцій організму на навчальні навантаження було доцільно простежити характер змін частоти пульсу у кожного з обстежених студентів в динаміці занять різного типу. Під час лекцій і лабораторних практикумів у більшості студентів ЧСС відповідає нормотонічному типу регулювання серцевого ритму; ознаки «ваготонії» спостерігались у поодиноких випадках, тоді як «симпатикотоніки» (з частотою пульсу > 80 уд./хв) складала майже третину від загальної кількості обстежених, що вказує на достатньо високий рівень функціонального напруження студентів в умовах запропонованого режиму навчання. Аналіз особливостей

функціонального реагування на інформаційні навантаження у студентів II–III курсів, які навчаються за кредитно-модульною системою, в процесі здійснення поточного контролю знань у вигляді колоквиумів і тестування показав, що осіб з вираженою тахікардією, як ознакою «симпатикотонії», було значно більше, ніж під час проведення лекцій і лабораторних занять. Найбільше таких студентів виявлено в процесі виконання ними тестових завдань, де їх кількість складала на II курсі 64,7%, а на III – 72,7%. Можливо, це пояснюється надмірною функціональною мобілізацією основних виконавчих систем організму у стані очікування і невизначеності змісту контрольних завдань, які можуть бути запропоновані, і реальними можливостями їх виконання. Наприкінці лекцій і лабораторних занять кількість осіб із симпатикотонічним типом регулювання серцевого ритму зменшилась у 1,5-2 рази, тоді як в умовах проведення контрольних заходів, незважаючи на суттєве зменшення кількості осіб з тахікардією, група студентів з ознаками «симпатикотонії» залишалась достатньо численною. Слід зауважити, що тривале перебування організму у стані значного функціонального напруження, обумовленого існуючими умовами організації навчання, може мати негативні наслідки з високою ймовірністю виникнення у студентів серцево-судинної патології у майбутньому.

Оцінка емоційного стану студентів в умовах різних видів навчальної діяльності, поряд з аналізом функціональних параметрів серцево-судинної системи, показала, що за середньогруповими даними емоційний фон на початку занять виявився позитивним, що відображує достатньо комфортний психологічний стан. Проте наприкінці занять у більшості випадків рівень емоційності знижується і набуває іноді навіть негативних значень. Це найбільш характерно для студентів, які виконували контрольні завдання під час колоквиумів, де зміни показників емоційного стану в динаміці навчального процесу виявились достовірними, що свідчить про наявність чітких ознак психоемоційного дискомфорту. Отже, результати, отримані в процесі дослідження, доводять, що організація процесу навчання в значній мірі впливає на психофункціональний стан студентської молоді. Особливо це стосується проведення таких контрольних заходів, як колоквиуми і тестування, де рівень функціонального напруження організму досягає максимальних величин.

З метою оцінки функціональних резервів студентської молоді в процесі адаптації до навчання в умовах сучасного ВНЗ, був здійснений порівняльний аналіз пристосувальних можливостей студентів різних курсів за величиною

адаптаційного потенціалу. Адаптаційний потенціал (АП), як інтегральний показник, розрахований на основі індивідуальних соматометричних параметрів і функціональних характеристик серцево-судинної системи, відображує функціональний стан вегетативного та ендокринного ланцюгів регуляції гомеостазу, що визначає залежність рівня адаптації організму від узгодженої діяльності цих систем [3]. Згідно з існуючою класифікацією, величина АП < 2,0 ум. од. свідчить про хороший рівень адаптації, АП, що не перевищує 2,1 ум. од., відповідає задовільній адаптації, АП в межах від 2,1 до 3,0 ум. од. указує на напруження адаптаційних механізмів, АП > 3,0 ум. од. оцінюється як незадовільна адаптація [1].

За результатами проведеного аналізу виявлено, що загалом величина АП у студентів відповідає задовільній адаптації. Проте розподіл обстежених залежно від їх адаптаційних можливостей свідчить про достатньо високий рівень їх функціонального напруження: із загальної кількості студентів, які беруть участь в експерименті, кількість осіб, які мали АП > 2,1 ум.од., становило 38,1% (таблиця).

Таблиця

**Характеристика адаптаційних можливостей студентів
за величиною адаптаційного потенціалу**

Експериментальна група		Всі обстеж. n = 97	Студенти II курсу n = 35	Студенти III курсу n = 32	Студенти IV курсу n = 30	Юнаки n = 18	Дівчата n = 79
Середні показники АП, ум.од.		2,030 ± 0,03	2,012 ± 0,05	1,950 ± 0,05	2,130 ± 0,05	2,210 ± 0,05*	1,990 ± 0,05**
Розподіл студентів за величиною АП, %	АП < 2,0	45,4	51,4	59,4*	23,3*	16,7*	51,9**
	АП 2,0-2,1	16,5	17,1	12,5	20,0	16,7	16,5
	АП > 2,1	38,1	31,4	28,1*	56,7*	66,7*	31,6**

Примітка: * – достовірна різниця у порівнянні із середніми показниками всіх обстежених студентів; ** – достовірна різниця між показниками у студентів різної статі.

Порівняльний аналіз даних, отриманих під час обстеження студентів різних курсів, дозволив виявити певні відмінності між експериментальними групами. Так, серед студентів II–III курсів кількість осіб з АП > 2,1 ум.од. становила 31,4% і 28,1% відповідно, тоді як на IV курсі таких студентів було майже вдвічі більше (56,7%). Можливо, це пояснюється збільшенням

навчального навантаження з профільних дисциплін на старших курсах, що вимагає підвищеної функціональної активності організму з метою отримання високого рівня професійної підготовки. Не виключено, що в тому випадку впливає й організація навчального процесу, оскільки студенти IV курсу навчаються за традиційною системою. Слід також звернути увагу на наявність суттєвих відмінностей між показниками АП у студентів різної статі. У студенток величина АП дорівнює в середньому $1,990 \pm 0,05$ ум. од., у юнаків – $2,210 \pm 0,05$ ум.од., що достовірно вище, ніж у дівчат. Крім того, у юнаків вдвічі частіше порівняно з дівчатами спостерігаються ознаки функціонального напруження. Так, в цій експериментальній групі кількість осіб, які мали АП $> 2,1$ ум.од., дорівнює 66,7%, тоді як серед дівчат таких осіб виявлено вдвічі менше – 31,6% (таблиця). Отримані дані свідчать про існування статевих особливостей реагування організму на будь-які впливи умов навколишнього середовища, в тому числі і на навчальні навантаження, що, на наш погляд, доцільно враховувати під час організації навчального процесу, застосовуючи диференційований підхід до кожного студента.

Не викликає сумніву, що оптимізація навчального процесу у ВНЗ повинна бути спрямована на підвищення його ефективності для досягнення високого рівня фахової підготовки студентів і зниження несприятливого впливу факторів, пов'язаних з навчанням, на стан їх здоров'я. Для з'ясування особистісного ставлення студентів до організаційної системи навчання був здійснений аналіз результатів їх опитування за спеціально розробленою анкетой. За даними анкетування виявлено, що майже 60,0% студентів віддають перевагу традиційній системі організації навчального процесу. Ставлення до кредитно-модульної системи (КМС) за суб'єктивною оцінкою студентів у 40,0% випадків позитивне; негативно відносяться до впровадження цієї системи 28,2% осіб, і майже третина студентів не визначили свого ставлення до КМС. Така необізнаність щодо основних принципів запропонованої організаційної структури ускладнює процес навчання, викликаючи зайве психоемоційне напруження у студентів. На особливу увагу заслуговують дані анкетування студентів про ефективність проведення різних форм контролю засвоєння знань. Так, 48,2% осіб найбільш прийнятною формою контролю вважають тестування; проте, майже третина студентів позитивно оцінює традиційні форми контролю – екзамен і залік. Переважна більшість студентів (83,5%) найскладнішою формою навчальної діяльності визнає колоквіум. Зрозуміло, що це потребує не

тільки глибоких знань у певному обсязі, а й здатності до логічного мислення, грамотного і обґрунтованого викладення матеріалу, тоді як результати тестування можуть виявитись випадковими (як позитивні, так і негативні). Таке ставлення студентів до певних форм контролю знань може пояснюватись недостатньо чітким уявленням про особливості розумової діяльності в умовах вищого навчального закладу, формування якого повинно відбуватися на попередніх етапах навчання у середній школі. Про це свідчать і результати опитування студентів. Так, незважаючи на те, що більшість студентів (88,2%) вважають своєю метою навчання у ВНЗ набуття глибоких професійних знань, 52,9% осіб сприймають навчання як обов'язок. Серед недоліків існуючої системи організації навчання в даному ВНЗ найчастіше студенти вказують на недостатнє матеріально-технічне забезпечення (включаючи комп'ютеризацію), недостатність підручників і методичних посібників, перенавантаження навчального процесу. Поряд з цим, часто висловлюється думка про необхідність збільшення кількості академічних годин на профільуючі дисципліни для отримання фахової підготовки, що вказує на достатньо високий рівень мотивації студентів до навчання.

Висновки. Отже, проведені дослідження психофункціональних показників у студентів різних курсів та результати їх анкетування доводять, що доцільність детального аналізу організаційної структури навчального процесу в умовах даного ВНЗ. Наявність надмірного психоемоційного і функціонального напруження студентів, виявленого в процесі їх навчальної діяльності, особливо на етапі проведення поточного контролю набутих знань, є ознакою негативного впливу впровадження в навчальний процес деяких організаційних елементів. Можливо, така ситуація пояснюється невідповідністю запропонованих цією організаційною системою вимог конкретним умовам навчального закладу, що потребує пошуку ефективних засобів оптимізації основних складових навчального процесу, спрямованих на створення сприятливого психоемоційного і функціонального середовища для студентів з максимальними можливостями реалізації їх інтелектуального потенціалу протягом всього періоду навчання. Позитивне вирішення цих питань можливе лише за умов комплексного підходу до цієї проблеми, що передбачає впровадження такої системи організації і перспективного планування процесу навчання, яка б, враховуючи реальні можливості щодо кадрового складу і матеріально-технічного оснащення основних навчальних підрозділів даного

ВНЗ, забезпечувала високу якість фахової підготовки спеціалістів відповідно до міжнародних стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баевский Р. М., Берсенева А. П., Вакулин В. К. и др. Оценка эффективности профилактических мероприятий на основе измерения адаптационного потенциала системы кровообращения / Р. М. Баевский, А. П. Берсенева, В. К. Вакулин // Здоровоохр. Рос. Фед. – 1987. – № 8. – С. 6–10.
2. Бобрищева-Пушкина Н. Д., Кузнецова Л. Ю., Попова О. Л., Силаев А. А. Отношение к формам контроля знаний и образ жизни студентов / Н. Д. Бобрищева-Пушкина, Л. Ю. Кузнецова, О. Л. Попова, А. А. Силаев // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Профессиональное гигиеническое обучение. Формирование здорового образа жизни детей, подростков и молодежи». М., 2006. – С. 17–18.
3. Ильин А. Г., Агапова Л. А. Функциональные возможности организма и их значение в оценке состояния здоровья подростков / А. Г. Ильин, Л. А. Агапова // Гигиена и санитария. – 2000. – № 5. – С. 43–45.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – № 60–61. – С. 7–11.
5. Пивоварова Г. Н. Исследование эмоций у детей и подростков. // Психофизиологические исследования в гигиене детей и подростков / под ред. С. М. Громбаха, Д. Н. Крылова. – М., 1987. – С. 90–96.
6. Стариков І. Про кредити і кандидатів, або про деякі сьгоднішні болячки вищої школи / І. Стариков // Вища школа. – 2007. – № 5. – С. 95–97.
7. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / В. Шинкарук // Вища школа. – 2007. – № 5. – С. 3–16.

УДК 37.015.001.18

Ю.Л. Кишакевич, О.М. Блистів

Дрогобицький державний
педагогічний університет
імені Івана Франка

ВПЛИВ ДЕРЖАВНОЇ ПРОГРАМИ «ВЧИТЕЛЬ» НА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано виконання державної програми «Вчитель» та її вплив на планування й організацію навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

В статье проанализировано выполнение государственной программы «Учитель» и ее влияние на планирование и организацию учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях.

The article analyzes the performance of the given state program «Teacher» and its impact on planning and organization of the educational process in higher educational institutions.

Постановка проблеми. Освіта – одна з найважливіших сфер для будь-якої країни. Система освіти тримається на вчителів – його професіоналізмі, здоров'ї, матеріальній влаштованості, сімейному добробуті, оптимістичному ставленні до життя. Важливою проблемою підвищення якості освіти є подальше

вдосконалення якості підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітньої школи.

Одним із найбільш актуальних питань є оплата праці педагогічних працівників. Незважаючи на те, що останнім часом заробітна плата підвищувалась кілька разів (у 2002 році середня заробітна плата вчителів становила 267 грн., у 2003 р. – 392 грн., у 2004 р. – 508 грн., у 2005 р. – 763 грн., станом на 01.07.2006 р. – 852 грн., 01.08.2007 р. – 975 грн., 01.08.2008 р. – 1131 грн), вона залишається поки що недосяжною щодо визначення середніх посадових окладів (ставок заробітної плати) на рівні, не нижчому від середньої заробітної плати працівників промисловості, як це визначено статтею 57 Закону України «Про освіту».

Аналіз актуальних досліджень. Державна програма «Вчитель» (далі – Програма) прийнята постановою Кабміну України № 379 від 28 березня 2002 року. Мету і завдання цієї Програми довів до відома педагогічної громадськості директор департаменту вищої освіти школи Міністерства освіти і науки України Я. Болюбаш [2, 3–7]. На жаль, протягом трьох останніх років у таких виданнях, як «Рідна школа», «Початкова школа», газетах «Освіта» та «Освіта в Україні» про реалізацію Програми навіть не згадується.

Мети статті – проаналізувати стан виконання державної програми «Вчитель» та її вплив на формування навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Подібні програми раніше приймалися тільки на відомчому рівні і стосувались переважно наукового забезпечення роботи та підготовки вчителя. Програмою визначено, що ключову роль в освіті відіграє вчитель, адже через його діяльність відбувається становлення особистості, удосконалення її інтелектуального, духовного і фізичного потенціалу, що вимагає оновлення змісту вищої педагогічної освіти, зокрема щодо забезпечення випереджувального спрямування підготовки вчителів.

Програма складається із загальної частини, мети та основних завдань, фінансового та ресурсного забезпечення, очікуваних результатів, управління та контролю за її виконанням.

У загальній частині йдеться про посилення кадрового потенціалу та поліпшення фінансування, насамперед оплати праці педагогічних працівників, про приведення її рівня відповідно до вимог законодавства, а також про забезпечення сучасними навчальними та інформаційними засобами, зміцнення

матеріально-технічної бази навчальних закладів. У програмі обґрунтовуються потреба в оновленні змісту педагогічної освіти, зокрема щодо забезпечення випереджувального спрямування підготовки педагогічних працівників, оптимального співвідношення між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовками вчителя. Необхідно ліквідувати розрив між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки та практики, здійснити науковий супровід інноваційних технологій.

Порушуються питання, що пов'язані з професійною орієнтацією учнів, особливо сільських, на педагогічні професії та з попередньою підготовкою їх до вступу у вищі навчальні заклади.

До пріоритетних і невідкладних у сфері технологічної модернізації педагогічної освіти та професійної діяльності вчителя належать завдання комп'ютеризації навчальних закладів, інформатизації навчально-виховного процесу.

Через відсутність єдиного центру педагогічної інформації та інформаційно-комунікаційної мережі обміну нею поки що недостатньо використовується потенціал наукових педагогічних бібліотек та бібліотек навчальних закладів.

Програма спрямована на розв'язання проблем, пов'язаних із підготовкою, професійною діяльністю та післядипломною освітою педагогічних працівників, на забезпечення гарантованої державної підтримки у цій сфері.

Метою Програми є визначення невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їх високого соціального статусу в суспільстві, а також подальше реформування системи педагогічної освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Програму розроблено на період до 2012 року з урахуванням поступовості переходу загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання і передбачено реалізувати поетапно: 2002–2005, 2006–2010 і 2011–2012 роки.

Програма фінансуватиметься як з державного і місцевого бюджетів, так і за рахунок позабюджетних коштів, тобто з джерел, не заборонених законодавством [8].

Проаналізуємо виконання державної програми «Вчитель» за пунктами:

- п. 1 – термін виконання минув 2003 року – не розроблена модель довгострокової програмної потреби у педагогічних кадрах;

- пп. 3, 4 – виконуються, відбувається формування державного замовлення на підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників;

- п. 5 – частково виконано, є механізм продовження педагогічної освіти молодшими спеціалістами та спеціалістами. 2009 року МОН України вимагає виділити лише 10% місць державного замовлення для продовження освіти молодшими спеціалістами, тоді як реально для них можна відводити до 90% місць [6];

- п. 6 – не створено інформатизованого банку даних щодо потреби навчальних закладів регіонів у педагогічних працівниках у мережі Internet;

- п. 7 – не виконується, не оптимізована мережа вищих навчальних закладів (далі ВНЗ) шляхом: інтегрованих моделей навчальних об'єднань та педагогічних інститутів у структурі класичних університетів, професійно-педагогічних інститутів у структурі технічних університетів;

- п. 9 – не виконано, відсутня система педагогічної профорієнтації учнів. Проблема профвідбору молоді на сучасній науковій основі набуває все більшої актуальності. Традиційна перевірка лише знань і вмінь абітурієнта з окремих предметів не дозволяє визначити його придатності до педагогічної професії. Таким чином, продовжує існувати дуже неефективна система профвідбору, бо отримані абітурієнтом на екзаменах оцінки не можуть бути критерієм профпридатності у цьому випадку. Як результат, у навчальних закладах щороку до навчання приходить певна частина молоді, професійно непридатна до майбутньої професійної діяльності. На своїх робочих місцях такі спеціалісти будуть функціонально безпорадними працівниками, оскільки з багатьох професійно важливих якостей мають негативні показники. Міністр освіти і науки І. Вакарчук зазначив, що «українській системі освіти слід звернутися до досвіду зарубіжних колег, які врахували зміну ролі педагога в суспільстві й посилили вимоги до якості підготовки вчительських кадрів» [3]. Це, однак, не враховується сьогодні, бо не розроблена науково обґрунтована система перевірок на професійну придатність абітурієнтів;

- п. 10 – частково виконується, при деяких педагогічних ВНЗ створені освітні заклади інтернатного типу для підготовки сільської молоді до вступу у вищі педагогічні навчальні заклади; там також навчаються й учні з міст;

- п. 11 – є система підвищення кваліфікації керівників, але не визначено обсягів державного замовлення і переліку вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти для підготовки управлінських кадрів у галузі освіти за спеціальністю «Управління навчальним закладом»;

- п. 12 – не забезпечено систематичного підвищення кваліфікації викладачів кафедр психології, педагогіки, методики навчання та виховання з урахуванням модернізації загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти, перехід до нового змісту освіти та впровадження сучасних інформаційних технологій в інститутах АПН та провідних ВНЗ України так, як це відбувалось для викладачів кафедр суспільних наук у радянські часи;

- п. 13 – частково відбувається підготовка науково-педагогічних працівників відповідно до потреб вищих педагогічних навчальних закладів. Останнім особливо не вистачає викладачів інформаційних технологій;

- п. 14 – частково виконано. Затверджено новий Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (Перелік-2006) [13], та новий Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста [9];

- п. 15 – частково виконано шляхом поєднання педагогічних спеціальностей під час підготовки вчителів у ВНЗ, не розроблено концептуальні засади модернізації змісту підготовки педагогічних працівників;

- п. 16 – розробка стандартів вищої освіти триває і ще не закінчена, хоч через два роки вже відбудуться випуски бакалаврів за Переліком-2006;

- п. 17 – частково виконано, створено механізм взаємодії ВНЗ із місцевими органами управління освітою щодо визначення баз для проведення практики студентів, проте особливо слабо впроваджуються форми неперервної педагогічної практики;

- п. 18 – здійснюється спонтанно, через брак коштів не визначено базових вищих навчальних закладів для розроблення комп'ютерного програмного забезпечення;

- п. 20 – відсутня система науково-методичного визначення змісту та форм організації підготовки педагогічних працівників;

- п. 21 – частково виконано, певною мірою розроблено і видано навчально-методичні посібники з психології, педагогіки, методики навчання та

виховання;

- п. 24 – не виконано, не організовано видання журналу «Педагогічна освіта»;

- пп. 25, 26 – не виконуються, відсутнє проведення моніторингу якості підготовки педагогічних працівників та системи професійно-педагогічної адаптації молодих фахівців;

- п. 27 – видається комплект навчально-методичних посібників серії «Бібліотека вчителя». Наприклад, до бібліотеки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івані Франка надійшло у 2005 р. – 13432 одиниць літератури, з них – 1778 педагогічної; у 2006 р. – 13666, з них – 1641 педагогічної; у 2007 р. – 10607, з них – 1641 педагогічної; у 2008 р. педагогічної літератури надійшло 921. Отже, з кожним роком бібліотека отримує все менше одиниць літератури, зокрема педагогічної;

- п. 29 – частково виконується, до навчальних планів підготовки вчителів уведено дисципліну «Ділова українська мова», але немає державної атестації педагогічних працівників з неї;

- п. 30 – частково виконаний, проводяться семінари, конференції з питань законодавства про освіту, нового змісту середньої освіти і 12-річного терміну навчання, але не впроваджено особистісно орієнтованих технологій навчання для вчителів, керівників шкіл, методичних служб районів та областей;

- п. 31 – курси підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів з питань інформатизації навчального процесу проводили компанії «Майкрософт», «Інтел», видана література для вчителів – «Інформаційні технології в навчанні» [5], «Організація служби підтримки в школі» [7];

- п. 32 – виконано, розроблено багатоваріантні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників та запроваджено через різні форми навчання;

- п. 33 – частково виконується, не розроблено узгоджених навчальних програм педагогічних ВНЗ та закладів педагогічної післядипломної освіти, але створені навчально-методичні комплекси закладів педагогічної післядипломної освіти та педагогічних університетів;

- пп. 34–35 – не виконуються, не забезпечено розвитку дистанційної педагогічної освіти як нової форми підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних працівників та не розроблено її механізму за рахунок коштів

державного і місцевих бюджетів;

- пп. 36–39 – ще не започатковано Всеукраїнського конкурсу на кращу публікацію, на кращий художній твір, не запроваджено на національному телебаченні та радіо спеціальних програм з метою висвітлення професійної діяльності вчителя, немає при навчальних закладах просвітницьких центрів для популяризації знань з родинної педагогіки, не накопичений досвід взаємозв'язку сім'ї та школи, виховання, громадського становлення особистості, формування здорового способу життя тощо;

- п. 40 – не виконується, не виходить журнал «Сім'я, школа, суспільство»;

- пп. 41, 42 – виконано, упорядковано енциклопедичний довідник та відбувається сприяння участі громадських організацій у розв'язанні актуальних проблем освіти;

- п. 43 – частково виконується, налагоджується співпраця з міжнародними фондами; відбувається інформування педагогічної громадськості про зарубіжні освітні системи;

- п. 44 – частково виконано, навчальні заклади, педагогічні та науково-педагогічні працівники, учні, студенти беруть участь у реалізації міжнародних наукових і навчальних проєктів;

- п. 45 – виконано, уведено норми чисельності студентів на одного педагогічного працівника у педагогічних ВНЗ, але вони потребують перегляду;

- п. 46 – виконується. Згідно з постановою від 5 березня 2008 р. № 165 збільшено суми стипендій студентам. Для студентів вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр», «Спеціаліст» або «Магістр», тепер стипендія становить 530 гривень на місяць.

Для заохочення кращих випускників шкіл до вчительської професії розмір академічної стипендії збільшується на 10 відсотків від мінімальної ординарної (звичайної) академічної стипендії студентам, які навчаються за напрямом підготовки 0101 – педагогічна освіта, відповідно до переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями [4].

- В основних заходах щодо виконання Програми пп. 47–48 передбачено розробку механізму погашення кредиту на здобуття вищої педагогічної освіти та відсотків за користування нею у разі, якщо одержувач кредиту після закінчення вищого навчального закладу працював за фахом у сільському

навчальному закладі не менш ніж 5 років, а також запровадження надання разової грошової допомоги випускникам, які призначаються на роботу вперше у сільські навчальні заклади.

Постановою Кабінету Міністрів України № 844 від 27.05.2000 року затверджено надання молодим громадянам пільгових довгострокових кредитів для здобуття освіти у вищих навчальних закладах за різними формами навчання незалежно від форм власності. Тут йдеться про надання кредиту для здобуття освіти громадянам України віком до 28 років, які успішно склали вступні іспити. Розмір кредиту визначається Міністерством освіти і науки України. Кредит надається на підставі угоди між одержувачем кредиту, вищим навчальним закладом та банком. Якщо одержувач кредиту є неповнолітнім, зазначена угода укладається батьками або особами, які їх замінюють. Досягнувши повноліття, одержувач кредиту переукладає угоду з вищим навчальним закладом [12].

Постановою також передбачено повернення кредиту. Він повертається протягом 15 років, починаючи з дванадцятого місяця після закінчення ВНЗ. Також продовжено термін повернення кредиту на період строкової військової служби або перебування у відпустці по догляду за дитиною;

- п. 48 – виконується, одноразова адресна допомога у п'ятикратному розмірі мінімальної заробітної плати надається випускникам ВНЗ, які здобули освіту за напрямами і спеціальностями педагогічного профілю та уклали на строк не менше ніж три роки договір про роботу у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах, визначених органами управління освітою. У разі відмови випускника без поважних причин приступити до роботи за призначенням у навчальному закладі отримувач допомоги повинен повернути суму фактично одержаної допомоги у ВНЗ, де була здійснена виплата [11];

- п. 49 – виконано, науково-педагогічні працівники отримують надбавку за вислугу років, встановлено розмір середнього посадового окладу, підпункт щодо надання права педагогічним працівникам, які працюють у сільських і селищних навчальних закладах, безоплатного користування житлом з опаленням й освітленням – не виконується; педагогічне навантаження для вчителів початкових класів – 18 годин на тиждень, визначено розмір доплати за перевірку зошитів, класне керівництво, залежно від наповнюваності учнів у класі (якщо менше 12 учнів – доплата 50%, більше – у 100% розмірі);

- п. 50 – частково виконується, не розвивається мережа санаторіїв-профілакторіїв, що функціонують при закладах післядипломної педагогічної освіти;

- п. 51 – не розглянуто пропозицій щодо поліпшення житлового забезпечення педагогічних працівників та кредитування спорудження ними житла;

- п. 53 – виконано, внесено пропозиції щодо державних і відомчих нагород та відзнак працівників освіти.

Про вплив Програми на планування й організацію навчального процесу у педагогічних вищих навчальних закладах свідчать такі факти:

- до нормативної частини змісту освітньо-професійної програми введено дисципліну «Методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні предметів»;

- розроблено програму перевірки комп'ютерної грамотності випускників педагогічних ВНЗ;

- створено правила використання комп'ютерних програм у навчальному процесі [10];

- створено Українську науково-освітню мережу «УРАН». В основу створення мережі покладено концепцією, ухвалену міжнародною нарадою «Комп'ютерна мережа закладів вищої освіти і науки України» за участі представників Наукового відділу НАТО та міжнародною конференцією «Комп'ютерні мережі в вищій освіті» [1];

- ведеться підготовка підручників і посібників з психології, педагогіки, методики навчання та виховання.

Висновки. По-перше, відсутність профвідбору у педагогічних ВНЗ знижує якість підготовки вчительських кадрів; по-друге, державна програма «Вчитель» не ґрунтується на моделі сучасного вчителя і потребує доопрацювання. У програмі не відображений перехід вищих педагогічних навчальних закладів на кредитно-модульну систему організації навчального процесу та не зосереджено уваги на самостійній роботі студентів; по-третє, школі потрібні вчителі поєднаних спеціальностей, що не відображено у переліку напрямів (Перелік-2006), за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. У цілому реалізація державної програми «Вчитель» викликала деякі позитивні зміни щодо підготовки вчительських кадрів для школи, зокрема забезпечення педагогічних

навчальних закладів навчально-методичною літературою. Зрозуміло, що економічна криза не дозволить виконати програму у повному обсязі у зв'язку з недостатнім фінансуванням.

ЛІТЕРАТУРА

1. URAN//<http://www.uran.net.ua/~ukr/frames.html>.
2. Болюбаш Я. Державна програма «Вчитель» – поступ назустріч учителю / Я. Болюбаш // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 3–7.
3. Вакарчук І. Міністерство: політологів дедалі більше, а вчителі дедалі гірші. – Режим доступу:
<http://www.unian.net/ukr/news/news-289582.html>.
4. Деякі питання стипендіального забезпечення // Постанова від 05.03.2008 № 165. – Режим доступу:
<http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=165-2008-%EF> (2).
5. Інформаційні технології в навчанні. – К. : Видавнича група BHV, 2006. – 240 с.
6. Лист МОН № 1/9–770 від 28.11.2008 р. – Режим доступу:
http://osvita-ua.net/legislation/Vishya_osvita/2233.
7. Організація служби підтримки в школі. – К. : Видавнича група BHV, 2006. – 224 с.
8. Про затвердження Державної програми «Вчитель» // Постанова від 28 березня 2002 р. № 379. – Режим доступу:
<http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1051.369.0>.
9. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста // Постанова Кабінету Міністрів України від 20.06.2007 № 839. – Режим доступу:
<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=839-2007-%EF>.
10. Про затвердження Правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах // Наказ № 903 від 02.12.2004 р. – Режим доступу:
<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0044-05>.
11. Про затвердження Порядку надання одноразової адресної грошової допомоги деяким категоріям випускників вищих навчальних закладів у 2008 році // Наказ № 863 від 17.09.2008 р. – Режим доступу:
http://osvita-ua.net/legislation/Vishya_osvita/2061.
12. Про затвердження Порядку надання молодим громадянам пільгових довгострокових кредитів для здобуття освіти у вищих навчальних закладах за різними формами навчання незалежно від форм власності // Постанова від 27.05.2000 № 844. – Режим доступу:
<http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=844-2000-%EF>.
13. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра // Постанова Кабінету Міністрів України № 1719 від 13.12.2006. – Режим доступу:
<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1719-2006-%EF>.

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті визначаються сутність, зміст, компоненти і функції конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності соціального педагога, її місце у структурі професійно-педагогічної компетентності.

В статье определяются сущность, содержание, компоненты и функции конфликтологической компетентности как составляющей профессиональной компетентности социального педагога, её роль в структуре профессионально-педагогической компетентности.

The article is devoted to the definition of the essence, content, components and functions of conflict competence as a part of professional competence of the social teacher, and its role in the structure of professional and pedagogical competence.

Постановка проблеми. Недостатньо розвинений понятійний апарат вітчизняної конфліктології, обмежена кількість навчальних посібників для студентів, дезінтеграція галузевого підходу до вивчення конфліктів, особливо до формування конфліктологічної компетентності соціальних педагогів, виносять на порядок денний дослідження понять “конфлікт”, “конфліктологічна компетентність” у межах педагогічної науки, а саме дослідження конфліктної проблематики у вищій школі.

Мета статті – з’ясувати сутність, визначити зміст, компоненти і функції конфліктологічної компетентності як умови професійної компетентності соціального педагога та її місце у структурі професійно-педагогічної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. В основу виділення компонентів конфліктологічної компетентності були покладені ідеї Д.М. Гришина, А.К. Маркової, Е.М. Павлютенкова про трикомпонентну структуру компетентності, що припускає поєднання змістової, діяльнісної та особистісної сфер [2, 14]. Аналіз літератури з цієї тематики дозволив окреслити структуру конфліктологічної компетентності та виокремити такі її основні компоненти: змістовий (наукові, психолого-педагогічні знання про конфлікт, власне знання про причини появи конфлікту, закономірності його протікання та розвитку, знання про поведінку, спілкування, діяльність опонентів у конфліктному протиставстві, їх психологічні характеристики); мотиваційно-діяльнісний (уміння соціального педагога діяти у ситуації ризику, стратегії поведінки у конфлікті,

комунікативні вміння і навички, технології вирішення конфліктів); особистісний (особистісні якості, емпатія, толерантність, відповідальність, рефлексія, емоційна стійкість); конструктивний (уміння впливати на опонентів, впливати на їх стосунки, оцінки, мотиви і цілі конфліктного протистояння, формування суспільної думки стосовно учасників конфлікту, уміння здійснювати профілактику конфлікту та вирішення конфлікту на справедливій основі, виконуючи роль “третейського судді”); комунікативний (уміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їх особистісних та емоційних станів).

Ураховуючи наукові дослідження із цієї галузі, ми розглядаємо конфліктологічну компетентність як єдність змістового, мотиваційно-діяльнісного, особистісного, конструктивного та комунікативного компонентів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що професійна діяльність соціального педагога ґрунтується на знаннях. Змістовий компонент конфліктологічної компетентності становлять філософські, психологічні, педагогічні та культурологічні знання про конфлікти і стратегії їх вирішення.

Варто підкреслити необхідність “випереджального” формування теоретичної підготовки, яка передбачає розуміння сутності конфлікту, урахування індивідуальних, психолого-фізіологічних особливостей учасників конфлікту, визначення механізмів впливу під час конфлікту або конфліктної ситуації. На нашу думку, ця робота буде більш результативною, якщо “випереджальна” теоретична підготовка майбутнього соціального педагога буде моделювати практичну діяльність з попередження або вирішення конфлікту.

Само по собі позитивне ставлення до професійної діяльності не може мати суттєвого значення, якщо воно не підкріплено компетентним уявленням про професію. Одним із найбільш важливих компонентів є мотиваційно-діяльнісний компонент конфліктологічної компетентності. Категорія “діяльність” є ключовою категорією всіх людинознавчих наук, адже в діяльності проявляється родова сутність людини. Як відомо, діяльністю можна називати не кожний прояв активності, а лише такі процеси, які відображають певне ставлення людини до навколишнього світу і відповідають особливій потребі. Діяльність завжди предметна, має суб’єктивний і соціальний характер, внутрішній динамізм. Мотиваційно-діяльнісний компонент конфліктологічної компетентності визначає

мотиви і цілі професійної діяльності соціального педагога. Мотиваційну сферу особистості ми розуміємо як особливу ділянку, що включає потреби, мотиви, цілі, інтереси у їх важкій взаємодії. У нашому дослідженні ми дотримуємося думки, що важливою функцією професійної освіти соціального педагога є формування його спрямованості на безперервне професійно-педагогічне самовдосконалення, перетворення себе для вирішення конфліктів у професійно-педагогічній діяльності. Мотиваційно-діяльнісний компонент конфліктологічної компетентності характеризує спрямованість студента – майбутнього соціального педагога – на особистості інших людей, на власну особистість (потреба у самовдосконаленні, самореалізації у галузі педагогічної роботи), усвідомлення цілей і мотивів конфліктної взаємодії, усвідомлення мотивів власної поведінки, діяльності, спілкування, необхідності її змінити.

Особливою цінністю освіти є взаємодія з іншими людьми, у процесі якої відбувається особистісний розвиток, набуття досвіду спілкування, тому правомірним є виокремлення комунікативного компонента у структурі конфліктологічної компетентності соціального педагога.

Дослідники О.В. Бондаревська, В.В. Горшкова, О.А. Крюкова, В.В. Сєриков та інші вважають, що комунікативні вміння педагога посідають провідне місце, тому що у процесі діалогу відображають життєвий простір, у якому відбувається становлення особистості [3, 25]. Діалогічна готовність є сутнісною ознакою конфліктологічної компетентності у соціально-педагогічній діяльності.

Наявність певних знань, умінь і навичок у галузі конфліктології потребує розвитку особистісно-професійних якостей соціального педагога, які дозволяють ефективно застосовувати ці знання, уміння і навички для керування конфліктом. Розглядаючи особистісний компонент конфліктологічної компетентності соціального педагога, варто наголосити, що зв'язок психолого-педагогічної компетентності із конфліктологічною є незаперечним, тому що соціальний педагог повинен справляти різні психологічні і педагогічні впливи на опонентів і колектив, уміти проводити індивідуальну роботу з кожним з опонентів.

Важливу роль у процесі самопізнання та розуміння людьми один одного відіграє механізм рефлексії. У соціально-психологічному тлумаченні рефлексія – це усвідомлення індивідом (шляхом роздумів над собою, а також самопізнанням внутрішніх актів і психічних станів) того, як його сприймають й оцінюють співрозмовники, як він розуміє інших [4, 46]. Л.І. Міщик визначає

рефлексію як сукупність значеннєвих, організаційних і змістових чинників, завдяки яким стає можливим процес переосмислення особистісного досвіду. Основною

психолого-педагогічною установкою освітнього процесу, який минає у рефлексивному середовищі, є зближення особистісного і професійного досвідів. Отже, процес рефлексії включає і збільшення професійної культури за рахунок переосмислення особистісного і професійного досвідів [4, 47].

Професійна рефлексія соціального педагога, на наш погляд, спрямована на усвідомлення себе як особистості, як професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу та прогнозування наслідків впливу; усвідомлення змісту ситуації та можливих засобів її розвитку; моделювання наслідків і прогнозування дій тощо.

Однією з найголовніших, на нашу думку, особистісних якостей соціального педагога має бути емпатія – здатність розуміти думки, почуття і потреби людей, чутливо заглиблюватися у суть події, явища та ін., глибоко відчувати стан іншої особи чи групи людей, сприймати і розуміти їх учинки.

Ще одна особистісна якість соціального педагога, на яку б хотілося звернути увагу, – толерантність. Так, толерантність соціального педагога – це його вміння керувати собою у будь-якій ситуації та умовах, зберігаючи при цьому привітність, увічливість, здатність помічати не тільки себе, але й насамперед іншого. Отже, для того щоб транслювати у процесі навчання і виховання свою індивідуальність, необхідний високий ступінь особистісного розвитку соціального педагога, тобто високий ступінь професійної компетентності.

Конструктивний компонент конфліктологічної компетентності передбачає усунення суперечності частково чи повністю, дозволяє послабити психічне напруження, є джерелом розвитку особистості, міжособистісних відносин, розширює сферу і засоби взаємодії людини з оточуючими, надає новий соціальний досвід вирішення важких ситуацій. Конструктивний компонент конфліктологічної компетентності сприяє поліпшенню якості індивідуальної діяльності, формуванню активної позиції у взаємодії з оточуючими, самоствердження, соціалізації.

Отже, конфліктологічна компетентність – одна зі складових професійної компетентності, яка має структуру, подана гармонійним поєднанням таких компонентів, як: змістовий (психологічні і педагогічні знання про конфлікт);

мотиваційно-діяльнісний (стратегії поведінки у конфлікті, ставлення до професії); особистісний (рефлексія, емпатія, толерантність); конструктивний (уміння здійснювати профілактику конфлікту та вирішення конфлікту); комунікативний (комунікативні вміння і навички).

Для того щоб структура була дієвою, вважаємо за потрібне розглянути її через поняття “функції”. У нашому дослідженні ми дотримуємося розуміння функції як здатності до виконання будь-якої діяльності, змісту: “функція задана об’єктивно, нею необхідно оволодіти, щоб бути готовим до її виконання” [1, 117].

Функції конфліктологічної компетентності вказують на те, яке місце посідає певна якість соціального педагога в загальній структурі його готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності. Сформованість відповідних функцій забезпечує цілісність та зв’язок різних компонентів професійної спрямованості соціального педагога. Перш ніж виокремити функції конфліктологічної компетентності, ми проаналізували основні функції соціального педагога: діагностичну, прогностичну, комунікативну, консультативну, охоронно-захисну, попереджувально-профілактичну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну, організаторську та на цій основі визначилися із функціями конфліктологічної компетентності [1, 118].

Основні функції конфліктологічної компетентності соціального педагога можуть бути зрозумілі, виходячи з урахування специфіки його майбутньої діяльності, різноманітності стосунків, спілкування, можливостей творчої самореалізації. Оскільки структура конфліктологічної компетентності визначається її функціями, то, врахувавши вищевказані особливості, ми виокремили такі основні функції конфліктологічної компетентності: комунікативну, рефлексивну, профілактичну, навчальну, інноваційну, регулятивну, інтегративну. Подамо наші уявлення про їх сутність.

Комунікативна функція включає поняття про цілі, мотиви, способи і стимули спілкування, уміння чітко і ясно висловлювати думки, аргументувати, запевняти, передавати раціональну та емоційну інформацію, організовувати конструктивний діалог, користуватися вербальними і невербальними засобами, відповідати вимогам професійної етики. Для її реалізації майбутньому соціальному педагогу необхідно знати основні правила та норми спілкування, особливості спілкування з різними соціальними групами, етичні засади спілкування, знання з конфліктології, необхідно вміти володіти прийомами

комунікативного впливу на особистість, попереджувати конфліктні ситуації.

Рефлексивна функція конфліктологічної компетентності складається з усвідомлення себе і навколишнього світу. Рефлексивна функція – це одна з найважливіших функцій конфліктологічної компетентності соціального педагога, оскільки культивування рефлексії приводить до формування в особистості творчого ставлення до професії і до себе як професіонала. Рефлексія – техніка вирішення конфлікту (Б.І. Хасан) [5, 105].

Профілактична функція конфліктологічної компетентності спрямована на зняття напруження під час спілкування між учасниками педагогічного процесу на ранніх стадіях і попередження розвитку конфліктної взаємодії. Конфліктологічно компетентний соціальний педагог має бути спостережливим і помічати осіб, які можуть бути причиною й організаторами конфліктів у колективі.

Навчальна функція конфліктологічної компетентності передбачає не тільки конструктивне вирішення і попередження конфлікту, але й створення під час конфлікту ситуацій, в яких би була можливість отримати досвід конструктивної поведінки у конфлікті і засвоїти досвід використання всіх функцій конфліктологічної компетентності. Тобто соціальний педагог має актуалізувати конструктивний потенціал конфліктної ситуації суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Інноваційна функція конфліктологічної компетентності пов'язана із вирішенням суперечностей між учасниками конфліктної взаємодії, забезпечує перехід колективу до нового стану з новими кількісними та якісними показниками. Відбувається встановлення нової системи відносин або координація елементів старої з метою їх адаптації до умов, що змінилися, до суб'єктів педагогічної взаємодії, які теж змінилися. Оригінальні, по-новому сформульовані ідеї, відмова від звичок, застарілих традицій досить часто наштовхуються на неприйняття, негативну реакцію. Інновації – чи то раціоналізаторська пропозиція, чи більш досконалі форми організації навчання – практично завжди викликали конфлікти, оскільки успіх у боротьбі за нове вимагає подолання різних перешкод. Ця функція конфліктологічної компетентності реалізується за рахунок використання майбутнім соціальним педагогом нетрадиційних, нових методів вирішення конфлікту.

Регулятивна функція конфліктологічної компетентності спрямована на врегулювання тих суперечностей, які виникають у процесі

соціально-педагогічної взаємодії. Найбільш яскраво вона проявляється в управлінській діяльності, організації виховного, педагогічного процесу, самовдосконаленні. Соціальному педагогу необхідно знати теоретичні засади організаторської діяльності, уміти планувати основні етапи своєї роботи з метою налагодження співпраці з різними соціально-виховними структурами.

Інтегративна функція – одна з основних функцій конфліктологічної компетентності, спрямована на інтеграцію і стабілізацію під час зміцнення до тенденції стійкого розвитку суб'єктів освітнього процесу. Інтегративна функція впливає на розрядку напруженості у міжособистісних і міжгрупових відносинах; на узгодження індивідуальних і колективних інтересів; на консолідацію формальних і неформальних груп; на поглиблення і стабілізацію загальних інтересів.

Розглядаючи структуру конфліктологічної компетентності як єдність її функцій, компонентів, необхідно виокремити критерії, які дозволять отримати більш повне уявлення про досліджуване нами явище. Сформованість конфліктологічної компетентності ми оцінювали за такими критеріями: психолого-педагогічна інформованість про конфлікти; конструктивне ставлення до конфлікту; розвинуті комунікативні вміння; володіння широким діапазоном стратегій поведінки у конфлікті; емоційна стійкість; емпатія; рефлексія; відсутність конфліктофобії; усвідомлення особистості партнера по взаємодії як цінності, як мети, а не засобу в конфліктній ситуації; усвідомлення переведення деструктивного конфлікту в конструктивний; здатність “утримувати” конфлікт (не уникати конфліктної взаємодії); усвідомлення важливості, значущості конфліктологічної компетентності для професійної діяльності соціального педагога.

У дослідженні враховувалось різноманітність проявів критеріїв сформованості конфліктологічної компетентності студентів під час вирішення конфліктних ситуацій у соціально-педагогічному процесі.

Для того щоб окреслити цілі формування конфліктологічної компетентності, обрати засоби їх формування, необхідно хоча б у загальному вигляді знати рівні розвитку конфліктологічної компетентності соціального педагога.

Ураховуючи загальні ідеї філософів, психологів, педагогів про рівні розвитку, формування конфліктологічної компетентності розуміється нами як перехід цілісності (конфліктологічна компетентність) від нижчих рівнів до

вищих. Питання виокремлення рівней розвитку певної якості завжди було у центрі уваги педагогів і психологів (О.С. Гребенюк, В.С. Ільїн, Г.І. Щукіна та ін.).

У процесі виділення рівнів конфліктологічної компетентності враховано також структурно-функціональну ознаку: компетентність під час переходу на інший рівень змінює свою структуру і функції.

Отже, чим вище рівень розвитку, тим досконаліші внутрішні і зовнішні зв'язки складу конфліктологічної компетентності як професійно важливої якості індивідуальності професіонала соціального педагога.

Спираючись на цей теоретичний досвід, а також на власні емпіричні спостереження, ми виділяємо такі рівні сформованості конфліктологічної компетентності:

1. Інтуїтивний. Показниками сформованості інтуїтивного рівня конфліктологічної компетентності є: пошук рішень педагогічних ситуацій за допомогою систематичних спроб і помилок, студенти діють не усвідомлено; конфліктологічні знання мають побутовий характер, несистематизовані; гнучкість розуму відсутня; конфлікт супроводжується неконтрольованими почуттями, некерованими емоціями роздратування, нетерпінням, професійно значущі емоції не домінують, імпульсивність, ригідність, відсутність рефлексії; деструктивна конфліктна позиція.

2. Репродуктивний. Показниками сформованості репродуктивного рівня конфліктологічної компетентності є: студенти працюють за підказкою, використовують алгоритми; конфліктологічні знання поверхові, невпорядковані; “ригідність”, “самооцінка”, “імпульсивність” мають середні показники; емоційний фон – невпевненість у собі, страх, образа; ставлення до насильства – негативне, конфлікт оцінюється односторонньо; прагнення загострити конфлікт зумовлено мотивами рішучої незгоди з несправедливістю, непорозумінням; у конфлікті студенти з репродуктивним рівнем сформованості конфліктологічної компетентності часто звертаються по допомогу, за порадою до сторонньої особи, конфлікт вирішується частково.

3. Творчо-репродуктивний. Показниками сформованості творчо-репродуктивного рівня конфліктологічної компетентності є: студенти мають у своєму розпорядженні досить сформовану систему науково-педагогічних, конфліктологічних знань, умінь і навичок аналітичного та конструктивного характеру; оригінально вирішують педагогічні задачі, черговий

перебіг вирішення вибирають на основі попередніх; розвинуто гнучкість мислення; адекватна самооцінка; формулюється оптимальна мета вступати чи не вступати у конфлікт; прагнення бачити сутність конфлікту; прагнення до засвоєння всієї системи засобів і прийомів вирішення конфлікту, вибір адекватних засобів та прийомів відповідно до конфліктної ситуації; конструктивна конфліктна позиція.

4. Творчий. Показниками сформованості творчого рівня конфліктологічної компетентності є: студенти мають яскраво виражену педагогічну спрямованість особистості, у них добре розвинуті аналітичні, прогностичні, конструктивні та виконавські вміння; способи рішення педагогічних задач оригінальні; характерний пошук нових методик, засобів, прийомів; розвинута інтуїція більш високого рівня; у ситуаціях педагогічного конфлікту знаходять спільну мову не тільки з окремими суб'єктами професійно-педагогічної взаємодії (тільки студенти або тільки викладачі, адміністрація), але з усіма суб'єктами професійної взаємодії, на всіх рівнях прояву конфлікту (внутрішньо особистісний, міжособистісний).

Виокремлення рівнів сформованості конфліктологічної компетентності дає змогу діагностувати рівень розвитку як окремих конфліктогенних професійно важливих якостей, так і конфліктологічної компетентності, в цілому, і на цій основі цілеспрямовано будувати процес формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури.

Висновки. Конфліктологічна компетентність – це одна зі складових частин і показник якості професійно-педагогічної компетентності, яка має свою структуру. Це здатність і готовність соціального педагога до конструктивного регулювання конфліктів, уміння навчити іншого конструктивних моделей поведінки, необхідна складова психолого-педагогічної компетентності. Конфліктологічна компетентність виконує функцію оптимізації професійних відносин, збереження ділових відносин, забезпечує емоційне благополуччя всіх учасників професійно-педагогічних конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. ; заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. Дринка 3. 3. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история и теория образования" / 3. 3. Дринка. – Калининград, 2000. – 20 с.
3. Кудрявцева Г. А. Развитие коммуникативной компетентности социального педагога

в процессе его профессиональной подготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.08. / Кудрявцева Г. А. – Магнитогорск, 1998. – 199 с.

4. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / Мищик Л. И. – З. : ИПК “Запоріжжя”, 1996. – 104 с.

5. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Хасан Б. И. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 373.1.02:372.8

Кисельова Г.І., Тубол Н.О.

Сумський державний університет

ПРО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЮ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ УРАХУВАННЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНИХ ПЕРЕВАГ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються можливості індивідуалізації навчання іншомовного спілкування, які надає викладачу іноземної мови дослідження сенсорно-перцептивних переваг учнів та взаємодії репрезентативних систем інтелекту в різних видах мовленнєвої діяльності; аналізується методика діагностики психофізіологічних властивостей особистості, значущих для формування іншомовної мовленнєвої компетенції.

В статье рассматриваются возможности индивидуализации обучения иноязычному общению, которые дает преподавателю иностранного языка исследование сенсорно-перцептивных предпочтений учащихся и взаимодействия репрезентативных систем интеллекта в разных видах речевой деятельности; анализируется методика диагностики психофизиологических свойств личности, значимых для формирования иноязычной речевой компетенции.

In the article the possibilities of individualization of foreign language speaking teaching are discussed. These possibilities becomes a foreign language teacher through investigation of sensual-perceptive preferences of students and interaction of different representative systems of intellect in different speaking activities. The methodology of diagnostics of psycho physiological qualities of students is been analyzed which plays an important role in formation of foreign language speaking competence.

Постановки проблеми. Реалізація інтелектуальних запитів суспільства завжди є одним з основних завдань освіти. Сьогодні володіння іноземною мовою становить своєрідну економічну категорію, “продуктивну силу” і важливий резерв соціально-економічного розвитку суспільства [4, 55]. Тому пошуки оптимальних шляхів навчання іноземних мов залишаються найактуальнішою проблемою сучасної методики.

У психолого-педагогічній науці проблема індивідуалізації навчання іноземних мов у різних її аспектах вивчається досить давно. Широко досліджені методологічні принципи індивідуалізації (І.М. Вятютнев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, І.Є. Унт); види індивідуалізації (А.А. Кірсанов, В.П. Кузовльов, С.Ю. Ніколаєва, Є.І. Пассов); психологічні аспекти індивідуалізації навчання іноземної мови (І.О. Зимняя, В.П. Кузовльов, А.Н. Леонтьев, С.Ю. Ніколаєва), сучасні інноваційні засоби індивідуалізації

(В.А. Бухбіндер, М.І. Вятютнев, І.О. Зимняя, І.Є. Унт, А.Н. Щукін); індивідуалізація навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (Н.І. Гез, О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова, З.М. Цветкова).

Сьогодні індивідуалізація навчання є одним з головних організаційних принципів навчального процесу і багато методистів вважається її найкращим з того, що може запропонувати сучасна методика. Необхідність індивідуалізації навчання в теоретичному аспекті визнається всіма, але у процесі її практичної реалізації виникає багато не розв'язаних питань. Дискусійними залишаються основоположні категорії індивідуалізації, зокрема такі, як її сутність, зміст і межі, роль викладача в ній, співвідношення колективного та індивідуального в навчанні іноземної мови, форми та засоби, необхідні для втілення ідеї індивідуалізації навчання в життя. Якщо раніше методисти в першу чергу вирішували питання, як і чому навчати, то тепер особлива увага приділяється насамперед тому, оволодівають мовою учні з різними психологічними особливостями. Таке зміщення пріоритетів у галузі методичних проблем спричинило подальший розвиток ідеї індивідуалізації навчання іноземної мови. Нові можливості дослідження особистості, зокрема її сенсорно-перцептивних переваг, дає нейролінгвістичне програмування (НЛП) – заснований Річардом Бендлером та Джоном Гріндером напрям у психології, в межах якого структура суб'єктивного досвіду вивчається з метою позитивного впливу на особистість та вдосконалення її інтелектуальних і поведінкових характеристик. Над утіленням ідей НЛП у процес навчання плідно працює Московський центр “НЛП в освіті”. Ці ідеї розвиваються у працях Б. Ананьєва, М. Павлової, А. Плігіна та інших.

Метою статті є дослідження та опис позитивної дії репрезентативних систем інтелекту, тобто специфічних особливостей сприйняття, внутрішньої обробки та відтворення інформації, у процесі здійснення різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності, а також використання цих даних для індивідуалізації навчання іноземної мови. Науковою новизною є виявлення особливостей взаємодії репрезентативних систем особистості у процесі практичного оволодіння іноземною мовою.

Вивчення іноземної мови, крім формування мовленнєвих іншомовних умінь і навичок, передбачає і набуття спеціальних умінь, які становлять основу індивідуального позитивного стилю навчальної діяльності, тобто здатності суб'єкта керувати своїми природними можливостями, розвивати і використовувати їх для розв'язання навчальних завдань оптимальними для

певної особистості шляхами [5, 77]. Успішне оволодіння іноземною мовою, формування індивідуального когнітивного стилю неможливе без з'ясування того, якому способу пізнання віддає перевагу учень, без визначення його індивідуально-типових особливостей оволодіння знаннями, уміннями і навичками, без уявлення про стійкість і мінливість цих особливостей. За образним висловленням М.І. Вятютнева, урок іноземної мови – це річка, по якій учні плывуть з різною швидкістю, занурюючись на різну глибину, а деякі навіть проти течії [3, 4 – 8].

Сенсорно-перцептивні переваги людини зумовлені розвитком її репрезентативних систем (РС) – особливостей інтелектуального механізму прийому зовнішньої інформації, перетворення її в розумові моделі та позначення словами. Перцепція здійснюється безперервно й одночасно через усі РС, але оскільки діапазон сенсорно-перцептивних каналів через біологічні обмеження та умови розвитку формується різний, то людина підсвідомо користується переважно одним основним входним каналом, тобто довіряє тій РС, яка у неї працює найбільш ефективно і в якій репрезентується більша частина суб'єктного досвіду. У результаті постійного інтенсивного використання провідна РС безперервно удосконалюється і залишається переважаючою протягом життя. Її патерни звичайно бувають досить очевидними: одні люди буквально “бачать” те, що сприймають, інші “чують”, треті “відчувають”. Використання провідної РС особливо виразно проявляється у напруженій для індивіда ситуації, оскільки ця система є єдиною, в якій людина проводить найбільшу кількість розмежувань, одержує найбільший обсяг зовнішньої інформації. Отже, провідна РС формує індивідуальну модель реальності, тому що розвинута більше за інші і використовується частіше і повніше.

Провідна РС – це не тільки найбільш розвинений канал сприйняття, але й власне механізм інтелекту, який актуалізується цим каналом. Під інтелектом тут розуміється спосіб одержання і перетворення інформації про зовнішній світ, що забезпечує високий рівень генералізації та інтеграції психічних процесів і відповідає вимогам діяльності [2, 48]. Крім того, провідна РС проявляється в певних стереотипах поведінки та емоційного реагування, визначає вид інтелекту особистості, її здатність і готовність до певних видів розумової діяльності, особливості пам'яті, уваги та інших психічних якостей. Тому учні з різними провідними репрезентативними системами володіють різними когнітивними стратегіями, стилями навчальної діяльності. Одна й та сама

розумова задача є різною складністю для тих, хто мають однакову підготовку, але володіють різними способами її розв'язання.

Таким чином, індивідуальні особливості РС детермінують усі етапи інтелектуальної суб'єктної діяльності. Кожна РС містить, по-перше, свою вхідну систему – широкий канал надходження інформації, який визначає подальшу послідовність “сенсорного запису” будь-якого досвіду; по-друге, свою внутрішню систему розуміння, трансформації й архівування інформації, тобто особливості інтелектуального моделювання.

На основі парціального домінування певної РС можна виділити три типи людей, кожен з яких має сенсорні переваги, особливі моделі спілкування: візуальний, кінестетичний та аудіальний. Четвертий метатип формується на основі мови, логічної РС – єдиної, яка не пов'язана безпосередньо із сенсорними входами, але може створювати моделі всіх інших РС [1,40]. Типологія сенсорно-перцептивних переваг, як і будь-яка інша, значною мірою умовна і позначає особистість контурно. Вона не дає вичерпної інформації про людину, але на основі зовнішніх проявів дозволяє прогнозувати особливості її інтелектуальної діяльності, деякі особистісні властивості. Багаторічні спостереження дослідників засвідчили, що кожен з цих типів людей має свій шаблон поведінки, емоційних переживань, мову. Такими, що найбільш часто зустрічаються, вважаються візуальний і кінестетичний типи (40% і 40% від загальної кількості реципієнтів). Аудіальний тип зустрічається рідше (10%), наслідок того, що аудіальна РС рідше використовується як провідна. Дискретний тип (він становить також 10%) визначається як похідний, трансформований з аудіального чи кінестетичного в результаті сильного впливу зовнішніх стимулів [1, 42].

У процесі іншомовного спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності РС діють у різній якості, у різній послідовності та з різною інтенсивністю. Під час аудіювання переважає одна РС – аудіальна. Після аудіального зовнішнього вводу інформації відбувається операція зіставлення почутого з моделями слів, які містяться в аудіальній пам'яті та їх осмислення. На етапі реферування діє аудіальна і кінестетична РС, тобто відбувається внутрішнє промовляння. Специфіка аудіювання, таким чином, збільшує значення референтних РС у цьому процесі. Учні, які мають провідну візуальну РС, зазнають труднощів у процесі аудіювання, оскільки погано сприймають інформацію, якщо немає зорових опор. Тому перед початком вправи доцільно застосувати наочні

маркери, які актуалізують зміст аудіотексту, у процесі аудіювання створювати емоційні і жестові смислові опори. Важливо знати типологічну сенсорну карту навчальної групи для вибору швидкості аудіювання. Якщо в ній переважають кінестетики і дискрети, в яких розумові реакції сповільнені, швидкість подання аудіотексту повинна бути помірною, треба робити логічні паузи, полегшуючи його смислове членування. Можна запропонувати візуалам під час аудіювання уважно стежити за артикуляцією і жестикуляцією викладача, а аудіалам, навпаки, заплющити очі і зосередитися на звуках. Ефект гіпермнезії, тобто значне вивільнення резервів пам'яті, досягається через стан релаксації, який забезпечується під час аудіювання, організованого, наприклад, так: викладач читає текст на тлі тихої спокійної музики, учні подумки його повторюють, якщо треба, здійснюючи (це важливо для кінестетиків) зовнішні артикуляційні рухи.

Послідовність застосування РС під час читання така: насамперед здійснюється візуальний увід, і людина бачить графічний код слова. Потім залучається візуальна пам'ять і відбувається операція співвіднесення графічного символу слова з його значенням. Як референтні залучаються кінестетична та аудіальна РС: аудіальна пам'ять видає звукові параметри слова, людина внутрішньо чує і проговорює його. Вихід на етапі формування навичок читання також відбувається в аудіально-кінестетичній модальності, оскільки дія, яка становить власне читання, формується спочатку у зовнішньому мовленні.

Знання ієрархії РС під час читання дозволяє зробити важливі методичні висновки. Недоцільно і неефективно навчати читання на основі усного мовлення, оскільки відсутність візуального вводу перешкоджає формуванню графічних образів слів у візуальній пам'яті. Техніка і механізми читання такі, що роль увідної повинна відігравати візуальна РС. Якщо навчання читання відбувається через увідну аудіальну РС, значущість візуального аналізатора знижується і процес формування в довгочасній пам'яті зорових образів слів, які є носіями інформації, не актуалізується повною мірою. Якщо під час говоріння когнітивний процес починається з виникнення думки, яка через внутрішнє озвучування переводиться в мовний код, то під час читання спостерігається зворотний процес.

На початковому етапі аудіально-кінестетичне реферування є необхідним елементом і не компенсується візуальним. Графічні образи слів залежно від їх сформованості у візуальній пам'яті потребують аудіальної опори. Навчання починається з гучного читання, яке в міру формування автоматизмів

обов'язково має трансформуватися у внутрішнє читання, оскільки на певному етапі зовнішнє промовляння тексту починає перешкоджати розумінню, якщо читання вголос переважає, то формування механізмів читання сповільнюється. Існує проблема правильного співвідношення форм зовнішнього і внутрішнього читання. Швидкість переходу від зовнішніх операцій до внутрішніх індивідуальна і потребує врахування психологічних особливостей учнів. Переведення зовнішнього промовляння у внутрішнє мовлення відбувається, коли зовнішні мовленнєві рухи максимально згортаються. Для цього практикують читання про себе з подальшим відтворенням прочитаного в умовах відсутності візуальної опори. Далі необхідність у промовлянні виникає тільки у складних випадках. Залежно від провідної РС учня викладач вирішує, який етап навчання читання потребує підсиленого тренування: для візуалів, дискретів і кінестетиків це буде аудіальний етап (читання вголос, а потім внутрішнє читання), для аудіалів етап візуального вводу інформації (формування зорових образів слів у довгочасній пам'яті).

Увід інформації під час говоріння внутрішній і може відбуватись або в аудіальній, або у візуальній модальності залежно від того, якій РС віддає перевагу той, хто говорить. Потім відбувається внутрішнє промовляння передбачуваного вислову та аудіально-кінестетичний вихід у зовнішнє мовлення.

У процесі письма переважає кінестетична РС (рукорухова субмодальність). Процес починається з формування висловлювання частіше в аудіальній РС (людина внутрішньо чує те, що вона хоче написати, і внутрішньо проговорює текст), потім вона актуалізує графічний образ слова через візуальну РС, за допомогою кінестетичної РС контролює правильність словесного образу і здійснює візуально-кінестетичний вихід, тобто фіксує зовнішньо. Найважливіше значення має розвиток візуальної РС під час навчання правопису. Усі, хто володіє правописом, користуються однаковою стратегією: через аудіальну систему викликається з пам'яті зоровий образ, який там зберігається, потім правильність візуалізації перевіряється за допомогою кінестетичних відчуттів і здійснюється візуальний вихід. Ця стратегія успішна, оскільки стабільно забезпечує позитивний результат. Якщо ж як референтна РС використовується аудіальна, то вся стратегія виявляється неефективною, тому що повна звуко-літерна відповідність неможлива в жодній мові.

Можна стверджувати: провідну роль у кожному виді мовленнєвої

діяльності відіграє візуальна РС. Це пояснюється тим, що вона ефективна і як увідна (під час читання), і як первинна (під час читання, письма), і як референтна (під час аудіювання, письма). Її пропускна спроможність у багато разів вища, ніж в аудіальної. Варто також пвідзначити, що тільки за вмілій комбінацій в когнітивному процесі всіх РС з'являються психологічні передумови для успішного оволодіння іноземною мовою.

Діагностико-прогностичні характеристики сенсорно-перцептивних переваг учнів, безумовно, важливі щодо індивідуалізації навчання іноземної мови. Типологія за домінуючою РС, на наш погляд, дозволяє досить точно діагностувати такі індивідні психофізіологічні параметри: провідні РС учня та види його інтелекту; особливості мислення, пам'яті, уваги; швидкість розумових реакцій; індивідуальний когнітивний стиль; емоційні особливості.

Сенсорно-перцептивні індикатори виявляються методом систематичного спостереження і методом анкетування, постійно та комплексно, протягом певного проміжку часу, за активної участі учня. Така діагностична робота має бути значущою для нього і слугувати одночасно й способом самодіагностики. На основі одержаної інформації висувається гіпотеза про тип особистості. Результати спостережень й анкетування багаторазово перевіряються під час навчального процесу і фіксуються в сенсорній карті, яка може бути доповнена спостереженнями інших викладачів та самого учня. Ці дані дозволяють викладачеві індивідуалізувати методи і засоби навчання, оскільки вони виявляють психологічні й особистісні особливості сприйняття учнем іноземної мови. Вони дають основу для здійснення більш повної індивідуалізації зовнішнього стилю навчання, тобто організації навчального середовища. Інформація про "сенсорний формат" навчальної групи необхідна викладачеві, щоб точніше підбирати технології навчання, оптимально моделювати навчальний процес. Водночас учень, знаючи свої когнітивні особливості, зможе самостійно коригувати і вдосконалювати стиль навчання, тренувати вторинні, менш розвинені РС, а також регулювати процес навчальної комунікації, змінюючи свою поведінку в ній залежно від сенсорно-перцептивних пріоритетів інших учасників спілкування. Використовуючи ці знання, учень може систематично застосовувати індивідуальні прийоми психокорекції, що дозволить йому не тільки інтенсивніше оволодівати іноземною мовою, але й удосконалювати свої когнітивні здібності в інших видах пізнавальної діяльності.

Подальше дослідження проблеми, яка розробляє, може бути поєднано зі

створенням комплексів індивідуалізованих вправ для різних комунікативних типів на різних етапах навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев В. А. Психологический диагноз в практике общения / В.А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 2. – С. 31 – 45.
2. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование / Бендлер Р.-СПб. : Ювента, 1994. – 168 с.
3. Вятютнев М. И. Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 3. – С.4 – 8.
4. Кузовлев В. П., Коростелев В .С., Пассов Е. И. Иностранный язык как учебный предмет на современном этапе развития общества / Кузовлев В. П., Коростелев В .С., Пассов Е.И. // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост. Леонтьев А. А.] – М. : Русский язык, 1991 – С. 55 – 59.
5. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. / Николаева С.Ю. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
6. Плигин А., Исследования закономерностей развития репрезентативных систем школьников / А. Плигин, А. Герасимов // NLP. Вестник современной практической психологии. – № 1. – С. 29 – 33.

УДК 81'42+811.161.1(07)

Конек О.П.

Сумской государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

У статті розглядається проблема формування вторинної мовної особистості як учасника міжкультурної комунікації в межах навчання другої мови; обґрунтовується актуальність дослідження питання взаємодії культур як одного з основних чинників формування комунікативної компетенції тих, хто навчається.

В статье рассматривается проблема формирования вторичной языковой личности как участника межкультурной коммуникации в рамках обучения второму языку; обосновывается актуальность исследования вопроса взаимодействия культур как одного из основных факторов формирования коммуникативной компетенции обучаемых.

The article considers the problem of the secondary language personality formation as the participant of intercultural communication within the frames of the second (foreign) language teaching. Underlined is the relevantness of studies of the cultures interaction problems as one of the main factors of the trainee communicative competence formation.

Постановка проблемы. В современных условиях обучение иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному, складывается в рамках социокультурной модели, которая рассматривается как основа осуществления межкультурной коммуникации, т.е. общения языковых личностей, принадлежащих лингвокультурным сообществам [2]. Говорящий на иностранном языке должен не только правильно формулировать свои мысли,

но и соблюдать культурные нормы, принятые у носителей изучаемого языка. Осваивая язык, обучающийся должен проникнуть в иную систему ценностей и жизненных ориентиров, интегрировав ее в собственную картину мира.

В связи с этим методика преподавания иностранных языков и обратилась к концепту языковой личности как сквозной идеи, «которая ... пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка» [4].

Анализ актуальных исследований. Первое обращение к языковой личности связано с именем немецкого ученого Й. Вейсгербера. В русской лингвистике первые шаги в этой области предпринял В.В. Виноградов, который обозначил два пути изучения языковой личности – личность автора и личность персонажа. Само понятие «языковая личность» начал разрабатывать Г.И. Богин, предложивший модель языковой личности, в которой человек рассматривался с точки зрения его готовности производить речевые поступки. В широкий научный обиход данное понятие ввел Ю.Н. Караулов, который считает, что языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью [3].

В области методики преподавания языков целью обучения становится формирование такой языковой личности, которой иностранный язык будет нужен «для общения в реальных ситуациях» и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур [1]. В методический аппарат вводится понятие «вторичная языковая личность», под которой понимается совокупность способностей человека к общению на втором языке на межкультурном уровне. Однако вопрос структуры, набора готовностей, которые нужно сформировать, методических приемов, обеспечивающих их формирование, остается все еще недостаточно изученным. Это и определило актуальность предлагаемого исследования.

Целью статьи является изучение возможностей использования лингвокультурологической составляющей в процессе обучения иностранному языку.

Обратимся вначале к содержанию понятия «вторичная языковая личность».

Современная методика преподавания иностранных языков опирается на модель вторичной языковой личности, разработанную И.И. Халеевой. Описание такой модели, по мнению исследователя, должно осуществляться с учётом процессов, происходящих в личности в ходе овладения ею неродным для неё языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической сетью, то И.И. Халеева вполне справедливо различает две тезаурусные сферы в структуре языковой личности:

1) тезаурус I восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира»;

2) тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания) формирует «концептуальную, или глобальную, картину мира» [6].

При подготовке активного участника межкультурной коммуникации важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира. Понять какую-нибудь фразу или текст означает пропустить ее через свой тезаурус и соотнести со своими знаниями, найдя соответствующее её содержанию место в картине мира. Другими словами, формирование вторичной языковой личности с необходимостью предполагает усвоение общих фоновых знаний лингвокультурологического характера, раскрывающих особенности менталитета нации, своеобразие исторического пути, специфику национальной картины мира носителей изучаемого языка.

По утверждению российского исследователя Д.Б. Гудкова, задача формирования вторичной языковой личности, способной видеть мир так же, как и носители языка, воспринимать их ассоциации и метафоры как свои, невыполнима. Он считает, что основные «архетипы» родной культуры, воспринятые с рождения модели отражения и классификации явлений окружающей действительности, во многом детерминирующие глубинные мотивации личности, остаются без существенных изменений. «Безусловно, – пишет ученый, – необходимо знакомить инофона с русским взглядом на мир, но при этом необходимо помнить, что инофон никогда не станет русской языковой личностью» [2, 37].

По мнению И.И. Халеевой, «проникновение в смысл услышанного текста наступит лишь в том случае, когда обучаемые научатся видеть, точнее, слышать ассоциативный фон, структурирующий и конституирующий высказывания...». Для осуществления межкультурной коммуникации «необходимо постепенно

элиминировать так называемую «чуждость» в сознании обучаемых, переводя её в разряд вторичного, но «не-чужого языка», «не-чужой культуры». Переводя второй язык в статус «не-чужого», мы ставим задачу формирования вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [6, 277–278, 280]. Как замечает исследователь, учащиеся «постоянно вынуждены находиться (ощущать себя) в измерениях двух различных социокультурных общностей» [6, 58]. При этом важно, чтобы они понимали эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей.

Как видим, понятие языковой и культурной картин мира играет важную роль в изучении неродного языка. Интерференция родной культуры осложняет коммуникацию. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка, на первичную культуру мира родного языка накладывается вторичная культура мира изучаемого языка, что предопределяет переформирование личности. В связи с этим развитие черт вторичной языковой личности, делающих её способной быть эффективным участником межкультурной коммуникации, является собственно стратегической целью обучения второму языку, что требует создать в сознании обучаемых соответствующую языку картину мира посредством единиц различных языковых уровней (слов-реалий, фразеологизмов, текстов). Реализовать эту цель в процессе обучения иностранному языку помогут ситуативные игры, народные песни, краеведческие музеи и прежде всего тексты с фактуальной и концептуальной информацией.

Практическая задача текстовой работы состоит в обнаружении и интерпретации базовых концептов культуры в тексте. Базовые концепты отражаются прежде всего в безэквивалентной лексике (словах-реалиях), свойственной только данной культуре. Фразеологизмы, пословицы, поговорки в наиболее яркой образной форме выражают дух народа, его менталитет, закрепляют культурно-исторический опыт познания мира в виде образных устойчивых оборотов, оценивающих явления и предметы, действия и их состояния.

Концептуальная сфера, в которой живёт любой национальный язык, постоянно обогащается. Ю.С. Степанов пишет, что «концепт – это как бы сгусток

культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [4, 40]. Текстовая деятельность позволит четко выделить в качестве приоритетов обучения неродному языку не систему языка, а содержательные аспекты обучения, интересы и потребности учащихся как субъектов учебного процесса. Отсюда особое значение в современной методике приобретают мотивация и родной язык, развитие личности обучаемого в процессе его конфронтации с чужой культурой и др. Важно, чтобы содержание обучения соответствовало опыту и интересам обучаемых и было сопоставимо с их аналогичным опытом как представителей иной культуры. Главным в процессе работы над текстом для обучаемых является умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом.

Е.Ф. Тарасов считает, что один из способов познания чужой культуры состоит в поиске различий в сопоставляемых образах своей и чужой культур и в рефлексии над этими образами: образ своей культуры не должен заслонять образ чужой культуры. Только на когнитивном уровне возможно установление соответствий и различий между двумя языковыми картинками мира в результате сопоставления образов сознания своей и чужой культур. В этом случае обучение иностранному языку по сути, а не по форме приобретает характер диалога культур, которые Е.Ф. Тарасов описывает как «общение образов разных культур в рамках одного сознания» [5, 6–7].

Диалог культур является одной из особенностей реализации лингвокультурологического аспекта в преподавании иностранного языка, содержание которого в иноязычной аудитории включает в себя:

1) знакомство с текстами – образцами художественной литературы, по которым можно представить национально-культурные особенности носителя изучаемого языка;

2) формирование представлений об образе жизни, быте, традициях, национальной психологии другого народа и сопоставление имеющихся знаний со знаниями о родной культуре;

3) овладение невербальными средствами, без которых трудно организовать общение с носителями изучаемого языка.

Выводы. Таким образом, в процессе обучения иностранному языку важное место должно занимать сопоставление разных концептуальных систем в контексте национальных культур, а одной из главных задач становится

формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществить социальное взаимодействие с носителями иной культуры.

Целесообразным, на наш взгляд, является введение термина «лингвокультурная личность», под которым следует понимать закреплённый в языке базовый национально-культурный прототип носителя определённого языка, составляющий инвариантную часть структуры личности. Разработка концепции «лингвокультурной» личности станет, по нашему мнению, в ближайшее время одним из перспективных направлений методики преподавания иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация. Лекционный курс для студентов РКИ / Гудков Д. Б. – М. : Изд-во МГУ, 2000.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
4. Степанов Ю. С. В трёхмерном пространстве языка: семантические проблемы лингвистики, философии, искусства / Степанов Ю. С. – М. : Наука, 1985. – 335 с.
5. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1996.
6. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / Халеева И. И. // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995.

УДК 378.14-057.875

Ю.В. Коробова

Сумський державний
педагогічний університет

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються особливості лінгвометодичної компетенції у складі професійної компетентності вчителя іноземної мови; звертається увага на суттєві характеристики та умови забезпечення ефективного процесу формування лінгвометодичних умінь у майбутніх учителів іноземної мови.

В статье рассматриваются особенности лингвометодической компетенции в составе профессиональной компетентности учителя иностранного языка; обращается внимание на существенные характеристики и условия обеспечения эффективного процесса формирования лингвометодических умений будущих учителей иностранного языка.

This article deals with peculiarities of lingua-methodological competence as the constituent part of the foreign language teacher's professional competency; the attention is given to the key characteristics and conditions of organizing the effective process of lingua-methodological skills formation in the training of intending foreign language teachers.

Постановка проблеми. Нові підходи до розв'язання проблем освіти, у тому числі і в галузі викладання іноземних мов, зростання попиту іноземної мови на сучасному етапі ставлять нові вимоги до якісної підготовки педагогічних працівників – учителів іноземної мови. У професійній освіті з'являється ціла низка нових вимог до складових професійної компетентності, але особливої значущості набуває підвищення рівня професійно-теоретичної підготовки вчителя іноземної мови, яка забезпечує глибоке розуміння складного, багатоаспектного і багатофакторного процесу оволодіння іноземною мовою.

Умовою ефективного функціонування будь-якої педагогічної системи є успішна комунікативна діяльність учителя. Але, зрозуміло, не варто обмежувати педагогічну діяльність процесом передання знань, умінь і навичок, зводити педагогічне спілкування до повідомлення навчальної інформації, організації навчальної діяльності для її сприйняття, осмислення, запам'ятовування та контролю. Учителі, які не беруть до уваги способи, механізми і закони педагогічного спілкування, шукають причини складностей педагогічного спілкування в учнях або в ситуації, не аналізують власні комунікативні якості та вміння.

Вивчення наукової літератури, спостереження за спілкуванням студентів, учителів у різних ситуаціях засвідчують, що професійна підготовка майбутнього вчителя в напрямку комунікативної культури недостатня та резерви, які існують у ВНЗ, повністю не використовуються.

Аналіз актуальних досліджень. Відзначимо, що висвітленню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені праці вітчизняних і зарубіжних авторів: А.Л. Бердичевського, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, Г.В. Рогової, В.О. Сластьоніна, А.В. Хуторського та ін. [2; 7; 9; 11]. Т.Г. Браже, В.Г. Леонтьєв звертають увагу на необхідні умови якісної діяльності педагога, згідно з якими він буде цілеспрямовано оволодівати системою знань і вмінь.

Теоретичні основи аналізу професійно-педагогічної компетентності закладено у працях В.В. Баркасі [1], А.К. Маркової, важливе місце в яких посідає проблема умов її розвитку. У працях Л.М. Мітіної [6] наголошується на необхідності досліджень, які б цілеспрямовано визначили та обґрунтували шляхи усвідомленого і спрямованого формування професіоналізму вчителя, досліджуються глибинні детермінанти, а саме рушійні сили, що зумовлюють процес розвитку професійної компетентності. Є. Зеєр, Н.Л. Гончарова,

Т.М. Комарницька [3; 5] досліджують різні аспекти професіоналізму педагога, зокрема через поняття «професійна компетентність».

Метою статті є обґрунтування необхідності включення лінгвометодичної компетенції до складу професійної компетентності, конкретизація суттєвих характеристик та умов забезпечення ефективного процесу формування лінгвометодичної компетенції.

Професійна підготовка вчителя у ВНЗ завжди привертала і привертає навіть сьогодні особливу увагу. Згідно із Програмою з англійської мови для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з англійської мови, одним із очікуваних результатів опанування практичного курсу англійської мови є розвиток професійно-педагогічної компетенції студентів, тобто мовних знань, лінгвокомунікативних і лінгводидактичних умінь, необхідних для ефективної роботи в закладах навчання [8, 9].

Під час навчання завдання формування професійно-педагогічної компетенції у майбутнього вчителя іноземної мови вирішуються у процесі викладання блоку спеціальних дисциплін, проходження педагогічної практики у школі, роботи над проектами з професійних питань у галузі навчання іноземних мов на старших курсах.

Останнім часом компетентнісний підхід активно використовується під час дослідження засад професійної освіти, насамперед проблем формування професійної компетентності у фахівців різних професій, у тому числі вчителів різних спеціальностей. Серед авторів, які приділяють увагу цій проблемі, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна [6]. Компетентність та відповідні їй компетенції, на думку зазначених вище науковців, є тими індикаторами, що дозволяють визначити функціональну готовність майбутнього фахівця до життя і професійної діяльності, подальшого особистісного і професійного розвитку, активної участі в житті суспільства.

Як відомо, термін «компетенція» широко використовується в різних галузях наукової та практичної діяльності. Існують різні його визначення. Унаслідок цього неможливо досягти повної згоди щодо єдиної правильної дефініції цього терміна. Компетенція (лат. *competentia*) означає коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє пізнаннями та досвідом. Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь та ефективно в ній діяти.

Для розділення загального та індивідуального відокремлюватимемо

синонімічно використовувані поняття «компетенція» і «компетентність». *Компетенція* включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів, і необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них. *Компетентність* – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [11].

Згідно із методикою викладання іноземних мов поняття „компетенція” застосовується під час розгляду питання професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Н.Л. Гончарова доходить висновку, що в навчанні іноземних мов (ІМ) компетенція може трактуватися вузько – як сукупність знань, умінь і навичок, які сформовані у процесі навчання ІМ, і більш широко – як практико орієнтоване володіння мовними знаннями, мовленнєвими вміннями і навичками. В цілому компетенція визначається як інтеріоризований компонент іншомовних знань і навичок, який забезпечує комплексний розвиток відповідних умінь. Відзначимо, що у психолого-педагогічній теорії і практиці навчання ІМ досить часто терміни „компетенція” і „компетентність” трактуються як синоніми і розглядаються як результат навчання, досягнення певного рівня володіння мовою. Причому лінгвісти говорять про відповідні компетенції, а психологи – про компетентності [3].

Ми поділяємо думку А.В. Шишко про те, що фахові і педагогічні знання, уміння і навички, мотиваційний компонент та саморегуляція можуть розглядатися через певні компетенції (як результати оволодіння знаннями, уміннями і навичками) як основні критерії. Однією з важливих складових педагогічної компетентності викладача іноземної мови автор вважає дидактичний компонент, в якому проявляються первинні значення компетентності («обізнаність, володіння знаннями, досвідом»), і який є системою набутих знань з урахуванням їх глибини та обсягу, стилю мислення, норм педагогічної етики, соціальних функцій педагога. Викладач повинен мати фундаментальні професійні знання, а саме теоретико-методологічні в галузі гуманітарних, світоглядних, власне професійних наук, оптимальний обсяг ідей, цінностей, уявлень, універсальні способи пізнання і практичної діяльності. Крім того, з одного боку, викладач повинен володіти вмінням навчати студентів свого предмета, виховувати їх на його основі, а з другого – потребою і вмінням до самоосвітньої діяльності [12, 161].

Ми також хочемо звернути увагу на те, що для вирішення завдання формування лінгвометодичної компетенції необхідний синтез теорії та практики, знання із лінгвістики, психолінгвістики, методики та практичні вміння спілкування. Відповідно лінгвометодична підготовка передбачає формування професійного володіння мовою у студентів:

1) на аналітичному рівні (полягає у вміннях аналізу тексту та вправ з точки зору їх насиченості матеріалом, що вивчається, у вміннях помітити помилку, з'ясувати її причину, знайти спосіб виправлення, що вимагає психологічних та психолінгвістичних знань);

2) на моделюючому рівні (полягає у вміннях підготувати навчальний матеріал, у вміннях не тільки його підібрати, але й самостійно скласти систему роботи з даним матеріалом, що вимагає високого рівня володіння мовою викладачем та врахування рівня володіння нею учнями);

3) умінь професійного спілкування з учнями у процесі уроку переважно мовою, що вивчається [4, 146].

Відносно вищенаведеної структури лінгвометодичної компетенції ми знаходимо окремі її компоненти у працях авторів, які вивчають професійну компетентність учителя ІМ. Наприклад, у дослідженнях В.В. Баркасі обґрунтовано модель процесу формування професійної компетентності, засоби її реалізації та компоненти (когнітивно-технологічний, соціальний, полікультурний, аутопсихологічний, персональний). Автор відзначає, що когнітивно-технологічний компонент є необхідним компонентом професійної компетентності вчителя, до якого входять професійні знання, уміння і навички. Багатогранність педагогічної діяльності вимагає від майбутнього вчителя опанування різносторонніх загальних та спеціальних знань, які відповідають базовому рівню професійної освіти [1, 5].

Зіставлення дозволяє встановити, що серед спеціальних знань когнітивно-технологічного компонента, таких, як знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних методичних систем та знання предмета, який викладається, автор виокремлює знання, що мають безперечну лінгвометодичну природу, а саме: знання методів активізації інтелектуальної діяльності та шляхів загального особистісного розвитку дітей та знання методів, засобів і форм організації роботи та управління життям дитячого колективу.

Аналізуючи питання професійної компетентності, Т.М. Комарницька додає до профілю вчителя ІМ дидактико-методичну компетенцію, що включає:

по-перше, володіння вчителем сучасними принципами комунікативної дидактики; по-друге, планування навчального процесу, ефективно, цілеспрямоване його проведення і критичне оцінювання [5, 164].

Під час уточнення другого компонента дидактико-методичної компетенції автор виділяє такі елементи, як володіння соціальними ролями, новими стратегіями, технологіями та засобами навчання і вміння цілеспрямовано використовувати їх у навчальній діяльності; обізнаність з методиками викладання як рідної, так й іноземних мов, здатність інтегрувати їх для більш ефективного вивчення мови. Разом з тим не можна не помітити, що наступні лінгвометодичні вміння також включені до дидактико-методичної компетенції вчителя ІМ, а саме:

- здатність створювати партнерську навчальну ситуацію, спостерігати й оцінювати як свій учительський такт, так і діяльність учнів;
- обізнаність з підручниками та іншими навчальними матеріалами, здатність оцінювати їх концепції, вибирати серед них чи створювати власні, які б найбільш адекватно відповідали поставленій меті, що відповідає лінгвометодичним умінням моделюючого рівня.

Щодо цього важливо визначити співвідношення між поняттями „лінгвометодична компетенція” та „професійно-педагогічна компетенція”. Інтерес становлять дослідження, які в межах компетентнісного підходу розглядають професійну компетентність лінгвіста-вчителя як сукупність його професійних компетенцій. Оцінюючи, наприклад, підхід С.В. Сорокіної, яка розвиває концепцію Н.Л. Московської, до професійної підготовки лінгвіста-вчителя за ключовими, спеціальними та базовими компетенціями, було встановлено, що вміння організації педагогічного спілкування, які ми вважаємо лінгвометодичними, виділяються як складова частина лінгводидактичного інтерактивного компонента професійної комунікативної компетенції у складі спеціальних професійно-педагогічних компетенцій [10, 9].

Особливо дискусійним є питання про те, який спектр конкретних лінгвометодичних умінь необхідний для професійної діяльності з навчання ІМ і які технології формування таких умінь.

Відповідно до концепції А.Л. Бердичевського, підготовка вчителя іноземних мов до діяльності, крім лінгвістичної (мовної), комунікативної, лінгвокраїнознавчої і навчально-пізнавальної, включає й оволодіння лінгвометодичною компетенцією. За своєю природою вона передбачає

опанування іноземної мови на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією, й оволодіння вміннями педагогічного спілкування (такими, як управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їх мовленнєвої діяльності, організація мовленнєвої діяльності учнів, контроль мовленнєвої діяльності школярів тощо) [2, 96].

Прийнято вважати, що складовими комплексної професійної мети, яка полягає в підготовці вчителів ІМ до діяльності, є реалізація як лінгвометодичного, так і комунікативного, виховного, освітнього і розвиваючого аспектів. Вищезазначені аспекти тісно пов'язані між собою. Вони досягаються у процесі практичного оволодіння іноземною мовою. Комунікативний аспект мети, таким чином, полягає у формуванні у студентів необхідних компетенцій, які дозволяють їм після закінчення ВНЗ здійснювати функції вчителя ІМ, а саме: комунікативно-навчальну, виховну, конструктивно-планувальну, організаторську.

Завданням формування лінгвометодичних умінь у студентів найбільше відповідає методична система, побудована на основі свідомого комунікативного підходу. Разом з тим, важливо відзначити, що лінгвометодичні вміння повинні формуватися у зв'язку з лінгвокомунікативними вміннями. Завдяки включенню педагогічних завдань до практичного курсу усного та писемного мовлення, студенти, з одного боку, набувають умінь самоосвіти, а з другого – оволодівають лінгвометодичними вміннями [4, 148].

Щодо оволодіння лінгвометодичною компетенцією студентами, ми поділяємо думку О.Л. Бердичівського про те, що функції організаційних форм навчання майбутніх учителів ІМ полягають у моделюванні контексту професійної діяльності в її предметному та соціальному планах. Саме під час викладання курсу практики мовлення існують усі умови для здійснення навчання різних видів професійного спілкування за допомогою активних організаційних форм практичних занять, а саме ділових та рольових ігор [2, 98].

Отже, надзвичайно важливо знати, що мовленнєві вміння та навички повинні формуватися під час виконання студентами комунікативних вправ, які спираються на реальні ситуації спілкування. Виконуючи ці вправи, студенти за допомогою тих мовних засобів, що вони мають у своєму розпорядженні, розв'язують комунікативні завдання, які виникають у конкретних ситуаціях спілкування. Проблема, яка постає перед методистами, полягає в тому, щоб знайти ефективні шляхи для створення у навчальному процесі реальних або

близьких до реальних ситуацій комунікації.

Крім того, система педагогічних ситуацій повинна відповідати певним умовам. По-перше, моделювання педагогічних ситуацій реалізується у всіх блоках освітнього простору професійної підготовки вчителя, по-друге, використання моделювання педагогічних ситуацій сприяє зміні рівня розвитку комунікативної компетентності від емпіричного до професійно-репродуктивного і професійно-творчого.

Цілком зрозуміло, що проблема формування якостей учительського мовлення, оволодіння вміннями педагогічного спілкування є актуальною. Г.В.Рогова і співавтори диференціюють власне мовленнєву і немовленнєву поведінку вчителя. Визначаються такі характеристики мовленнєвої поведінки вчителя іноземної мови: автентичність, нормативність, виразність, адаптивність, ємність та лаконічність. Мовленнєва поведінка тісно пов'язана з немовленнєвою поведінкою (соціальними ролями, які виконує вчитель), оскільки не тільки мова вчителя, але й уся його сутність реалізується в мовленні [9, 204].

Важливо зазначити, що комунікативний підхід до навчання ІМ передбачає, що педагогічне спілкування сприяє створенню певних умов для формування мовленнєвих умінь і навичок студентів. Такі умови повинні бути максимально наближені до тих, які можуть зустрітися у процесі природної комунікації. Це досягається завдяки високому рівню мотивації студентів, раціональній організації мовного матеріалу, раціональній організації діяльності студентів, підвищенню рівня активності кожного студента.

Отже, аналіз стану розробленості проблеми доводить, що психологами, педагогами та методистами проведена значна робота щодо вирішення важливих теоретичних і практичних питань, пов'язаних із підготовкою майбутнього вчителя до діяльності.

Проте, як засвідчує практика, значна частина студентів у період педагогічних практик зазнає помітних складностей в управлінні навчальною діяльністю учнів у режимі пояснювально-репродуктивного, проблемного, розвивального та інших видів навчання та в організації відповідних до цих видів навчання комунікацій.

Ми вважаємо, що формування лінгвометодичної компетенції є найважливішою умовою для оптимального вирішення методичних завдань, а саме: створення в аудиторії атмосфери спілкування, відкритості, зацікавленості; ознайомлення студентів із різними стилями спілкування та їх мовленнєвими

моделями; навчання студентів педагогічної комунікації, особливостей мовлення та його аналізу, формування загальних комунікативних професійних умінь.

Висновки. Дослідження наукових праць дають змогу стверджувати, що:

1. Практико орієнтовані мовні знання, навички використання мови в конкретних педагогічних ситуаціях, мовленнєві вміння педагогічного спілкування, лінгвометодичні вміння аналітичного та моделюючого рівнів інтегруються в одне найбільш синтезоване утворення – лінгвометодичну компетенцію, що є невід’ємною властивістю особистості фахівця і виявляється в соціолінгвістичній, дидактичній, комунікативній орієнтації майбутнього викладача.

2. Лінгвометодичну компетенцію потрібно розглядати як загальний критерій педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Її наявність зумовлює високу результативність педагогічної діяльності, що дозволяє обґрунтувати актуальність проблеми поліпшення якості професійної підготовки майбутніх учителів ІМ щодо вдосконалення їх лінгвометодичної, методологічної грамотності та розвитку здібностей її самовдосконалення.

3. Лінгвометодична компетенція має формуватися на заняттях з практики мовлення, де поряд з іншими способами та методами підготовки студентів моделюють ситуації педагогічного спілкування.

На подальший розгляд заслуговують такі проблеми:

1. Оновлення змісту педагогічної освіти та пошук додаткових умов професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів ІМ щодо управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання, організації та контролю їх мовленнєвої діяльності.

2. Розробка педагогічних технологій, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ІМ.

3. Моделювання системи педагогічних ситуацій у процесі розвитку лінгвометодичної компетенції майбутніх учителів ІМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти ” / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.

2. Бердичевский А. Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский // ИЯШ. –1990. – № 4. – С. 94 – 100.

3. Гончарова Н. Л. Категории „компетентность” и „компетенция” в современной образовательной парадигме [электронный ресурс] / Н. Л. Гончарова // Сборник научных

трудов СевКавГТУ. Серія «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – Режим доступа до журналу: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2007_05/ped.

4. Дорж Л. Лингвометодическая подготовка студентов-русистов на первом курсе монгольского педагогического вуза : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Лхагвасурэн Дорж. – М., 2003. – 224 с.

5. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання / Т. М. Комарницька // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : зб. наук. праць за матеріалами міжнар. наук. конф. / [відп. Ред. Я.Л. Журецький]. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2000. – С. 161–165.

6. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Митина Л. М. – М. : Дело, 1994. – 216 с.

7. Педагогічна майстерність : підручник / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

8. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / Колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – К. : Британська Рада, 2001.

9. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

10. Сорокина С. В. Дискурсивные стратегии педагогического общения в содержании профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 [электронный ресурс] / С. В. Сорокина. – Махачкала. – 2008. – 17 с. – Режим доступа : <http://www.dgpu.ru>.

11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» – 2002. – Режим доступа до журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

12. Шишко А. В. Складові педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови [електронний ресурс] / А. В. Шишко // Вісник Черкаського університету, серія Педагогічні науки – 2007. – № 115. – С. 156–163. – Режим доступа до журн.: <http://bulletin.cdu.edu.ua>.

УДК 811.161.2'42

Кравчук О. М.

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК МЕТОД НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ І МЕТОД НАВЧАННЯ

У статті визначається місце і роль лінгвістичного аналізу тексту як методу наукового дослідження і методу навчання, а також тлумачаться поняття, які є важливими у процесі вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту у студентів-філологів.

В статье определяется место и роль анализа в лингвистической и лингводидактической методологии, а также истолковываются понятия, которые важны в процессе усвоения навыков лингвистического анализа текста у студентов-филологов.

The place and the role of the linguistic analysis of the text is distinguished in the article. The linguistic analysis of the text is regarded as the method of the scientific research and also – as the

method of teaching. The analyses the conceptions, which are important in the process of improvement of student-philologists' experience in linguistic text analysis are examined in the article.

Лінгвістичний аналіз тексту (ЛАТ) – фундаментальне поняття сучасної лінгвістики та лінгводидактики. Основи теоретичного обґрунтування мовного аналізу як методу навчання знаходимо у працях П. Афанасьєва, Ф. Буслаєва, М. Кульмана, О. Пешковського, К. Ушинського, Л. Щерби та ін.

Останнім часом посилюється увага філологів і методистів до проблем аналізу тексту (І. Гальперін, М. Грипас, В. Дроздовський, М. Крупа, В. Марко, Л. Мацько, Є. Пасічник, М. Плющ, Л. Ставицька та ін.).

Проблему аналізу як методу наукового дослідження розглядають лінгводидакти (М. Баранов, Т. Донченко, С. Іконников, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Текучов, Л. Федоренко та ін.).

Питаннями про ЛАТ в підготовці студента-філолога цікавляться Л. Златів, М. Крупа, Н. Купіна, І. Кухарчук, О. Кучерява, Т. Симоненко та ін.

Мета статті – з'ясувати поняття «аналізу» як метод наукового дослідження і метод навчання. Окреслюємо такі **завдання**: витлумачити поняття «аналіз» у лінгвістиці та лінгводидактиці; розмежувати терміни «аналіз» і «розбір», визначити види ЛАТ.

Розглянемо поняття „аналіз” у філологічних джерелах: як лінгвістичний термін аналіз – це „розклад складного мовного цілого на його складові елементи” [3, 15]. На думку З. Куньч, аналіз – це засіб розчленування цілого на частини, що дає змогу виявити будову даного об'єкта, його структуру й одночасно звести складне до простого; відокремити істотне від неістотного [7, 17]; отже, аналіз розглядається з функціонального боку, його метою є пізнання й характеристика частин, що є елементами складного цілого, у нашому випадку – тексту. „Словник української мови” кваліфікує аналіз як метод наукового дослідження предметів, явищ шляхом їх розчленування і розкладу на складові частини, тобто джерела вказують на аналіз як процес здійснення дії.

Як бачимо, у проаналізованих працях аналіз розглядається як процес розкладу, розчленування цілого на частини з метою виділення суттєвих ознак, установлення зв'язків між його частинами, а також їх пізнання.

В. Марко визначає аналіз як систему послідовних дій (операцій) дослідника, спрямованих на пізнання тексту [9, 41]. Поділяємо погляд ученого і

вважаємо аналізом таку систему дій, яка приводить не до розпаду цілого (тексту), а до перетворення, що може сприяти пізнанню і розумінню тексту.

З погляду дидактики, аналізом є використання в навчальному процесі логічних прийомів, за якими явища і предмети під час їх вивчення розглядаються за окремими ознаками.

Лінгводидактика вважає аналіз методом логічного мислення, що полягає у розчленуванні, розкладанні в думці цілого на певні частини з метою вияву певних закономірностей, визначення зв'язків між цими частинами.

Із наведених визначень випливає, що аналіз виконує низку взаємопов'язаних функцій: розчленовує складне ціле на частини; зводить складне до простого; розглядає частини у взаємозв'язку у структурі тексту; виявляє будову досліджуваного явища; відокремлює у структурі цілого суттєве від несуттєвого.

Нам імпонує таке визначення аналізу: розклад складного мовного цілого на частини, що дає змогу пізнати їх як елементи складного цілого, тобто тексту. Таке розчленування цілого на частини дозволяє чітко виявити будову тексту, його стильові та стилістичні властивості, з'ясувати ідейно-тематичне спрямування, визначити мовні засоби і способи міжфразного зв'язку, виділити абзаци, охарактеризувати мовні засоби щодо ефективності їх використання.

Лінгвістика кваліфікує аналіз як метод дослідження, а лінгводидактика послуговується аналізом як методом, часом і прийомом навчання, хоча аналіз як метод наукового дослідження широко використовується і в лінгводидактиці.

Основною метою аналізу як методу дослідження є пізнання частин, що є елементами (одинацями) цілого, установлення зв'язків між ними, виявлення закономірностей побудови цілого, яким у нашому дослідженні є текст.

У лінгводидактиці аналіз як метод навчання зумовлений загальнонауковим методом аналізу (методом дослідження), який визначається не лише як засіб пізнання, але і як засіб перетворення та дослідження об'єктів дійсності, її зв'язків, законів та закономірностей. Аналіз є методом, що виникає у процесі практичної діяльності людей.

Педагогічна література категорії «метод» і «прийом» також тлумачить неоднозначно. Знання ж методів і прийомів навчання потрібні вчителю як своєрідний дидактичний орієнтир для вибору тих способів навчання, які найкраще забезпечать процес навчання й виховання [11, 31].

Метод навчання – це багатовимірне складне явище, оскільки в ньому

відбиваються закономірності, цілі, зміст, принципи та форми навчання. Сама структура методу складається з об'єктивної та суб'єктивної частин. В об'єктивній частині знаходяться постійні компоненти цілей, змісту, форм навчальної діяльності, які не залежать від особи педагога, студентської аудиторії, конкретних умов застосування. А суб'єктивна частина зумовлена особистісними якостями педагога і студентів та залежить від конкретної ситуації. Метод відбиває запроектовану викладачем мету навчання, зміст виучуваного матеріалу, шляхи його вивчення, принципи, засоби, закони навчання, активність учасників навчально-виховного процесу, талант викладача тощо. Конкретною реалізацією методу є прийом. Це елемент методу, засіб його застосування, окремий пізнавальний акт [11, 33]. Визначальними рисами будь-якого прийому є частковість і здатність входити до складу різних методів.

Отже, метод навчання – це взаємодія двох суб'єктів навчального процесу (викладача і студента), яка спрямована на формування мовної і мовленнєвої компетенцій у майбутнього вчителя-філолога. Метод навчання реалізовується через систему дій та операцій, тобто через певні прийоми, які залежать від змісту, мети і структури заняття.

Лінгводидактика також не дає однозначної відповіді на питання, чим є мовний аналіз – методом чи прийомом навчання. Поняття «метод» є значно ширшим, ніж поняття «прийом». Воно вважається основою навчального процесу, а тому його дослідження на сьогодні також трактується по-різному. У методичній літературі немає повної однозначності щодо вживання термінів „метод” і „прийом”. Одні вчені розмежовують поняття «метод» і «прийом», інші вважають їх синонімами. Це стосується й визначення аналізу (метод чи прийом) і впливає на його характеристику як лінгводидактичного терміна.

Для того щоб визначити роль і місце аналізу в лінгвістичній науці, з'ясуємо його своєрідність у дослідженні і навчанні мови. Теорія лінгвістичного методу аналізу містить компоненти: 1) лінгвістичні основи методу; 2) основи загальної теорії пізнання; 3) методику застосування науково-дослідних прийомів.

Серед основних методів аналізу тексту виділяють лінгвістичний (мовний), оскільки він, на думку О. Потебні, є першим щаблем загального вивчення літературної мови. У мові за допомогою лінгвістичного аналізу розрізняють:

- 1) інвентар мовних елементів (фонем, морфем, лексем тощо);
- 2) регламент відносин мовних елементів (їх зв'язки та правила

використання);

3) текст (сполучення мовних одиниць за правилами, властивими мові) [1, 13].

За допомогою лінгвістичного аналізу вивчаються мовні одиниці – фонематичні, фонетичні, орфоепічні, орфографічні, лексичні, фразеологічні, морфемні, словотвірні, етимологічні, морфологічні, синтаксичні, пунктуаційні та стилістичні у взаємозв'язках і відношеннях у структурі тексту.

Термін „лінгвістичний аналіз” у методичній літературі називають „лінгвістичним розбором”, „мовним розбором”, „мовним аналізом” [8, 5], „комплексним аналізом” [5, 170]. Т. Донченко зазначає, що поняття мовного розбору об'єднує далеко неоднорідні явища, оскільки сюди включають і поділ одиниць на частини (розбір за членами речення), і характеристику мовних одиниць за певною схемою (розбір частин мови, лексичний розбір слів), і віднесення явища до певного розряду (загальна характеристика простого речення), і пояснення певних написань, підведення їх під правило (орфографічний і пунктуаційний розбір) [5, 170].

А. Медушевський, Є. Тичина, О. Фінкель термін „розбір” та „аналіз” вважають синонімічними.

Як бачимо, поняття „аналіз” і „розбір” уживаються як синоніми. „Словник української мови” не визначає ці слова як абсолютні синоніми, а тлумачить розбір як дію за значенням розбирати.

Деякі вчені розмежовують ці поняття. Так, О. Текучов стверджує, що аналіз виявляється у граматичному розборі, який є одним з видів аналізу мови [13, 73]. Погоджуємось з автором, що аналіз тексту художнього твору повинен розкрити особливості мови письменника, його словника, збагатити читачів новими знаннями.

Л. Валентій звертає увагу на те, що терміном „розбір” мовних фактів позначається по суті 2 етапи роботи:

1) аналіз мовного факту (виділення і визначення місця цього явища в системі мови, а також його кваліфікація);

2) характеристика мовного явища в певній послідовності.

Автор зазначає, що у шкільній практиці розбір та аналіз мовних явищ часто поєднуються, оскільки залежать один від одного, між ними не існує чіткої диференціації, а отже, ці поняття вживаються як синонімічні [2, 10–11].

Є. Дмитровський уперше у 60-х роках ХХ ст. називає мовний аналіз методом навчання мови і надає йому особливої ваги серед інших методів і

прийомів, оскільки він допомагає вчителю активізувати навчання, а учням – свідомо засвоювати закони мови, її граматичні форми, правила, розвивати мовлення й логічне мислення [4, 47–52].

О. Текучов розглядає мовний аналіз як метод навчання мови. Він називає його аналізом мови (спостереження над мовою, граматичний розбір), який полягає у виділенні за певними ознаками явищ мови (граматичних форм, груп слів або орфограм) і в їх характеристиці з певного погляду (граматичного, стилістичного). Цей метод виявляється у спостереженнях над мовою, у граматичному розборі та в аналізі художніх текстів з точки зору словника, стилю і зображувальних засобів. Учений наголошує на тому, у тому що не варто змішувати аналіз мови як метод навчання і аналіз мови як прийом у складі інших методів. Погоджуємось з ученим, що аналіз мови є методом навчання тільки тоді, коли це „система роботи, сукупність послідовно поданих повідомлень і різноманітних вправ” [13, 67–73].

В. Мельничайко, М. Пентиліук, Л. Рожило називають аналіз мовних одиниць найважливішим методом, що допомагає осмислити мовні факти та явища.

Т. Донченко вважає мовний розбір видом навчально-мовних умінь і навичок, оскільки він синтезує виділення і класифікацію мовних явищ [5, 170–171].

Ми ЛАТ вважаємо методом навчання мови, оскільки в результаті його застосування студенти набувають певної суми знань, умінь і навичок з мови, осмислюють зміст аналізованого матеріалу. Цей метод допомагає також свідомо засвоювати систему мови, розуміти взаємозв'язки між словами в реченні і в тексті, сприяти розвитку мислення і мовлення у студентів, а отже, активно формувати їх мовну особистість.

За іншою інтерпретацією, не методи, а прийоми лінгвістичного аналізу допомагають з'ясувати найтонші смислові відтінки слова [6, 29]. Серед них І. Ковалик виділяє такі: 1) семантико-стилістичний, який полягає у виявленні дібраних з арсеналу мови одиниць та поясненні доцільності їх вибору; 2) зіставно-стилістичний, який дає змогу порівняти різні редакції тексту і пояснити позицію автора у виборі остаточного варіанта; 3) прийом кількісного аналізу, що полягає у визначенні кількісних ознак мовних явищ [6, 29–32].

Деякі вчені не розмежовують такі поняття, як метод, прийом, процедура, але виділяють аналіз за стилістичними помітками в довідковій літературі та словниках: спостереження над нейтральними і стилістично забарвленими

засобами мовлення; стилістична інтерпретація тексту; стилістичний експеримент. М. Пентилюк стилістичний експеримент уважає різновидом мисленнєвого експерименту і розглядає його як форму лінгвістичного аналізу, що дає змогу зважувати й відбирати мовні явища, ураховуючи їх різноманітні смислові та експресивні відтінки [12, 96].

Ми схилиємося до погляду вчених-методистів (О. Горошкіна, Є. Дмитровський, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Л. Рожило, І. Чередниченко та ін.), які визначають мовний аналіз як метод навчання, а його модифікації – як прийоми у структурі інших методів (спостереження, метод вправ).

ЛАТ забезпечує комунікативний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, студенти засвоюють його комунікативні ознаки (роль у спілкуванні), стилістичну належність та функції мовних одиниць, а значить, формують і вдосконалюють свою мовну й мовленнєву компетенцію, а отже, ці знання донести й передати учням.

ЛАТ має на меті „вивчати мовний елемент не ізольовано від інших, а в його природному середовищі – мовній тканині тексту, побачити реалізованими функціональні можливості мовних одиниць різних рівнів” [6, 24]. Хоч аналіз передбачає спочатку розчленування предмета на складові елементи і розгляд кожного з них окремо, але ми ЛАТ розуміємо не як механічний поділ тексту, у результаті чого губиться вся його система, а як діалектичний аналіз, що в кінцевому етапі спрямований на діалектичний синтез, який дасть змогу відчувати підпорядкованість усіх мовних одиниць загальному тону тексту.

Тому ЛАТ необхідно супроводжувати синтезуючими судженнями (індуктивним або дедуктивним шляхом), які допомагатимуть підбиттю узагальнюючих підсумків аналітичної роботи [6, 25]. А це сприятиме тому, що у процесі переходу до синтезу через аналіз буде збагачуватися і поглиблюватися первісне сприйняття тексту. ЛАТ повинен відповідати таким вимогам: науковість, логічність, точність, глибина, послідовність, різнобічність, системність.

На думку В. Мельничайка, „ЛАТ полягає передусім у тому, щоб з’ясувати, наскільки мовне оформлення відповідає його змістові й цільовому призначенню, наскільки повно реалізує авторський задум” [10, 30]. Оскільки у створенні тексту будь-якого стилю беруть участь одиниці всіх рівнів мовної системи, які пов’язані між собою синтагматичними і парадигматичними

зв'язками, то „лінгвістичний аналіз здійснюється на всіх рівнях мовної структури з урахуванням виражальних функцій мовних одиниць кожного з рівнів” [10, 36].

Будь-яка одиниця тексту, взята для лінгвістичного аналізу, розглядається нами з функціонально-естетичних позицій. Тобто в процесі ЛАТ у центрі уваги постає функціональне призначення мовної одиниці в тексті, а отже, елементи кожного структурного рівня мови по-своєму беруть участь у забезпеченні функціонування висловлювання.

У процесі ЛАТ звертаємо увагу на ті мовні одиниці, які: є засобом міжфразного зв'язку; несуть ідейно-тематичне навантаження; цілеспрямовано поєднуються з іншими мовними елементами; вживаються з певною стилістичною метою; виступають в особливому, не властивому іншим стилям мови, контексті; виконують лише їм притаманну функцію.

ЛАТ може бути різної складності, різного виду, він передбачає аналіз мовних одиниць у системі. У практиці викладання мовознавчих дисциплін традиційно застосовуються такі види ЛАТ, як фонематичний, фонетичний, орфоепічний, орфографічний, графічний, етимологічний, словотвірний, морфемний, лексичний, фразеологічний, морфологічний, синтаксичний, пунктуаційний, стилістичний. Ці аналізи можуть бути повними й частковими.

Як бачимо, аналіз у лінгвістиці визначають як метод, прийом, процедуру дослідження, а в лінгводидактиці аналіз – це метод наукового дослідження, метод навчання і прийом у складі інших методів.

Ми розмежовуємо методичні терміни „аналіз” та „розбір” і вважаємо аналіз більш складною формою роботи, яка реалізується в розборі, а розбір – це елемент технології, здійснення певної операції, він служить закріпленню певної суми знань: аналіз – загальне поняття, розбір – конкретне (конкретний вияв певного аналізу). При цьому керуємося тим, що мову вивчаємо на текстовій основі, тобто активно впроваджуємо комунікативно-діяльнісний підхід.

Перспективи дослідження вбачаємо в активному запровадженні ЛАТ на заняттях з мовних дисциплін у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький А. О. Основні методи дослідження в сучасному мовознавстві / А. О. Білецький // Методологічні питання мовознавства : респ. наук. конф. з питань методології мовознавства : тези доп. – К. : Наук. думка, 1964. – 212 с.
2. Валентій Л. В. Лінгводидактичні основи мовного аналізу в школі (5 – 7 кл.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / Л. В. Валентій. – К., 1997. – 23 с.
3. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища шк.,

1985. – 360 с.

4. Дмитровський Є. М. Мовний аналіз – активний метод навчання мови / Є. М. Дмитровський // Укр. мова і л-ра в шк. –1960. – № 3. – С. 47 – 53.

5. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Т. К. Донченко – К. : Фундація ім. О. Ольжича, 1995. – 251 с.

6. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ – К. : Вища шк., 1984. – 119 с.

7. Куньч З. Риторичний словник / З. Куньч. – К. : Рідна мова, 1997. – 341 с.

8. Лінгвістичний аналіз : Практикум : [навч. посіб]. / [М. І. Калько, Г. І. Мартинова, Г. Р. Передрій та ін.] ; за ред. Г. Р. Передрій. – К. : Академія, 2005. – 256 с. (Альма-матер).

9. Марко В. Основи аналізу літературного твору / В. Марко // Дивослово. – 1998. – № 10. – С. 38 – 41.

10. Мельничайко В. Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи / В. Я. Мельничайко // Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль : ЛІЛЕЯ, 1997. – С. 25 – 59.

11. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студ.-філологів / [А. Г. Галетова, С. О. Караман, Т. В. Коршун та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.

12. Пентилюк М. І. Робота з стилістики в 4 – 6 класах / М. І Пентилюк – К. : Рад. шк., 1984. – 136 с.

13. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1980. – 413 с.

УДК 371.214:811

Е.И. Самонова

Бердичевская ООШ № 6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

У статті розглядається проблема використання проектної технології як складової комунікативно-діяльнісного підходу до організації навчання російської мови.

В статье рассматривается проблема использования проектной технологии как составляющей коммуникативно-деятельностного подхода к организации обучения русскому языку.

This article is devoted to the problem of project technology usage as constituent of the communicative-action going to the organization of Russian language teaching.

Постановка проблеми. Реформирование содержания современного образования требует от учителя новых походов к организации обучения русскому языку. В условиях коммуникативно-деятельностного подхода значительно повысилась актуальность использования интерактивных технологий обучения, которые стимулируют познавательную активность и самостоятельность учащихся.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что процесс овладения знаниями проходит при условии постоянного, активного взаимодействия

учащихся и педагога. Это взаимообучение, сотрудничество (коллективное, групповое, парное), где ученик и учитель – равноправные участники учебно-воспитательного процесса. При этом педагог выступает в роли организатора: помогает моделировать жизненные ситуации, предлагает ролевые игры, упражнения проблемного характера, готовит задания для групповой работы, организует исследовательскую деятельность и т.д. А ученик имеет возможность как самостоятельно поработать над приобретением новых знаний, так и найти пути использования их в практической деятельности.

Одним из вариантов использования новых методик обучения русскому языку в пределах традиционной системы является проектная технология.

Анализ актуальных исследований. Учебное проектирование нельзя назвать принципиально новой технологией. Метод проектов, или “метод проблем”, как его называл американский учёный Джон Дьюи, возник в 1920 г. в США и применялся в школах сельскохозяйственной направленности обучения в связи с распространением идей организации трудовых средних учебных заведений [8]. Проектное обучение было направлено на создание такой мотивационной среды, которая была призвана показать ребёнку не только необходимость приобретения знаний, но и формирование умения практического их применения в конкретной жизненной ситуации, развитие активного самостоятельного мышления. Одному из последователей Джона Дьюи. В.Х. Килпатрику удалось совершенствовать систему работы над проектами и классифицировать их [8].

Параллельно с разработками американских педагогов идеи проектного обучения появились и в России. Советские педагоги Б.В. Игнатъев, М.В. Крупенина, М.К. Крупская, профессор У. Петрова, С.Т. Шацкий, В.М. Шульгин, полагали, что трансформированный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности и будет содействовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их в решении практических задач. Но, к сожалению, в 1931 г. постановлением ЦК КПСС(б) метод проектов был раскритикован и запрещён.

На современном этапе развития образования проектная технология исследуется как зарубежными (Дж. Доерти, Дж. Йост, Д. Кендау, Д. Филлипс, Л. Фрайд-Буз, Т. Хатчинсон) [1], так и русскими, украинскими учёными и педагогами-практиками (И.А. Зимова, Д.Г. Левитес [2], Е.Н. Пехота [4],

Е.С. Полат [3], Г.К. Селевко [8], И. Чечель [9] и др.).

Целью статьи является освещение неразработанных аспектов проектной технологии, демонстрация эффективных приемов реализации проектной технологии в процессе обучения русскому языку. Проектная технология основана на практике личностно ориентированного обучения в процессе конкретной работы ученика над проектом. **Проект** – это целевая, мотивированная, основанная на интересах подростка и спланированная деятельность, в ходе которой решается практическое задание с использованием знаний и умений, приобретенных ранее или в ходе самостоятельной работы. Следовательно, работа над проектом способствует трансформированию теоретических знаний в практические умения.

Следует учитывать, что не всякую работу над темой или просто групповую работу можно назвать проектом. Признаками учебных проектов являются: наличие проблемы исследовательского или творческого характера, результаты которой имеют практическую, теоретическую или познавательную значимость для учащихся; осуществление самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) деятельности учащихся; использование исследовательских методов; предусмотрена необходимость интегрировать знания и умения по различным учебным предметам.

Для выбора тематики проекта могут быть разные основания. Её может выдвинуть учитель с учётом учебной ситуации по своему предмету, интересов и способностей учеников, могут предложить и сами ученики. Тематика проектной деятельности может быть сформулирована и специалистами. Так, в приведенной таблице 1 представлены темы проектных работ по русскому языку из наших учебников и учебных пособий [5].

Таблица 1

Темы по программе	Темы проектных и творческих работ
“Общие сведения о языке”	“Русский, украинский и белорусский – близкородственные языки», «История русского языка”.
“Фонетика”	“Русский и украинский алфавит: общее и различное», «Роль ударений в различении смысла слов”.
“Лексикология”	“В мире словарей”, “Украинизмы в русской речи и русизмы в украинской речи”, “Межъязыковые украинско-русские омонимы и паронимы”, “Русские пословицы и поговорки и их аналоги в украинском языке”, “Обрусевшие иностранцы” (Нужны ли заимствованные слова русскому языку?)” и др.
“Состав слова”	“Слова-родственники в русском языке и их роль в текстах”, “Тайны слова (путешествие по страницам словообразовательного словаря)” и др.

“Морфология”	“Портрет значимой части речи (по выбору)”, “Служат или прислуживают? (роль служебных частей речи в построении связных высказываний)”, “Роль прилагательных в текстах-описаниях” и др.
“Синтаксис”	“Использование сложных предложений в художественном произведении”, “Роль определений в художественных текстах”, “Диалогическая речь в художественных произведениях”, “Роль обращений в речи”, “Композиционные особенности текстов разных типов” и др.

Важно, чтобы результаты проектов были бы материальными, то есть соответственно оформленными, – папка, планшет, видеофильм, компьютерная презентация, газета, альбом, творческая работа и т.д. [4].

Проекты классифицируются по различным параметрам. Так, по содержанию они подразделяются на *монопредметные* (выполняются на материале конкретного предмета); *межпредметные* (интегрируется смежная тематика нескольких предметов, например русский язык, литература, информатика); *надпредметные* (проекты в рамках работы факультативов, изучения интегрированных курсов и др.); по объёму учебного материала: *итоговые* и *текущие*; по приоритетному виду деятельности: *исследовательские, социальные, ролевые, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные* и др.; по предметно-содержательной области интересов: *экологические, правовые, телекоммуникационные, филологические, информационные, экономические, художественные* и т.д.; по обращенности к аудитории: *классные, школьные, региональные, международные*; по форме представления, защиты: *пленарные, стендовые*; по количеству участников: *личностные, парные и групповые*; по длительности проведения: *краткосрочные, средней длительности, долгосрочные*. На практике чаще приходится иметь дело со *смешанными* типами проектов.

Доктор педагогических наук Е.Н. Пехота [4] предлагает такую общую схему технологии проектного обучения.

Таблица 2

№	Этапы деятельности	Содержание деятельности	
		учеников	учителя
1	Подготовка. Определение темы и цели проекта	Обсуждение, поиск информации	Заявление задумки, мотивация, помощь в постановке заданий
2	Планирование: а) определение источников, способов сбора, методов анализа информации,	Формулируют задания и вырабатывают	Корректирует, предлагает идеи, выдвигает

	способов представления результатов; б)выработка критериев оценки результата и процесса	план действий	предложения
3	Сбор информации (наблюдения, работа с литературой, анкетирование, эксперимент и т.д.)	Собирают информацию	Наблюдает, непрямо руководит деятельностью
4	Анализ, обработка и представление информации, формулирование выводов	Анализируют и представляют информацию	Корректирует, наблюдает, советует
5	Обобщение и оценка результатов (устный, письменный отчёт в любой заранее оговоренной форме, а также оценка результатов процесса деятельности за ранее установленными критериями)	Принимают участие в оформлении результатов; коллективно обсуждают деятельность, оценивают усилия, использованные возможности, творческий подход	

На наш взгляд, весьма важным является этап презентации (защиты) проекта, который есть своеобразным актом речетворчества учащихся с использованием знаний и умений по риторике.

Защиту проекта логично завершить рефлексией, в ходе которой каждый ученик сможет проанализировать свои действия во время творческой или исследовательской деятельности (что удалось, а над чем нужно ещё поработать).

Для успешной работы над проектом (особенно если такая деятельность осуществляется впервые) целесообразно предложить школьникам алгоритм проектной деятельности. Такой алгоритм был разработан нами в виде маршрутного листа, который имеет вид таблицы. Представим его начало (табл. 3).

Таблица 3

№	Содержание работы	Источники (или помощь)	Вопросы, которые возникли во время работы
1	Выберите тему	вместе с учителем, шк. библиотекарем и др.	
2	Найдите себе руководителя, помощников	среди взрослых и товарищей	
3	Определите цель (для чего вы работаете именно над этой проблемой)	вместе с учителем, другими помощниками	
4	Продумайте сферы использования своего проекта	посоветуйтесь с учителем, другими помощниками	

Для уроков русского языка актуальной является организация работы над проектами творческого характера. Покажем на примере, как организовать и

спланировать деятельность учащихся по созданию творческой работы (сочинения). Тип данного проекта – информационно-поисково-творческий, краткосрочный, личностно-групповой.

Организация работы: 1-й урок – выбор темы, постановка цели. Задание: найти и отобрать какие-либо материалы по теме сочинения (затрачено 10 минут урока).

2-й урок – первичное ознакомление с отобранными материалами; формирование групп и распределение обязанностей по интересам и желанию учащихся (затрачено 15 минут урока).

Внеурочное время – работа с дополнительной и справочной литературой.

3-й урок – систематизация материала, промежуточное оценивание результатов деятельности; домашнее задание (субъективное завершение совместно проектируемой работы) – оформить собранные и систематизированные на уроке материалы, т.е. написать творческую работу (сочинение) (отведено целый урок);

4-й урок – (все сочинения проверены учителем) презентация лучших работ, выбор одной работы для прессы (затрачено 15 минут урока).

Также огромную роль в любой технологии играет механизм оценивания проектных работ, так как в школе учащийся не может избежать оценочных реакций со стороны учителя и одноклассников. Технология проектного обучения позволяет уйти от традиционной балльной системы оценок и заменить ее рейтингом знаний и умений. Рейтинг может быть разработан совместно учителем и учениками. Основой могут служить параметры, представленные в таблице 4:

Таблица 4

Параметры	Рейтинг		
	высокий (до 10 б.)	достат. (до 6 б.)	средний (до 4 б.)
1. Актуальность темы, практическая значимость работы			
2. Раскрытие сути проблемы и аргументация			
3. Логичность, последовательность, лаконичность в изложении содержания работы			
4. Правильность и точность речи			
5. Компетентность, этика и культура выступающего			
6. Активное, квалифицированное участие в дискуссии (ответы на вопросы)			
7. Оформление работы, использование наглядности			
Всего набрано баллов:			

Полученные результаты заносятся в рейтинговую таблицу:

№	Тема проекта	Автор(ы)	Кол-во набранных баллов	Место

Рейтинговая система позволяет дать объективную индивидуальную оценку каждого из пройденных этапов проектной деятельности.

Выводы. В целом использование проектной технологии способствует формированию у учащихся развёрнутой учебной деятельности (умения самостоятельно учиться).

ЛИТЕРАТУРА

1. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002.
2. Освітні технології. / [за ред. О. М. Пехоти – К. : А.С.К., 2002.
3. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Левитес Д. Г. – Воронеж, 1998.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат – М., 1999.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Селевко Г. К. – М., 1998.
6. Проектна технологія навчання // Завуч школи. – 2003 – № 2.
7. Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998 – № 3.
8. Кендау Д. Intel. Навчання для майбутнього. / Кендау Д.– К.; Нора-принт, 2005.
9. Полякова Т. М. Русский язык. 8 класс / Полякова Т. М., Самонова Е. И., Дьяченко В. В. К. : Генеза, 2008.

УДК 371.214:811.161.1'373

Сидоренко Т.В.

Сумской государственный
университет

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МАТЕРИАЛОВ ДЕЙСТВУЮЩИХ УЧЕБНИКОВ (РАЗДЕЛ “ЛЕКСИКОЛОГИЯ”)

У статті розглядаються нерозкриті потенційні можливості формування інтелектуально-мовленнєвих умінь школярів під час засвоєння розділу “Лексикологія”; описано класифікації способів дій та розкрито шляхи їх застосування у практиці навчання.

В статье рассматриваются нераскрытые потенциальные возможности формирования интеллектуально-речевых умений школьников в процессе усвоения раздела “Лексикология”; описаны классификации способов действий и раскрыты пути их применения в практике обучения.

The article is devoted to upopen potential possibilities of forming the pupil's intellective speech skills in the process of comprehensive the section of lexicology. The classifications of means of actions and the ways their approaches in the process of teaching are described in it.

Постановка проблемы. Деятельностный подход к обучению, описанный в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, З.А. Решетовой, Н.Ф. Талызиной, реализуется в процессе формирования интеллектуально-речевых умений учащихся, в основе которых лежит система способов интеллектуальной деятельности.

Цель статьи – проанализировать этапы формирования интеллектуально-речевых умений и отражение их в действующих учебниках, выделить и классифицировать способы деятельности, с помощью которых формируются лексические интеллектуально-речевые умения учащихся 5 классов [3].

В Государственном стандарте базового и полного среднего образования определены четыре линии содержания (языковая, речевая, социокультурная и деятельностная), и каждая из них должна быть реализована в учебном процессе [6].

Деятельностная (стратегическая) линия предусматривает формирование в процессе обучения общеучебных, творческих умений, которые учащиеся будут применять в разных жизненных и учебных ситуациях. К таким умениям в программах по русскому языку отнесены учебно-языковые, правописательные и коммуникативно-речевые [6].

К названным группам умений относятся и лексические умения, которые отражены в программах в таких формулировках: умение правильно и целесообразно использовать слова в своей речи с учетом сферы употребления и стиля; употреблять слова одной лексико-семантической группы с учетом оттенков их значений и стилистической целесообразности; умение пользоваться словарем; умение использовать слова в прямом и переносном значении для точного и образного изображения действительности и другие [8].

Таким образом, в программах по русскому языку деятельностная линия отражена в виде перечня умений. Их формирование осуществляется на основе овладения способами интеллектуальной деятельности, которые не отражаются в программах и почти отсутствуют в учебниках.

Способы деятельности в учебниках приведены в виде образцов рассуждений, которые представляют собой предписания к осуществлению действий учащихся. Они недостаточно описаны, не все выявлены и классифицированы, поэтому применение их в учебном процессе при изучении “Лексикологии” затруднено. Следовательно, возникает необходимость в выделении типовых способов интеллектуальной деятельности, их

классификации и внедрения в практику обучения.

Анализ актуальных исследований. Деятельностный подход к обучению привлекает внимание психологов и лингвистов (Б.Ц. Бадмаев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Е.И. Машбиц, З.А. Решетова, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин), которые рассматривают деятельность как главную составляющую процесса формирования сознания личности. В их работах определены этапы осуществления внутренней (мыслительной) деятельности, которая предшествует внешней деятельности учащихся [5; 10].

В методической науке активно исследуется деятельностный подход к обучению русскому и украинскому языкам на материале морфемики (Н.В. Десяева), морфологии (Т.В. Напольнова, Л.В. Скуратовский, Л.А. Тростенцова,), синтаксиса (С.В. Калиний, Э. Косолапкина и др.) [11]. “Лексикология” же осталась вне поля зрения исследователей. Именно поэтому проблема формирования лексических интеллектуально-речевых умений школьников в процессе реализации деятельностной содержательной линии является актуальной.

Процесс усвоения знаний осуществляется в ходе интеллектуальной познавательной деятельности учащихся. Наиболее полно он представлен в деятельностной теории учения, известной под названием теории поэтапного формирования умственных действий, разработчиком которой является П.Я. Гальперин [5].

Одно из основных положений деятельностной теории учения гласит: в основе процесса обучения наукам лежит обучение соответствующим умственным действиям. Поэтому в процессе работы с языковыми явлениями на уроках русского языка главное внимание необходимо обращать на внутреннюю, интеллектуальную часть действия и сообразно этапам осуществления умственной деятельности подбирать систему способов интеллектуальных действий учащихся с языковыми и речевыми явлениями.

Соответственно деятельностной теории учения, *деятельность* – вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, состоит из действий. Каждое действие направлено на какой-то предмет, оно целенаправлено, предполагает достижение определенного результата; действие всегда осознанно [5].

В состав любого действия входит та или иная система операций, с

помощью которых выполняется действие. Когда говорят о *способе деятельности*, то имеют в виду алгоритм действий – систему операций, которые выполняются в определенной последовательности и обеспечивают решение учебных задач.

Одним из компонентов деятельности являются умения. По определению И.С. Якиманской, *умения* – это сознательно контролируемые части деятельности, которые позволяют что-либо делать с высоким качеством. Умения выражаются в способности осознанно применять знания на практике. Полностью автоматизированные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля, называются навыками [12].

В ряду умений ученые выделяют *интеллектуальные умения* – такие психические качества личности, в которых фиксируется накопленный опыт и реализуется возможность его постоянного использования, благодаря чему он преобразуется, наполняется новым содержанием. Интеллектуальные умения обеспечивают подлинное усвоение знаний в их фактическом применении. Подлинно усвоенными знаниями являются только те, которые реализуются в деятельности (теоретической или практической) [12].

Интеллектуальные умения включают в себя знание способа выполнения умственной деятельности и неразрывно связанное с ним практическое владение этим способом, возникающее на основе его многократного использования.

Умения и навыки формируются в процессе выполнения определенных способов деятельности, характер и особенности которых зависят от предметной направленности обучения.

Рассмотрим на примерах заданий и упражнений действующих учебников по русскому языку для 5 и 7 классов с русским языком обучения способы деятельности, которые используются при формировании лексических учебно-языковых умений и навыков.

При изучении лексикологии формируются такие лексические учебно-языковые умения учащихся:

- отличать лексическое значение слова от грамматического;
- толковать лексическое значение известных слов;
- определять, в каком значении употреблены слова в контексте;
- находить в контексте изученные лексические явления;
- подбирать изученные лексические явления;

- группировать слова;
- пользоваться толковым словарем;
- употреблять слова одной лексико-семантической группы с учетом оттенков их значений и стилистической целесообразности;
- правильно и точно использовать слова с учетом сферы употребления и стиля [2].

В основе лексических учебно-языковых умений лежат интеллектуально-речевые умения [1]. К этим умениям относятся умения:

- анализировать (определять характерные признаки языковых явлений);
- сравнивать (устанавливать сходство и различие с ранее изученными лингвистическими понятиями);
- абстрагировать (выделять существенные признаки языковых единиц);
- обобщать (мысленно выделять языковые единицы по их общим и существенным признакам);
- классифицировать (распределять языковые единицы на взаимосвязанные классы согласно наиболее существенным признакам по их сходству);
- систематизировать (разделять и объединять не отдельные языковые единицы, а их классы);
- конкретизировать (представлять абстрактные лингвистические понятия в виде конкретных примеров – слова, синонимический ряд, предложение).

Усвоение знаний происходит одновременно с усвоением способов действий с ними. Способы действий, которые необходимы для усвоения учебного материала и формирования учебно-языковых умений, можно классифицировать по уровням усвоения знаний: представление, понимание и собственно усвоение. Процесс усвоения знаний возможен только при последовательном выполнении вышеназванных трех уровней.

На первом уровне – представление – осуществляются действия, которые способствуют возникновению образного представления об изучаемом языковом явлении в сознании учащегося.

К умственным действиям, которые формируют целостный образ изучаемого языкового явления, относятся ощущения и восприятия. К практическим действиям относятся просмотр записей на доске и в тетради,

чтение текстов по учебнику с последующим воспроизведением прочитанного материала в устной или письменной речи.

На первом уровне усвоения знаний в учебную деятельность необходимо включать как можно больше зрительных и слуховых ощущений. Можно использовать в процессе обучения предметы, картины, таблицы, текст и производить с ними внешние, предметные действия, которые помогают невидимые внутренние умственные действия сделать видимыми, понятными, способствуют созданию образного восприятия изучаемого языкового явления.

На втором уровне усвоения учебного материала – осмысление – выполняются действия, которые способствуют установлению взаимосвязей между частями материала.

К умственным действиям учащихся на этом уровне усвоения знаний относятся анализ характерных признаков лингвистических понятий; сравнение характерных признаков языковых явлений с ранее изученными; абстрагирование – выделение главных и второстепенных признаков изучаемых языковых явлений. К практическим действиям относятся выполнение упражнений, составление таблиц, написание ответов на вопросы, составление текстов разных типов и жанров в устной и письменной форме.

На третьем уровне усвоения знаний выполняются действия, которые способствуют установлению смысловых связей между разными структурными языковыми единицами.

Умственные действия, которые выполняются на этом уровне, состоят из таких операций: сравнение, обобщение, классификация, систематизация, конкретизация. К практическим действиям относятся наблюдение, чтение, письмо, выполнение упражнений на закрепление, составление плана [1].

Таким образом, взяв за основу классификации уровни усвоения знаний, мы можем выделить следующие *типы способов деятельности*:

- способы деятельности, направленные на формирование образного представления об изучаемом языковом явлении;

- способы деятельности, направленные на установление взаимосвязей между частями изученного материала, его запоминание и воспроизведение;

- способы деятельности, направленные на установление смысловых связей между разными структурными языковыми единицами, а также на их активное использование.

При этом еще раз подчеркнем, что каждый способ деятельности

представляет собой систему умственных и практических действий (операций), которые формируют учебно-языковые лексические умения.

В учебнике по русскому языку для 5 класса с русским языком обучения раздел “Лексика” содержит 5 параграфов, в каждом из которых есть материал для наблюдения, теоретические сведения и упражнения для закрепления изученного материала и повторения ранее пройденного. Каждое упражнение состоит из задания и языкового материала, с которым будут работать учащиеся.

Предполагается, что упражнения, рассчитанные на формирование сложных интеллектуальных умений на третьем уровне усвоения знаний, должны включать способы деятельности: систему интеллектуальных действий, которые наиболее быстро, оптимально подводят к решению проблемы. Например, перед учащимися ставится задача определить, чем отличаются синонимы в данном синонимическом ряду. Должен бы следовать такой способ интеллектуальной деятельности:

- а) подобрать к данному слову синонимы;
- б) уточнить значение каждого слова в синонимическом ряду;
- в) сопоставить эти значения;
- г) выявить, какими оттенками значения отличаются данные синонимы;
- д) определить, ради какого оттенка значения автор отдает предпочтение этому слову.

Приведем пример следующего способа деятельности, который можно и целесообразно использовать в учебном процессе.

Учащимся предлагается ответить на вопрос: как отличить многозначные слова от омонимов? Должен бы следовать такой способ интеллектуальной деятельности:

чтобы не ошибиться в разграничении многозначных слов и омонимов, нужно:

- а) сравнить слова и установить, есть ли нечто общее в их значениях (в форме, цвете, функциях);
- б) если есть общее в значениях – это многозначные слова, если нет – омонимы.

Анализ учебников для 5 и 7 классов с русским языком обучения показывает, что далеко не все те упражнения, в которых целесообразно использовать способы деятельности, содержат их [3; 4].

Результаты проведенного анализа учебников приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Количественное соотношение упражнений со способами
интеллектуальной деятельности и без них**

№ п\п	Класс	Общее количество упражнений в разделе “Лексикология”	Количество упражнений, которые содержат способы деятельности
1	5	82	16
2	7	48	9

Как показали результаты анализа, характер способов деятельности, включенных в упражнения, бывает различный: полные способы деятельности (наличие всех звеньев логической цепи в выполнении интеллектуальных действий), неполные (пропущены некоторые звенья).

При изучении темы “Группы слов по значению. Синонимы” в одном из упражнений перед учащимися ставится задача определить оттенки значений синонимов *большой, огромный, гигантский*. Должен бы следовать такой способ интеллектуальной деятельности:

чтобы правильно определить оттенки значений слов-синонимов, нужно:

- а) уточнить лексические значения данных синонимов;
- б) сопоставить лексические значения слов-синонимов;
- в) сделать вывод, чем отличаются оттенки лексических значений данных слов.

Данный способ интеллектуальной деятельности представляет собой несложную систему интеллектуальных действий, поэтому в подобных случаях наблюдается правомерное его отсутствие.

Сложные лексические интеллектуальные умения (например, доказать точность словоупотребления в тексте, уместность употребления слова в речи и другие) сформировать труднее, если не выделены и не обозначены способы деятельности – система интеллектуальных действий с языковыми явлениями. Усвоение же способов интеллектуальной деятельности крайне необходимо, так как оно создает основу для самостоятельного приобретения учащимися знаний и их использования в разных жизненных и учебных ситуациях, что является одной из первостепенных задач школьного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. / Атанов Г. А. – Донецк : ЕАИ – пресс, 2001. – 160 с.
2. Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка :

пособие для учителя. / Баранов М. Т. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.

3. Быкова Е. И. Русский язык. 5 класс. / Быкова Е. И., Давидюк Л. В., Снитко Е. С. – К. : Зодіак – ЕКО, 2005. – 288 с.

4. Быкова Е. И. Русский язык. 7 класс. / Быкова Е. И., Давидюк Л. В., Стативка В. И. – К. : Зодіак – ЕКО, 2007. – 288 с.

5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии : сборник научных трудов. – М. : Наука, 1966.

6. Государственный стандарт образовательной отрасли “Языки и литературы” // Сборник приказов МО и Н Украины. – 2004. – № 1 – 2.

7. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. / Львов М. Р. – М. : Просвещение, 1988.

8. Русский язык : программа для 5 – 12 классов общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения / Н. Г. Озерова, Г. А. Михайловская, Л. В. Давидюк, В. И. Стативка, Е. И. Быкова. – Черновцы : Букрек, 2005. – 156 с.

9. Совершенствование методов обучения русскому языку : сб. статей : пособие для учителей / [сост. А. Ю. Купалова]. – М. : Просвещение, 1981. – 160 с.

10. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : книга для учителя. / Талызина Л. А. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.

11. Тростенцова Л. А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс. / Тростенцова Л. А. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

12. Якиманская И. С. Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения. / Якиманская И. С. – М. : Высшая школа, 1979. – 88 с.

УДК 378.14.

В.М. Солощенко

Сумський державний
педагогічний університет
Інститут філології

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

В контексті освітньої інтеграції значна увага приділяється питанню мовної освіти. Володіння спеціалістом іноземними мовами в мультилінгвальному суспільстві стає його значимою особистісною характеристикою і передбачає здатність вступити в ділову комунікацію іноземними мовами в професійній і суспільно-політичній сфері.

В контексте образовательной интеграции значительное внимание уделяется вопросу языкового образования. Владение специалистом иностранными языками в мультилингвальном обществе становится его значимой личностной характеристикой и предусматривает способность вступить в деловую коммуникацию по-средствам иностранного языка в профессиональной и общественно-политической сфере.

In the context of educational integration, considerable attention is spared the question of linguistic education. Having a good command of a foreign language in the multilingual society, is an important personal characterteristic feature of a qualified specialist. It foresees his/her ability to communicate in the professional and socio-political sphere using a foreign language.

Постановка проблеми. В епоху глобалізації суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти в сучасному світі заради

підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці, подолання упереджень і дискримінації. Отже, не достатньо володіти лише однією мовою спілкування. Необхідні міцні знання багатьох іноземних мов. Один із сучасних письменників Франк Харріс точно визначив, що "кожна нова мова подібна відчиненому вікну, яке відкриває новий погляд на світ та розширює світосприйняття" [4,36]. Мови сприяють кращому взаєморозумінню між різними націями та культурами і дозволяють вести справжній діалог [8; 4, 112].

Сьогодення визначає наступні суперечності: кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві, потребують суттєвих змін у системі освіти, як визначальної складової запоруки розвитку та процвітання кожної держави, а саме: в системі існуючих положень, які визначають кількість та якісні показники володіння спеціалістом іноземними мовами. У зв'язку з цим особливого значення набувають основні положення ЄС, які визначають мовну політику у європейському регіоні, висвітлюють нове бачення мультилінгвального суспільства. Цим і визначається актуальність даної статті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми становлення та розвитку мовної освіти знаходять відображення у наукових працях Ж. Аллак «Вклад в будущее: приоритет образования» [1], М. Згуровського «Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку» [6], і в таких документах, як «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [7], у документах Ради міністрів освіти країн ЄС, а саме у «Плані дій щодо вивчення іноземних мов та лінгвістичної різноманітності, прийнятого 27 липня 2003 року, та у новому стратегічному базисі мультилінгвалізму, 2005 рік, розроблених в рамках робочої програми «Освіта та професійна підготовка 2010» [11,12,77].

На превеликий жаль, значення мультилінгвальної освіти не є загальновизнаним в країнах-учасницях ЄС, тому **метою даної статті** є дати визначення терміну «мультилінгвалізм», розкрити основні складові мультилінгвальної освіти, визначити основні завдання мультилінгвальної освіти, дослідити роль університетів у формуванні мультилінгвальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи мовні детермінанти сучасної освіти, польський дослідник А. Гофрон показує вплив мовного чинника на зміну освітніх моделей. Якщо в індустріальній цивілізації освіта виступала головним чином транслятором знань, традицій культури, то в сучасній цивілізації вона повинна стати своєрідним медіатором в набутті знань - не просто передавати

готові знання, а вчити здобувати, знаходити і застосовувати їх. Йдеться про медіальну освіту як модель сучасного знання. За загальною дефініцією автора, медіальна освіта означає підключення до основ знань процесів спілкування людей [5; 6,65].

Голови держав і урядів Євросоюзу усвідомили цей факт і сформулювали в Барселоні 2002 р. загальну мету освітньої політики, у відповідності до якої кожен громадянин ЄС окрім своєї рідної мови має оволодіти двома іноземними. Отже, був запропонований плюрилінгвальний підхід, який передбачає оволодіння і користування кількома іноземними мовами, а також реформування існуючої системи професійної підготовки вчителів за навчальною спеціальністю «Іноземна мова», з урахуванням сучасної стратегії вивчення іноземних мов [10].

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи: «Плюрилінгвізм – це знання певної кількості мов або співіснування різних мов у окремому суспільстві» [7,4].

Тому очевидним є той факт, що у боротьбі за студентів, дослідників та фінансові ресурси в сучасному глобалізованому світі університети мають приділяти мультилінгвальному аспекту вивчення іноземних мов значну увагу. Як зазначено в плані дій щодо вивчення іноземних мов та лінгвістичної різноманітності, прийнятого 27 липня 2003 р. (Action Plan for the Learning of Languages and of Linguistic diversity(2004 - 2006)) та нового стратегічного базису мультилінгвалізму (A New Strategic Framework for Multilingualism, 2005), розроблених в рамках робочої програми «Освіта та професійна підготовка 2010» для адаптації і модернізації вищої освіти.

Проаналізувавши ці освітні документи ЄС, ми можемо зробити висновок, що мультилінгвалізм – це «здібність людини одночасно використовувати декілька мов та співіснування декількох лінгвістичних об'єднань на певній території».

Мультилінгвальна освіта в свою чергу включає ряд освітніх програм, метою яких є стимулювати розуміння кожною людиною свого лінгвістичного репертуару. Лінгвістичний репертуар – це сукупність лінгвістичних різноманітностей, тобто гармонійне співіснування регіональної мови зі знаннями іноземних мов, які були вивчені людиною під час навчання в школі чи під час перебування за кордоном, поширити набуті знання з іноземних мов, вивчаючи невідомі чи маловідомі мови, бути обізнаними в соціальних та культурних цінностях мовної різноманітності ЄС, для того, щоб досягти

лінгвістичної доброзичливості та розвинути міжкультурну компетенцію, громадянство та ввічливість [11; 3,20].

У плані дій щодо вивчення іноземних мов та лінгвістичної різноманітності пропонуються конкретні пропозиції, які слід вжити за період з 2004 по 2006 роки у трьох основних сферах, а саме:

- по-перше, ключові цілі розширення привілеїв вивчення іноземних мов для всіх громадян як самовдосконалення протягом усього життя;
- по-друге, необхідність удосконалення існуючої системи підготовки майбутніх вчителів за спеціальністю «Іноземна мова»;
- по-третє, необхідність створення у сучасній Європі умов, для розвитку та поширення сприятливого мовного середовища.

Ці положення вимагають проведення серії освітніх реформ в країнах-учасниках ЄС, з метою підтримки дій з боку місцевих, регіональних та національних діючих освітніх комісій. Запропоновані реформи можуть забезпечити головний крок, щодо збільшення лінгвістичної різноманітності у країнах-учасниках ЄС [8; 1,24].

Отже, ми можемо зробити висновок, що виникає актуальне питання з приводу створення мультилінгвального суспільства, метою якого є оволодіти щонайменше двома іноземними мовами з раннього віку, а не обмежуватись вивченням лише англійської-компетенції, що не вважається достатнім кваліфікаційним рівнем сучасного висококваліфікованого спеціаліста згідно з існуючими вимогами ЄС. Для цього постає потреба розробки національних планів, зорієнтованих на мультилінгвалізм як громадян так і суспільства в цілому. Ці освітні плани мають визначити чіткі цілі для вивчення іноземних мов, для різних кваліфікаційних рівнів (бакалавр, магістр) та повинні мати на меті постійне підвищення уваги студентів до важливості поширення лінгвістичної різноманітності, тобто поступового переходу до мультилінгвальної освіти.

Вже 2002 року була створена робоча група ЄС, яка займається питаннями мовної освіти, і до 2006 року вона засідала 13 разів. Її головними завданнями є координувати та підтримувати зусилля країн-учасниць ЄС в мовній сфері; допомагати освітній комісії у розвитку та досягненні плану дій щодо вивчення мов та лінгвістичної різноманітності.

Пункт 1.3 цього плану дій підкреслює суттєву роль вищої освіти в розбудові як соціального так і індивідуального мультилінгвалізму. З 2004 року звіти країн-учасниць, зазвичай стислі, і не показують суттєвого прогресу в цій

області. Оскільки, по-перше, досить важко зробити чіткі висновки при відсутності суттєвих даних в цій сфері. Також багато респондентів відмічають, що ситуація може змінюватись від одного вищого навчального закладу до іншого, через традиційну автономію університетів (н-д, Іспанія, Естонія, Греція). У всякому разі, ця інформація показує, що університети не сприймаються як повноцінний суб'єкт мовної політики і що їх дії не скоординовані.

Без сумніву, Лісабонська стратегія (від. англ. Lisbon Strategy) сприяла підвищенню важливості вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти, але вона не привела до усвідомлення лінгвістичних зобов'язань системи вищої освіти у розвитку мультилінгвалізму. Нерозв'язаними на сучасному етапі розвитку мовної політики залишаються проблеми:

- чиє вивчення іноземних мов обов'язковим для всіх студентів;
- чи воно охоплює лише одну або дві іноземні мови («щонайменше одна іноземна мова» у Франції; намагання зробити одну іноземну мову обов'язковою у Словачії);
- чи вони ідентичні тим іноземним мовам, що вивчалися в середній школі: «Заклади вищої освіти організовують вивчення іноземних мов як продовження вивчення їх у середніх школах» (Чеська Республіка) [12; 3].

Отже, для розв'язання даного питання, ми пропонуємо наступні рекомендації:

- 1) розкрити суть мультилінгвальної освіти громадськості, пояснити цілі мультилінгвалізму; переконати педагогічне суспільство щодо її освітньої цінності; навчити учителів виконувати свої лінгвістичні та освітні зобов'язання та підготувати університети для цього;
- 2) структурувати мультилінгвальну освіту у навчанні;
- 3) зробити мультилінгвальну освіту першочерговою увагою університетів, привернути увагу громадськості до цього питання.

Доречним є також поява мультидисциплінарних університетських навчальних програм (поєднання іноземної мови та наукових дисциплін), таких як у Антверпенському університеті у Бельгії, що пропонують навчання студентів природознавству як другої дисципліни на іноземній мові. Як результат, ця програма веде до подвійного професійного ступеня. Такого роду мовно-наукові курси можуть складати програми адаптовані до економічної діяльності у глобалізованому світі.

Це одним яскравим прикладом мультидисциплінарних університетських

навчальних програм є Дрезденський Технічний університет у Німеччині. Студентам економічних та інженерних спеціальностей пропонується вивчати менеджмент, розробляти бізнес-плани, укладати договори з іноземними партнерами, виключно іноземними мовами, удосконалюючи власні знання з навчального предмету «Економіка», а також на практиці завдяки умінню вести переговори іноземною мовою, студенти отримують необхідні знання, підвищуючи при цьому власну кваліфікацію, що сприяє до розвитку більш успішної підприємницької діяльності і допомагає у розвитку власного бізнесу, є запорукою отримання престижної роботи у майбутньому [9,56-57].

Слід зазначити, що 31 січня 2008 року в Брюсселі, Група Інтелектуалів, яка була створена для надання порад європейській освітній комісії щодо програми мультилінгвалізму в міжкультурний діалог, представила доповідь: «Як багатоманітність мов може укріпити Європу» (A Rewarding Challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe). Група під керівництвом Аміна Маалоуфа, в контексті європейського року міжкультурного діалогу 2008, зробила пропозиції з приводу того, як мови можуть стимулювати міжкультурний діалог та взаєморозуміння, встановлюючи зв'язок між лінгвістичною різноманітністю та європейською інтеграцією. Група зосереджує увагу на громадянах з «другою рідною мовою», що також називають «персонально обраною мовою» (від. англ. personal adoptive language), з якою вони ототожнюються з власних або професійних причин.

Слід зазначити, що вже зараз персонально обрана мова є реальністю для зростаючої кількості членів громадян ЄС, які усвідомлюють важливість володіння іноземною мовою на персональному, культурному та професійному рівнях [13].

У доповіді визначені два головні аспекти:

1. Двосторонні відносини між країнами ЄС мають залежати від мов двох співпрацюючих країн, а не від третьої мови. В кожній країні має бути достатня кількість освічених людей, які розмовляють іншими іноземними мовами;

2. ЄС має розвивати концепцію «персонально обраної мови» і розглядати її як «другу рідну мову», мотивуючи кожного європейця до її вивчення. На державному рівні забезпечити, щоб ця концепція стала невід'ємною частиною як шкільної, університетської освіти, так і професійного життя, тісно пов'язуючи аспекти, що включають історію, культуру та літературу. Ця обрана мова зазвичай не буде єдиною мовою використаною для

інтернаціональної комунікації [13].

Отже, для підтримки цих аспектів було зроблено декілька висновків:

1. Імміграція має зростаючий вплив на політичне, економічне, соціальне та міжкультурне життя в Європі. Для іммігрантів персонально обраною мовою зазвичай буде мова країни, в якій вони вирішили жити.

2. Мови іммігрантів з країн, що не входять до складу ЄС, мають бути доповнені до мов ЄС, які громадяни будуть вивчати.

3. Для тих європейців, чия рідна мова займає домінуючу позицію в світі, оволодіння персонально обраною мовою буде особливо важливим для того, щоб уникнути ізолювання в монолінгвізмі.

4. Для того, щоб переконатися, що ця лінгвістична різноманітність підтримується країнам ЄС, слід створити організацію, якій би було доручено контролювати розповсюдження знань з іноземних мов на території країн-учасниць ЄС. [8; 1].

Висновки. Виявлення загальних тенденцій розвитку освіти як однієї із систем соціальної життєдіяльності є необхідним етапом вивчення європейської освітньої політики.

Отже, проведене дослідження дало змогу окреслити основні заходи (на місцевому, регіональному, національному рівнях), які б підвищили статус іноземних мов у сучасному суспільстві, а також у системі вищої освіти до того часу, коли безперервна мультилінгвальна освіта буде сприйматися як культурна реальність того чи іншого суспільства.

Ми вважаємо, що для реалізації вище названих заходів потрібно зробити наступні перетворення у системі вищої освіти:

1) університети повинні усвідомити свої освітні обов'язки;
2) мають бути створені наукові центри з вдосконалення іноземних мов для індивідуального вивчення мови, які були б доступні для тих громадян, котрі бажають удосконалити власні знання з тієї чи іншої іноземної мови;

3) вивчення іноземних мов повинно бути обов'язковим для всіх студентів всіх факультетів;

4) створити «мовні гуртки», в яких розвивати та підтримувати раніше отримані знання студентів;

5) налагодити міжнародну співпрацю між університетами країн-учасниць ЄС, а саме ввести обов'язкове «мовне стажування» за кордоном для викладачів з метою підвищення кваліфікації, і для студентів з метою навчитися

вільно розмовляти іноземною мовою, ознайомитися з традиціями і звичаями країни, мова, якої вивчається.

Для подальшого розвитку даної теми пропонується провести дослідження, що стосується «мовної освіти» в Україні. Виявити, які іноземні мови вивчають школярі і студенти в нашій державі, визначити рівень сформованості іншомовної компетентності, а також проаналізувати основні заходи щодо розвитку та удосконалення існуючої університетської «мовної політики».

ЛІТЕРАТУРА

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 187 с.
2. Бобров В. Б. Основні тенденції розвитку економіки вищої освіти в Україні / В. Б. Бобров // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 35–40.
3. Бражник Е. И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании / Е. И. Бражник. – Санкт-Петербург : БАН, 2001. – 200 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 73 с.
5. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.10. Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 47 с.
6. Згуровський М. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку / М. Згуровський. – К., 1996. – 87 с.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. A new strategic framework for multilingualism. Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Economic and Social Committee and to the Committee of the Regions, COM (2005) 596 final, 22.11.2005. – 37 p.
9. Corporate Universities. Deutschland №6/2004, S.56-57. URL : <http://www.magazine-deutschland.de>.
10. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe : Main Version. –Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2007. – 119 p.
11. Languages relaunching multilingual education for Europe. European Commission Education and Training 2010. Final report relating to the call for tender no. EAC/31/05. – Beacco : University of the new Sorbonne, 8 March 2007. – 45 p.
12. Promoting the learning of languages and linguistic diversity. Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Economic and Social Committee and to the Committee of the Regions. URL: [http://Europe.eu.int/comm/education/\(ioc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pd](http://Europe.eu.int/comm/education/(ioc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pd).
13. Time to Move Up A Gear. The European Commission's 2006 Annual Progress Report on Growth and Jobs. URL: http://europa.eu.int/growthandjobs/annual-report_en.htm.

ТИПЫ ДИАЛОГОВ И ИХ СИНТАКСИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются разновидности устного диалогического общения в процессе преподавания русского языка как иностранного, отмечены особенности синтаксического строения диалогов, определены пути формирования навыков устной диалогической речи у студентов-иностранцев.

The article considers the oral dialogical communication types in the teaching process of Russian as a foreign language, specified are the dialogs syntactical composition peculiarities, defined are the ways of oral dialogical speech skills formation by the foreign students.

Постановка проблемы. Проблема обучения устной диалогической речи – одна из важнейших в методике преподавания русского языка как иностранного. Большой интерес к этой проблеме вызван практическими требованиями к обучению языку как средству общения. Следует отметить, что диалог – очень сложное и трудное умение, выработке которого уделяется много внимания как на начальном этапе обучения русскому языку, так и в процессе формирования навыков устной учебно-профессиональной речи у студентов-иностранцев. Однако проблема эффективного обучения устному диалогу ещё полностью не решена.

Цель статьи заключается в выборе наиболее оптимальных приёмов формирования устного диалогического общения у студентов-иностранцев.

Анализ актуальных исследований. В лингвистике формы общения впервые были классифицированы русским языковедом Л.П. Якубинским в статье “О диалогической речи” [1]. В качестве критерия разграничения форм общения им были избраны устная диалогическая, устная монологическая и письменная монологическая формы, указаны характерные особенности диалогической и монологической речи. Для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. Такое утверждение имеет объективное обоснование, так как в основе специфики формирования диалога лежат трудности, обусловленные его характеристиками. К основным характерным чертам диалога относят реактивность и ситуативность.

Реактивность обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на иностранном языке. Их причинами являются:

– непредсказуемость реакции партнёра по общению;

- отсутствие у обучаемых необходимых социальных навыков диалогического общения не только на иностранном, но и на родном языке;
- различный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования.

Таким образом, обучаемым необходимо овладеть определённым набором реплик реагирования, готовностью к взаимодействию в неожиданных ситуациях, необходимыми компенсаторными технологиями.

Так как речь не бывает вне ситуации, именно она и определяет мотив говорения, который является источником порождения речи. Ситуативность составляет суть и определяет логику диалогического общения.

Для диалога как формы общения характерны такие черты:

- наличие двух собеседников;
- быстрый обмен репликами без предварительного обдумывания;
- лаконичность, чёткость реплик;
- ситуативная зависимость реплик;
- использование штампов;
- зрительное и слуховое восприятие участников диалога;
- влияние на семантику слов интонации, тембра, тональности [4].

Речевой организацией диалога является ряд сменяющих друг друга реплик, границей которых служит конец речи одного собеседника и начало речи другого. Реплика раскрывает сущность диалогического общения – развивающийся, перемежающийся обмен высказываниями. Реплика определяет и многие синтаксические особенности диалогической речи: краткость, лаконизм его синтаксических конструкций, особенности их сочетаемости друг с другом.

Синтаксическое строение диалога представляет собой неоднородную картину. Одни реплики относительно самостоятельны, и связь между ними чаще всего смысловая, другие тесно связаны и взаимообусловлены, так что их рассматривают как особое структурно-грамматическое объединение – диалогическое единство. Например:

- *Ты был сегодня в университете?*
- *Да.*
- *Ну и что?*
- *Всё в порядке. Зачёт получил.*
- *Я хочу познакомить тебя с моим другом. Его зовут Ник.*
- *Очень приятно. Меня зовут Николай Иванович.*

- *Мне тоже очень приятно с вами познакомиться.*
- *Кажется, Ник – это по-русски Николай. Значит, мы с вами тёзки.*
- *Да, а я не знал. Очень интересно.*

Развитие диалога, его внешнее и внутреннее движение реализуется в репликах-стимулах и репликах-реакциях, взаимосвязью которых и достигается единство речевого потока, движение разговора. Реплика-стимул вызывает у собеседника определённую реакцию, а реплики-реакции выражают согласие, несогласие или уточняют то, что было высказано в реплике-стимуле. Реплики-реакции не должны быть только ответом на вопрос. Они должны порождать дальнейшие реакции, стимулировать появление новых реплик, необходимых для продолжения разговора. Диалог обычно состоит из чередующихся реплик-стимулов и реплик-реакций:

- *Всё понятно? (реплика-стимул).*
- *Понятно!.. Понятно!.. (реплика-реакция).*
- *Хорошо. Тогда назовите примеры (реплика-стимул).*
- *Окно (реплика-реакция).*
- *Я хочу купить туфли (реплика-стимул).*
- *Примерьте эти. Мне они нравятся. А вам? (реплика-реакция).*
- *Да, неплохие (реплика-стимул).*
- *Какой вам нужен размер? (реплика-реакция).*
- *Сорок второй (реплика-стимул).*
- *Вот он (реплика-реакция).*
- *Кажется, эти велики (реплика-стимул).*
- *Примерьте сорок первый. Ну как? (реплика-реакция).*
- *Как раз (реплика-стимул).*
- *Тогда берите (реплика-реакция).*
- *Большое спасибо за помощь! (реплика-стимул).*
- *И вам спасибо (реплика-реакция).*

Первая реплика, как правило, является исходной в диалоге; последующие реплики ориентируются на её состав, дублируют те или иные её особенности. По своей синтаксической структуре она представляет собой развёрнутое (простое или сложное) предложение. Для последующих реплик характерны обычно синтаксически неразвёрнутые предложения.

Первые реплики часто являются повествовательными, вопросительными и побудительными предложениями. Для них характерны также конструкции с недостаточной синтаксической развёрнутостью состава. Широко употребляются как односоставные, так и двусоставные предложения.

Обучая студентов-иностранцев устному диалогическому общению,

следует обратить внимание и направить учебную работу на развитие умений принятия участия в диалоге на учебно-бытовую, страноведческую, общественно-политическую и научную темы. При этом многообразие типов диалогической речи, традиционно выделяемых в лингвистике (диалог-расспрос, диалог-беседа, диалог-дискуссия и др.), в практике преподавания русского языка как иностранного на разных этапах обучения неравнозначно.

Так, диалог-расспрос (элементарный вид диалога, состоящий из вопросов и ответов) характерен для начального этапа обучения студентов-иностранцев. В естественной обстановке общения роли спрашивающего и отвечающего меняются. Каждый вопрос имеет своей целью получить новую или дополнительную информацию, вопросы несут основную логическую и языковую нагрузку и направляют диалог в определённое русло. Ответы подчиняются вопросам, управление диалогом осуществляется при помощи встречных вопросов. Например:

- *Кто твой отец, Ахмед?*
- *Директор школы.*
- *А кто он по специальности?*
- *Математик.*
- *А чем занимается мама?*
- *Она уже не работает.*
- *А где она работала?*
- *В больнице.*
- *Кем?*
- *Врачом. Она по специальности кардиолог.*

- *Вы изучали физику в школе?*
- *Да, конечно. У нас в школе был такой предмет.*
- *Что изучает физика?*
- *Я думаю, что физика изучает явления природы.*
- *Помогут ли вам школьные знания в университете?*
- *Наверное, помогут.*
- *Знание физики важно для инженера?*
- *Мне кажется, что да. Физика и математика – это основа всех знаний для инженера.*

Беседа – вид диалогической речи, состоящей обычно из реплик-повествований. Роль вопроса значительна и здесь, но не является решающей. Ответ на вопрос может быть отодвинут другим высказыванием. Беседа – наиболее сложный вид диалога как по содержанию, так и по форме. Диалог-беседы целесообразны, когда у студентов-иностранцев уже сформированы

умения ориентировки в ситуации, развиты навыки речевой коммуникации. Например:

- *Вы любите театр?*
- *Очень. А вы?*
- *Я больше люблю оперу и балет. Музыка приносит мне наслаждение, особенно музыка Чайковского.*
- *Мне тоже нравится музыка Чайковского, но больше всего “Первый концерт для фортепиано с оркестром”.*
- *А мне говорили, что Чайковский бывал в Украине.*
- *Я тоже слышал об этом.*
- *Может, пойдём в филармонию и послушаем Чайковского.*
- *С удовольствием.*

Невозможность предвидеть содержание беседы и спонтанность её протекания создают методические трудности в обучении студентов-иностранцев этому виду диалога.

Диалоги-дискуссии – это смена коротких диалогических реплик, вводящих в дискуссию новую точку зрения или требующих разъяснения, и монологических элементов разной протяженности, в которых собеседники обосновывают свои взгляды. В таких диалогах повествовательные предложения употребляются чаще, чем вопросительные, простые предложения преобладают над сложными.

Занятия, на которых планируется обучать студентов-иностранцев дискуссии, рекомендуют разделить на два этапа – подготовительный и основной (коммуникативный). Подготовительный этап включает работу над лексикой и речевыми стереотипами, необходимыми для ведения дискуссии: подтверждение (отрицание, поддержка); согласие (несогласие, опровержение); аргументация (констатация, комментирование); сомнение (выделение, выражение собственного мнения) и т.д.

Цель основного этапа предполагает формирование навыка ведения полемики, обучение студентов-иностранцев продвинутому этапу обосновывать свои взгляды на изучаемом языке [5, 124]. Темами могут быть следующие: “Это скромное чудо – общение”, “Наследственность и среда”, “Человек и технический прогресс”, “Город сегодня и его проблемы”, “Сколько должен жить человек?” и др.

Объективными показателями уровня владения умениями и навыками диалогической речи являются: соответствие речевого поведения студента-иностранца заданной ситуации; достижение цели диалога; наличие логической

связности диалога; степень понимания собеседника; отсутствие коммуникативно значимых ошибок языкового характера; темп речи [3, 86].

Организуя устно-речевое общение на занятии, следует иметь в виду, что оно может быть имитирующим реальное речевое общение (например, составление и разыгрывание диалогов по аналогии, по ключевым словам), “симулирующим” общение в ситуациях естественной коммуникации (например, ролевая или деловая игра) и автентичным (высказывание от собственного лица).

Для обучения диалогической речи студентов-иностранцев на начальном и продвинутом этапах им могут быть рекомендованы упражнения в воспроизведении диалогов-образцов, подстановке реплик диалога, конструировании диалогов из заданных реплик (ключевых слов) в вопросах или ответных репликах, инсценировании диалогов, завершении диалога и т.п.

Остановимся конкретно на некоторых видах речевых упражнений, предлагаемых студентам-иностранцам начального этапа обучения.

1. Составьте диалог по образцу (даётся образец).

А. – Добрый день!

Б. – Здравствуйте!

А. – Как тебя зовут?

Б. – Меня зовут Мустафа. А тебя?

А. – Анвар.

Б. – Очень приятно познакомиться.

А. – Мне тоже. Ты студент?

Б. – Да, я учусь в университете. А ты?

А. – Работаю на заводе инженером.

Б. – О, это интересно, правда?

А. – Да, конечно, я люблю свою работу.

2. Дополните диалог вопросами.

- ... ?

- Мой брат журналист.

- ... ?

- В редакции газеты.

- ... ?

- В МГУ на факультете журналистики.

- ... ?

- Сестра тоже учится в университете.

- ... ?

- На гуманитарном.

- ... ?

- Нет, переводчиком.

3. Дополните диалоги репликами, используя слова, данные в скобках.

- Я ещё студент. (врач)

- Но скоро стану

- Моя старшая сестра врач. (медсестра)

- А раньше она работала

4. Восстановите начало-конец диалога.

А. – Что вас интересует?

-

- Какой вам нужен размер?

-

- Есть белые и чёрные. Какой вы хотите?

-

Б. - ... ?

- Мне нужен синий шарф.

-

- Этот мне не подходит. Очень светлый.

-

- Это как раз то, что нужно.

5. Составьте ситуативные диалоги. Знакомятся:

- иностранный студент с украинским студентом;

- студент с преподавателем.

У студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения формирование навыков устной диалогической формы общения реализуется на диалогах типа диалог-расспрос. Однако происходит смещение акцента с диалогического общения на учебно-бытовую и страноведческую темы в сторону научной тематики. Так, студентам-иностранцам можно предложить составить минидialog по схеме [2]:

- А. – Запрос информации.

- Б. – Согласие/несогласие, ответ на запрос с выражением собственного мнения собеседника.

- А. – Вывод-обобщение.

Образец:

А. – Как вы думаете, способность развития определённых свойств и признаков реализуется лишь в определённых условиях среды? (запрос информации с выражением собственного мнения собеседника).

Б. – Да. Я думаю, что лишь в определённых условиях среды (согласие).

А. – Следовательно, одна и та же наследственная информация в изменённых условиях может проявляться по-разному (вывод).

Или составить диалог-расспрос по схеме:

А. – Специальный вопрос (с использованием моделей понятия о

предмете).

Б. – Неполный ответ.

А. – Уточняющий вопрос.

Б. – Неполный ответ.

А. – Уточняющий неполный вопрос.

Б. – Краткий ответ (одним словом).

Образец:

А. – *Что совершает пищевод?* (специальный вопрос с использованием модели понятия о предмете и его функции).

Б. – *Волнообразные сокращения* (неполный ответ).

А. – *Разве волнообразные сокращения?* (уточняющий вопрос).

Б. – *Волнообразные сокращения при прохождении пищи* (неполный ответ).

А. – *При прохождении пищи где?* (уточняющий неполный вопрос).

Б. – *В желудке* (краткий ответ одним словом).

Совершенствовать характер диалогического общения студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения призваны диалоги-беседы и диалоги-дискуссии профессиональной направленности как более сложные смысловые преобразования, являющиеся важнейшим условием развития и формирования навыков связной речи.

Подводя **итог** вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

1. Обучение русскому языку как иностранному преследует преимущественно практическую цель и способствует решению системы основных образовательных задач в области учебно-профессиональной, социально-культурной и социально-бытовой деятельности. Чтобы овладеть языком как средством общения, нужно прежде всего совершенствовать свои речевые умения.

2. Одним из самых распространённых видов устной речи, наиболее естественной формой речевого общения является диалог. Разновидностями диалогической речи являются расспрос, беседа, дискуссия, которым уделяется достаточное внимание как на начальном этапе обучения русскому языку, так и в процессе формирования у студентов-иностранцев навыков устной учебно-профессиональной речи.

3. Простейшей структурной схемой диалога является сцепление двух реплик, состоящих из вопроса и ответа. Эта схема видоизменяется, усложняется, варьируется. Лингвистическая структура диалогической речи характеризуется неполнотой синтаксических единиц, наличием простых предложений, преобладанием сложносочинённых предложений над

складно підчиненими. Типичними конструкціями діалога являються також односкладні пропозиції.

4. Владіння діалогічною мовою пов'язано з високою ступенем автоматизму, що забезпечує її природність. Тренувальний характер вправ передбачає формування у студентів-іноземців навичок усної діалогічної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Бацевич Ф. С. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Гейченко Е. І. Перші кроки в професію : навчальник / Е. І. Гейченко, Л. І. Васецька. – Запоріжжя, 2004. – 220 с.
3. Навчальні програми (довузовська підготовка іноземних громадян) / [уклад.: Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іващенко, Ю. О. Колтаков та ін.]. – К. : ІВЦ Видавництво "Політехніка", 2005. – Ч. 2. – 165 с.
4. Соловова Е. Н. Методика навчання іноземною мовою / Соловова Е. Н. – М. : Просвіщення, 2006. – 238 с.
5. Чистякова А. Б. Практичне посібник по методиці викладання російської мови як іноземної. Навчальні аспекти мови / А. Б. Чистякова. – Х. : КОНСТАНТА, 2007. – 174 с.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Барабаш І.В. Передумови створення відділень імператорського російського музичного товариства в Україні	3
Баранюк І.Г. Технологія виховання природою у педагогічній системі василя сухомлинського (Методика проведення “Подорожей у природу”)	9
Бобракова О.В. Професія викладача в контексті вимог глобалізованого світу (азійсько-тихоокеанський вимір)	20
Вербицька П.В. Місце громадянського виховання серед основних понять педагогіки.....	28
Екало С.П. Генеза освіти і педагогічної думки Черкащини: регіональний вимір	39
Жиров О.А. Особливості мистецько-педагогічної концепції К. Василенка	47
Завгородня М.О., Завгородній П.О. Моделювання процесу навчання гри на музичному інструменті.....	55
Знобей О.В. Сутність толерантності в контексті сучасних проблем наукового знання.....	65
Ігнатенко Г.В. Педагогічна майстерність (за твором А.С. Макаренка «Педагогічна поема»)	72
Козлов Д.О. Управлінська компетентність майбутнього керівника школи як об’єкт вивчення	78

РОЗДІЛ ІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Бакуліна Н.В. Аналіз підручників з початкового навчання мови іврит: відбір змісту, способи презентації навчального матеріалу, типи завдань	86
Бикова М.М. Толерантність педагога як чинник його комунікативної культури.....	99
Бугрій В.С. Форми і методи краєзнавчої роботи у сучасній українській школі	105
Генкал С.Е. Дидактична модель організації самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів	113
Гопкало Т.П. Вокально-слуховий контроль як засіб формування вокально-хорових умінь учнів	121
Громова Н.В. Діагностичний підхід до самореалізації пізнавально-творчих якостей старшокласників	127
Декунова З.В., Лавська А.М. Особливості взаємодії початкової та основної школи	137
Зелюк В.В. Науково-методичний супровід інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти	143
Іонова І.М. Метод проектів як засіб соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми	151
Ковальчук Ю.С. Зовнішнє оцінювання як показник якості освіти	159

РОЗДІЛ ІІІ. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Антонченко М.О. Формування інформаційної культури студентів в умовах становлення інформаційного суспільства	168
Біденко Л.В. Ігрові технології в системі вищої освіти (на матеріалах оволодіння курсу «Вступ до мовознавства» студентами-першокурсниками).....	174

Геращенко Т.Г. Роль інтерактивних форм навчання у розвитку професійних якостей студентів.....	186
Дегтяренко Т.М. Планування обсягу підготовки фахівців як напрям забезпечення якості корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями.....	193
Дорошенко Т.В. Формування у майбутнього вчителя готовності до самореалізації у музично-творчій діяльності.....	202
Дробін А.А. Актуальність введення курсу «Сучасне природознавство» у вищих навчальних закладах України	210
Завгородний В.А. Информационно-компьютерные технологии в процессе обучения устному профессиональному общению студентов-иностранцев	218
Іванова О.І., Басанець Л.М. Оцінка психофункціонального стану студентів в процесі їх навчання	228
Кишакевич Ю.Л., Блистів О.М. Вплив державної програми «Вчитель» на формування навчального процесу у педагогічних вищих навчальних закладах ...	235
Козич І.В. Визначення критеріїв та показників рівнів сформованості конфліктологічної компетентності соціального педагога	245

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Кисельова Г.І., Тубол Н.О. Про індивідуалізацію навчання іншомовної мовленнєвої діяльності шляхом урахування сенсорно-перцептивних переваг особистості	255
Конек О.П. Лингвокультурологический аспект формирования вторичной языковой личности	262
Коробова Ю.В. Лінгвометодична компетенція як складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови	267
Кравчук О.М. Лінгвістичний аналіз тексту як метод наукового дослідження і метод навчання	276
Самонова Е.И. Использование проектной технологии как средства повышения эффективности обучения русскому языку.....	284
Сидоренко Т.В. Формирование интеллектуально-речевых умений школьников на основе материалов действующих учебников (раздел “Лексикология”)	290
Солощенко В.М. Особливості мовної політики в контексті освітньої інтеграції.....	298
Шевцова А.В. Типы диалогов и их синтаксическое оформление в процессе преподавания русского языка как иностранного	306

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

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць
Частина друга

Суми: Видавництво СумДПУ, 2009 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск **А.А. Сбруєва**
Комп'ютерна верстка **О.Ю. Заніна**

Здано до складання 18.05.09. Підписано до друку 22.06.09.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 18,2. Обл.-вид. арк. 21,6.
Тираж 100. Вид. № 45.

Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87
Виготовлено на обладнанні СумДПУ ім. А.С. Макаренка

