


Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
рада молодих учених, науково-дослідна лабораторія
«Академічна культура дослідника»
Лабораторія використання інформаційних технологій в освіті
Кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»,
Рада молодих науковців Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
Науково-методичний центр «Формування національно-мовної особистості»
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Рада молодих учених Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Молодіжне наукове об'єднання «Пошук»
Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського
Науково-педагогічне товариство «Гаудеамус» Луцького педагогічного коледжу
Сумське територіальне відділення Малої академії наук України

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ДОСЛІДНИКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Матеріали

**Першої усеукраїнської науково-практичної
конференції
студентів, аспірантів та молодих учених**

18 травня 2017 року



**Науково-дослідна лабораторія
«АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА
ДОСЛІДНИКА»**

Суми – 2017

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Sumy State Pedagogical University of A.S. Makarenko
The board of young scientists, Research Laboratory
"Academic culture of researcher" Ukrainian language department
Laboratory Usage of information technology in education
UNESCO Chair "Continuing professional education of XXI century"
The board of young scientists of Institute teacher's
and adult's education NAPS of Ukraine
Scientific and Methodological Centre "Formation of national and linguistic identity"
Uman State Pedagogical University of Paul Tyczyn
Council of young scientists Glukhov National Pedagogical University by Alexander
Dovzhenko
Youth scientific association "Search"
Barsky Humanitarian Pedagogical College of Mikhail Hrushevsky;
Scientific-pedagogical Company "Gaudeamus" Lutsk Pedagogical College
Sumy territorial department of Small Academy of Sciences of Ukraine**

ACADEMIC CULTURE OF THE RESEARCHER IN THE EDUCATIONAL SPACE

Materials

**Of the First all-Ukrainian scientific-practical conference of
students, postgraduates and young scientists
with international participation**

18 may 2017



Sumy - 2017

Рекомендовано до друку вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (*протокол №15 від 19 червня 2017 року*)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Семеног О. М., доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);
Семеніхіна О. В., доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора);
Статівка В. І., доктор педагогічних наук, професор;
Устименко-Косоріч О. А., доктор педагогічних наук, професор;
Чайченко Н. Н., доктор педагогічних наук, професор;
Чашечнікова О. С., доктор педагогічних наук, професор;
Кириленко Н. І., кандидат філологічних наук, доцент;
Герман В. В., кандидат філологічних наук, доцент;
Рудь О. М., кандидат філологічних наук, доцент;
Громова Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент

Рецензенти:

Шейко В. І., доктор біологічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Кравченко Л. М., доктор педагогічних наук, професор кафедри культурології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Вовк М. П., доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів Першої усеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 18 травня 2017 року)/ за ред. О.М.Семеног, О.В.Семеніхіної. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2017. – 239 с.

У збірнику представлено узагальнені результати досліджень учасників усеукраїнської науково-практичної конференції «Академічна культура дослідника в освітньому просторі». Проблематика наукових розвідок: академічна культура – основа дослідницького навчання; формування академічної культури дослідника в освітньому просторі вищої та загальноосвітньої школи; академічне письмо, інформаційна, мовна культура дослідника, актуальні проблеми досліджень молодих науковців. Академічна культура розглядається як культура навчання в університеті, цінності, традиції, норми, правила проведення наукового дослідження, культура толерантності, що формується в культурно-освітньому просторі навчального закладу.

Збірник рекомендовано для широкого кола фахівців, які цікавляться проблемами освіти.

Academic culture researcher in educational space: Proceedings of the First All-Ukrainian scientific conference (Sumy, May 18, 2017) / edited by O. Semenoh, O. Semenihiina – Sumy: Publishing: Sumy State University named after A. Makarenko, 2017. – 239 p.

The book presents summarized results of research participants All-Ukrainian Scientific-Practical Conference «Culture Academic Researchers in the Educational Space». The issue of scientific studies: academic culture – is the basis of a research study; forming an academic culture researcher in educational space of higher and secondary schools; academic writing, informational language culture researcher, current research of young scientists. Academic culture is the culture at university, values, traditions, norms, rules, scientific research, and culture of tolerance, which is formed in the cultural and educational space of the institution.

The collection is recommended for wide circle of specialists interested in the problems of education.

Матеріали подаються мовою оригіналу.

За достовірність фактів, статистичних та інших даних, точність формулювань та висновки несуть відповідальність автори матеріалів.

©Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2017

ЗМІСТ

Лянной Ю. АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА –ВІЗИТІВКА УНІВЕРСИТЕТУ 7

РОЗДІЛ 1. ТРАДИЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І ЗА КОРДОНОМ 9

Семенов О. Академічна культура – основа дослідницького навчання в університеті 9

Семенов О., Семеніхіна О. Формування академічної культури майбутнього педагога-дослідника в умовах цифрового творчого середовища 13

Деордіца Т.-Л. Візуальна грамотність як елемент академічної культури..... 16

Денежніков С. Філософські пролегомени академічної свободи 22

Єпик Д. Викладач як Agent Of Change академічного простору 26

Вовк М., Гуріч З. Персонологічний вимір розвитку художньої освіти Херсонщини 28

Рудь О. Попівська академія як культурно-просвітницький осередок 35

Фаст О. Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в умовах ступеневої організації освіти 41

Солощенко В. До питання щодо динаміки вищої освіти німецькомовних країн (академічний та соціальний виміри) 46

Скирта В. The Culture of Teacher’s Classroom Communication..... 48

Левенок І. Академічна культура іноземних студентів (на прикладі Сумського державного університету)..... 51

Нефедченко О. Студентська академічна доброчесність – основа формування особистості науковця 54

РОЗДІЛ 2. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ДОСЛІДНИКА 57

Безуглий Д. Засоби комп'ютерної візуалізації у світлі формування академічної культури педагога-дослідника..... 57

Білевич С. Критеріальне оцінювання мультимедійних презентацій 60

Берко В. Інформаційна компетентність педагога як необхідна умова підготовки висококваліфікованого робітника в сучасному закладі професійної освіти 63

Гранько Н. Формування інформаційної культури майбутніх викладачів іноземної мови..... 67

Моцак С. Інформаційна культура як складова академічної культури майбутнього вчителя історії 70

Пономаренко Н. Мультимедійні технології – перспективна форма мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців 73

Павленко Т. Використання інтернет-ресурсів у навчанні іспанської мови як третьої (другої) іноземної в умовах факультативу (курсів) 77

Ткаченко Ю. Проблема плагіату в епоху інформаційних технологій.....	79
Яценко Ю. Інноваційні технології на уроках історії	82
Кузьменко О. Активізація пізнавальної діяльності як важлива умова розвитку дослідницьких навичок школярів	84
Churichkanich I. The brainstorming technique in cognitive graphics	87

РОЗДІЛ 3. АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО І МОВНА КУЛЬТУРА

ДОСЛІДНИКА	91
Дзюбинська Х., Смолінська О. Актуальні проблеми змін у стилістиці академічного письма.....	91
Полянничко Ю. Нормативність термінів «сполучення слів» та «сполуки слів» у науковому тексті	93
Опаренко А. Реалізація категорії ввічливості в наукових та епістолярних текстах І. Франка.....	97
Закусило В. Національний стиль комунікації (на прикладі звертань німецької мови): компаративний аналіз	102
Бугай Ю. Трансформація поняття «лінгвокультура» в сучасних молодіжних комунікаціях	106
Аріф С. Тенденції вивчення іноземних мов у контексті освітньої політики Європи.....	109
Мовчан Т. Задання с елементами учебного исследования в процессе формирования профессиональной компетентности иностранных студентов.....	112
Сідельник Н. Культура міжнаціонального спілкування у професійній підготовці вчителя.....	116
Насіленко Л. Формування етичного складника комунікативної компетентності майбутніх юристів.....	117

РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

.....	125
Проворова Є. Інтегрований курс у професійній підготовці майбутніх учителів музики: загальна характеристика	125
Волохата К. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів під час вивчення основ природознавства	128
Іськова Л. Формування вокально-артистичних умінь у процесі фахової підготовки майбутнього учителя музики	134
Мороз М. Перспективи реалізації тенденції поліхудожньої освіти в професійній підготовці майбутніх учителів музики	140
Ячменик М. Інтегрований спецкурс із медіакультури у підготовці майбутнього вчителя-словесника: досвід Сумського педагогічного університету	144
Почкун Ю. Проблеми спілкування у роботі з аутичними дітьми	152
Петрюк С. Здоров'язберігаючі технології для освітян: системний підхід.....	155

РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	159
Бречко А. До питання використання інтерактивних методів на уроках історії	159
Канаєва А. Методичні засади викладання курсу історії середніх віків в сучасній школі	161
Мазний А. Роль шкільного музею в позакласній роботі.....	164
Литвиновська Ю. Формування пізнавального інтересу до вивчення історії	166
Нємцев І. До питання вивчення історії в сучасній школі	169
Орел Ю. Організація роботи учнів з історичною картою.....	171
Павлюченко А. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобом дидактичної гри на уроках історії.....	175
Сакунова А. Особливості методики викладу контраверсійних питань на уроках історії.....	177
Семешин Е. Історія як засіб національно-патріотичного виховання....	180
Тарасов М. Використання гумору на уроках історії.....	182
РОЗДІЛ 6. АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА У ДОСЛІДЖЕННЯХ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ	185
Косенко А. Вивчення ідіостилю словникаря як засіб формування лексикографічної компетентності старшокласників	188
Антоненко А. Флавій Велізарій: портрет політичного та військового діяча.....	190
Бардакова Ю. Еволюція діяльності НАТО після закінчення «холодної війни»	198
Гребіник Я. Нелегальні мігранти як деструктивний фактор для ЄС ...	194
Єпик Л. Практика використання епістолярних джерел при викладанні курсу новітньої історії України	196
Євтушенко І. Роль міжнародної організації праці в соціально-трудовах перетвореннях.....	199
Ємельянов Д. Соціальна структура українських земель у складі Російської імперії (перша половина ХІХ століття)	202
Кущик А. Економічні причини проголошення доктрини Монро	205
Партола В. Історичні передумови Косовської війни	207
Радченко А. Становлення молодіжно-патріотичного руху в Україні наприкінці ХІХ на початку ХХ століття.....	212
Рогозова Т. Європейський союз: організаційна будова та структура ..	215
Юзько Т. Право на працю і право на освіту в контексті трудових правовідносин	218
Варава Я. Сучасні аспекти дослідження філософсько-екзистенційної наповненості жіночих образів у романах Марії Матіос.....	223
Сопіна Ю. Формування у дитини дошкільного віку ціннісного ставлення до оточуючого світу.....	225

Ю. Лянной,
професор, ректор
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
голова організаційного комітету

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА – ВІЗИТІВКА УНІВЕРСИТЕТУ

До критеріїв оцінки результатів діяльності університетів додають спроможність навчального закладу підготувати фахівців, здатних оперативно реагувати на мінливий ринок праці і пристосовуватися до змінних умов економічного простору. Актуалізується і питання щодо формування академічної культури педагогів-дослідників. Ідеться загалом і про культуру навчання, цінності, традиції, норми, правила проведення наукового дослідження, і про наукову мовну культуру, культуру духовності і моралі, спілкування наукових наставників та учнів, соціальної, моральної відповідальності за результати; культуру толерантності і педагогічного оптимізму, що формується в культурно-освітньому просторі вищого навчального закладу. Цінності академічної культури мають пронизувати освітньо-наукові програми підготовки.

Ці та інші питання обговорювалися на усеукраїнській науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених з міжнародною участю у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка «Академічна культура дослідника в освітньому просторі». Мету заходу - обмін педагогічним досвідом щодо формування академічної культури дослідника в освітньому просторі; популяризація результатів наукових, науково-методичних досліджень студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів, учителів-дослідників, наукових співробітників; заохочення молоді до виконання наукових досліджень на засадах академічної доброчесності, сприяння щодо упровадження стандартів академічного письма та публікаційної етики.

У збірнику представлено результати наукових розвідок за такими напрямками: академічна культура – основа дослідницького навчання; формування академічної культури дослідника в освітньому просторі вищої та загальноосвітньої школи; академічне письмо, інформаційна, мовна культура дослідника, актуальні проблеми досліджень молодих науковців. Оргкомітетом ухвалено рішення більш розширені та актуальні доповіді рекомендувати до друку у вигляді статей у періодичних наукових виданнях університету.

Y. Lyannoy,
Professor, Rector of
Sumy State Pedagogical University
named after A. Makarenko,
Chairman of the organizing committee

ACADEMIC CULTURE – THE CALLING CARD OF THE UNIVERSITY

The criteria assess the performance of universities added to the institution's ability to prepare specialists able to quickly respond to changing labor market and adapt to the changing conditions of economic space. Actualized the issue of forming an academic culture of teachers and researchers. This applies in general about the learning culture, values, traditions, norms, rules of scientific research, and the scientific culture of language, culture, spirituality and ethics, communication science students and mentors, social and moral responsibility for the results; pedagogical culture of tolerance and optimism emerging in the cultural and educational space of higher education. The values of academic culture should permeate the education and research training programs.

These and other issues were discussed at the All-Ukrainian scientific conference of students and young scientists with international participation in Sumy State Pedagogical University named after A. Makarenko «Academic Culture Researcher in Educational Space.» The purpose of the event - the exchange of teaching experience culture on the formation of academic researchers in the educational space; popularization of scientific, scientific-methodological research students, undergraduates, graduate students, doctoral students, teachers, researchers, scientists, encourage young people to carry out research on the basis of academic integrity, assistance in implementing standards of academic writing and publication ethics.

The book presents the results of scientific studies in the following areas: academic culture - the basis of a research study; forming an academic culture researcher in educational space of higher and secondary schools; academic writing, information, language culture researcher, current research of young scientists. Organizing Committee decided to recommend for printing more advanced and relevant reports in the form of periodic articles in scientific journals of University.

РОЗДІЛ 1

ТРАДИЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І ЗА КОРДОНОМ

*О. Семенов,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА – ОСНОВА ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

Теоретичний аналіз та узагальнення наявних у наукових джерелах поглядів на сутність дослідницької діяльності педагога дозволяє визначити її як багатоаспектний і складноструктурований процес науково-творчої діяльності, що спрямована на виявлення й оцінку сутності, особливостей і тенденцій розвитку освітнього процесу з метою перетворення педагогічної дійсності та професійно-особистісного саморозвитку. Ідеться також про сукупність взаємопов'язаних характеристик особистості, що включає стійку мотивацію (наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність); наукові, методологічні, психологічні, педагогічні, філологічні знання; дослідницькі уміння і навички, досвід традиційних і творчих способів педагогічної дослідницької діяльності, яка проводиться в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Дослідницька діяльність допомагає вчителю подолати функціональну неузгодженість між системою освіти та вимогами часу, а також адаптуватися у постійно мінливому колі функціональних обов'язків, актуалізувати потребу, прагнення до професійного саморозвитку.

Фахову підготовку майбутніх педагогів-дослідників пронизує **академічна культура**. Національний глосарій подає таку характеристику поняття «академічний» (Academic): стосується освіти, навчання, викладання, досліджень. У тлумачних словниках подано і такі визначення: навчальний (стосується вищих навчальних закладів); теоретичний; дотримується традицій, канонів; високохудожній; почесний.

У контексті дослідження розглянемо поняття «культура». Це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства,

які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької)(...). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності.

Поняття **«академічна культура»** фахівці характеризують як культуру університету; інтелектуально-етичну систему цінностей, мотивацій, переконань та сприйняття, які визначають професійну діяльність в освіті та науці; систему цінностей, традицій, норм, правил, зразків поведінки проведення наукового дослідження, способів діяльності, принципів спілкування, що ґрунтується на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності; культуру високої духовності і моралі, культуру особливої поведінки і спілкування людей, які професійно покликані забезпечувати трансляцію культурних цінностей; культуру високої якості праці і відповідальності за її результати, культуру толерантності і педагогічного оптимізму. Академічна культура відображає ставлення до відносин, цінностей і способів поведінки, які є спільними для всіх, хто працює і навчається в університеті. Цінності академічної культури (чесність, довіра, повага, відповідальність) сформульовано в Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі, у Стратегії розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016-2022 рр. Морально-етичні, ціннісні, освітні аспекти академічної культури особистості розглянуто у наукових студіях В. Астахової, Т. Добко, О. Єрохіної.

У Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі окреслено цінності академічної культури, зокрема, академічну свободу, моральну і соціальну відповідальність дослідників за результати досліджень; прагнення наукових товариств до співпраці на світовому рівні; наукову, дослідницьку етику; позитивну емоційну взаємодію суб'єктів дослідницької діяльності; самовідданість праці. Узагальнення досліджень дозволяє означити такі характерні ознаки поняття, як знання, зразок, покликання.

У структурі академічної культури виділяємо, зокрема, аксіологічний, мотиваційно-етичний, інформаційно-когнітивний, праксеологічний, поведінково-інтерактивний компоненти, кожний з яких характеризується певним змістовим наповненням і знаходить

відображення в культурі розумової праці, академічному дискурсі, етичній культурі, культурі академічного читання, академічного письма, академічної грамотності, академічній риторичності та ін. Ціннісний, етичний компоненти академічної культури охоплюють морально-етичні цінності педагогічної професії (професійний обов'язок, соціальна відповідальність, академічна честь, повага до іншої людини), етичні принципи педагога-дослідника у здійсненні дослідницької діяльності, академічної комунікації на суб'єкт-суб'єктній, гуманістичній основі.

Праксеологічний та поведінково-інтерактивний компоненти академічної культури характеризують ступінь реалізації засвоєних цінностей, норм, знань у ситуаціях професійного спілкування, охоплюють уміння і навички, що ґрунтуються на критичному мисленні, володінні комунікативною технікою, вербальною та невербальною (манера говорити, жести, міміка, пантоміміка) взаємодією і знаходять прояв, зокрема, в академічній грамотності.

До загальних компетентностей дослідника відносимо володіння професійними мовнокомунікативними вміннями діалогового спілкування українською та англійською мовами з широкою науковою спільнотою, зокрема в межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища, у процесі презентації матеріалів та результатів наукового дослідження у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедій відповідно до вимог стандартів і професійного співтовариства; навички операційної обробки наукових текстів різних жанрів наукового стилю (реферування, анотування, конспектування, змістове, мовно-стилістичне редагування, переклад та ін.); моделювання зв'язних наукових текстів (створювати глосарії ключових термінів; готувати наукові статті, тези, доповіді, повідомлення, виступи, наукові звіти, посібники), у тому числі з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз досвіду формування академічної культури молодих дослідників в університетах Європи за дослідницько зорієнтованою моделлю засвідчує увагу наукової спільноти до академічної доброчесності. Списування чужих думок, «вирізання» ідей інших не схвалюється. Отже, вагомою є роль наукового керівництва, ідіостиль, культура унікальної, неповторна педагогічної дії майстра. Справедливим є твердження: чим індивідуальніша творча сила та її продукт, тим вищий освітній рівень і багатша культура держави.

У підготовці бакалаврів і магістрів в університетах є певні напрацювання стосовно формування академічної культури. У десяти університетах України уже розпочато реалізацію Проекту Сприяння академічній доброчесності, функціонують школи академічного письма, центри англомовної академічної комунікації (наприклад, Львівський національний університет імені Івана Франка).

У звіті Ліги Європейських дослідницьких університетів (LERU) узагальнено зразковий досвід формування академічної культури молодих дослідників в університетах Європи за дослідницько зорієнтованою моделлю, що втілено у таких аспектах: гнучка діалогізація академічного середовища докторської школи шляхом використання технології дослідницького веб-журналу (a web-based research student log), що є як інструментом ефективної комунікації молодих дослідників, команди наукових консультантів, знаних учених та адміністративного персоналу, так і засобом оцінювання академічного та наукового прогресу здобувачів наукового ступеня (Університетський коледж Лондона, University College London, The Graduate School); <http://www.grad.ucl.ac.uk/>; посилення відповідальності молодих дослідників та наукових консультантів за якість досліджень шляхом створення компетентнісної моделі докторської освіти як дескриптора у формі очікуваних результатів; формування компетентностей ефективного академічного письма; (формування академічної, технологічної, інтелектуальної, комунікативних компетенцій та самоменеджменту, компетенцій інноваційного менеджменту та лідерства, кар'єрних компетенцій) тощо (K.U. Leuven University, Нідерланди; <https://www.kuleuven.be/personeel/competentieprofiel/index.htm>). Така діяльність підтверджує, що цінності академічної культури мають пронизувати освітньо-наукову програму підготовки майбутніх педагогів.

Академічна культура – це культура унікальної, неповторної педагогічної дії майстра, який створює культурно-освітній простір університету, наповнює особистості духовністю і ціннісними пріоритетами педагогічної праці. Формування академічної культури більш ефективно відбувається, якщо враховувати положення особистісно-діяльнісного, системного, компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, андрагогічного, акмеологічного підходів, з урахуванням принципів контекстного навчання, комунікативної взаємодії, внутрішньої свободи особистості, критичного самооцінювання.

О. Семенов,

О. Семеніхіна

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,*

м. Суми

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ТВОРЧОГО СЕРЕДОВИЩА

Тенденції гуманізації, глобалізації, інтернаціоналізації, фундаменталізації, інноваційності, інформатизації, інтегративності, мультикультурності актуалізують проблему формування академічної культури майбутніх професіоналів, лідерів академічного співтовариства в умовах цифрового творчого середовища. Таке середовище характеризується поєднанням ІКТ, інтелектуальних систем, людської сенситивності, контекстуального досвіду й уможливорює творче самовираження особистості засобами цифрових технологій. Формування академічної культури майбутнього педагога-дослідника в умовах ЦТС розглядається як складний, багатовимірний процес якісних змін психологічної сфери особистості, що відбувається поетапно, за певних організаційно-педагогічних умов, з урахуванням положень вітчизняних та світових наукових підходів міждисциплінарного рівня, на основі використання загальнодидактичних і специфічних принципів, ефективних методів, форм і засобів навчання. Це актуалізує проблему створення якісно нових навчальних програм мовно-професійної підготовки, неформальної та інформальної педагогічної освіти відповідно до національних та світових здобутків.

У наукових дослідженнях українських учених досліджуються проблеми освітнього середовища, розвитку сучасної науки, знання, освіти і місця людини в їх реаліях (В. Кремень), обґрунтована унікальна роль нової генерації дослідників в умовах глобальної змагальної взаємодії, зацентровано увагу на якості й конкурентоспроможності вищої освіти (В.Луговий, Ж.Таланова), переосмислено роль університету та конструювання нових моделей його функціонування в національній освітній системі (С.Курбатов), висвітлено функції академічної культури як важливого чинника оптимізації діяльності вищих навчальних

закладів (Г.Хоружий), формування культури наукового керівництва (І. Регейло); академічної доброчесності (Т. Фініков, А.Артюхова); здійснено лінгвогенологічний аналіз жанрових інновацій сучасної наукової комунікації (Т.Яхонтова); досліджено проблеми гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу на основі широкого використання ІКТ (М.Жалдак), теоретико-методичні засади когнітивної візуалізації в навчанні математики (В.Резник, В. Далінгер), обґрунтовано теоретико-методологічні засади цифрової гуманістичної педагогіки (В. Биков, М. Лещенко), цифрової наративістики (Л.Тимчук).

Досвід формування нової генерації дослідників, академічної культури в університетах Європи узагальнено Лігою Європейських дослідницьких університетів (LERU). У працях зарубіжних учених здійснено аналіз мультикультурного аспекту підготовки педагогів-дослідників (Д.Браун, Б. Девлін-Фольц, С.Макільвейн), інноваційних освітніх технологій (Т. Ріхтер) у глобальній перспективі, маркетингових студій щодо ефективності докторської освіти (К. Шадовські), академічного письма майбутніх науковців (А.Албес, Б.Кемпен, А.Браун), європейської культури наукового керівництва (Г.Мерсер, В. Льюїс); проблеми розвитку когнітивних умінь студентів (Т.Ріхтер), цифрової гуманістики, навчальної аналітики, що поєднує комп'ютерні технології з педагогікою, лінгвістикою, соціальними науками та психологією (П.Андерсон, О.Бйорк, Дж.Браєр, D.Jakaski). Водночас проведений аналіз дозволяє стверджувати, що натепер відсутня уніфікована «європейська модель» формування академічної культури майбутнього педагога-дослідника в умовах ЦТС.

В основу дослідження покладено положення щодо пріоритету гуманістичної парадигми, випереджувального підходу і соціального запиту на педагогів-дослідників, які володіють культурою критично-творчого мислення, уміють переосмислювати наявне та створювати нове цілісне знання та/або професійну практику, організовувати власну і колективну дослідницько-творчу й комунікативну діяльність, реалізуючи конкурентні освітні проекти, в тому числі засобами цифрових технологій; вільно володіють професійними когнітивно-дискурсивними вміннями діалогового спілкування з науковою спільнотою, зокрема в межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища.

Мета дослідження: на основі цілісного наукового аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду обґрунтувати методологічні і

теоретичні основи формування академічної культури майбутнього педагога-дослідника в умовах ЦТС, розробити, науково обґрунтувати, експериментально перевірити й упровадити в освітній процес систему формування академічної культури майбутнього педагога-дослідника в умовах ЦТС.

Методологічні основи дослідження враховують основні положення теорії діяльності і розвитку особистості, мовної особистості, міжкультурної комунікації; ідеї гуманістичної, акмеологічної парадигми; концепції неперервної педагогічної освіти, кар'єрної концепції освіти. Методика формування академічної культури майбутніх педагогів-дослідників проектуватиметься з урахуванням 1) принципів гуманізації навчального процесу й особистісної орієнтації; контекстності; соціокультурної відповідності; лінгвокреативності; фундаментальності освіти та її професійної спрямованості; академічної етики, академічної взаємодії та ін.; 2) універсальної трикомпонентної моделі творчого середовища, яка базується на тому, що розвиток творчого мислення розглядається як мета, засіб та мотивувальний фактор навчання; 3) інтеграції змісту навчальних дисциплін мовно-комунікативного та професійно-предметного спрямування; 4) застосування активних, інтерактивних та колаборативних методів і прийомів навчання та контролю знань; 5) активного функціонування науково-дослідних лабораторій, ресурсно-консультаційних центрів з академічної комунікації.

Дослідження відповідає сучасному рівню розвитку гуманітарної науки, охоплюючи затребувані в академічному співтоваристві дослідницькі сфери та напрями. Його цінність полягає у подальшому впровадженні розробленої системи підготовки педагогів-дослідників в умовах ЦТС. Результати проекту сприятимуть удосконаленню змісту, форм і методів формування культури творчо-критичного мислення, академічної доброчесності, наукової мовної, наративно-цифрової культури майбутніх педагогів. Розроблені моделі можуть бути використані у подальших теоретичних дослідженнях із професійної педагогіки, порівняльної професійної педагогіки, теорії і методики навчання, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, когнітивної лінгвістики, лінгвістичної генеалогії, цифрової (біографічної) наративістики тощо.

*Т.-Л. Деордіца,
Глухівський національний педагогічний
університет імені О. Довженка,
м. Глухів*

ВІЗУАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У світі, насиченому візуальними образами, свідомість у буквальному сенсі візуалізується: замість «розповісти» на перший план вийшло «показати». Головним інструментом візуальної підтримки у сфері бізнесу та освіти став презентаційний процесор *Power Point*. Його технологічна простота сприяла масовому продукуванню презентацій. Однак більшість із них експерти [1] оцінюють як *негативно інформативні*. Щоб уникнути такої оцінки, слід пам'ятати:

презентація ілюструє думку, а не замінює її.

Важливою умовою створення якісної презентації є наявність у розробника смаку та стилю. Варто зазначити, що вроджені смак і стиль, як і вроджена грамотність, властиві лише незначній кількості людей. Більшості необхідно ці властивості цілеспрямовано формувати. Бізнес миттєво відреагував на цю потребу інтелектуальною послугою «Презентаційний консалтинг». Однак частка неякісних презентацій, особливо в академічній галузі, зменшується досить повільно. Аби переконатися в цьому, достатньо звернутися до ресурсу *SlideShare.net*, де автори розміщують свої презентації.

Відтак на часі розвиток та удосконалення візуальної грамотності викладачів, учителів і дослідників, щоб вони могли продукувати якісні наочні навчальні матеріали з метою залучення молоді до процесу пізнання.

У межах нашої доповіді вважаємо за доцільне з'ясувати сутність поняття «візуальна грамотність» та визначити мінімальний набір здатностей, через які вона проявляється.

Компетентнісна риторика витіснила на периферію наукових розвідок дослідження освітніх результатів, визначених Б. Гершунським [2]:

грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет.

За логікою цієї ієрархії досягнення рівня професійної компетентності можливе за умови проходження попередніх етапів – грамотності та освіченості.

Думка Б. Гершунського про поліструктурність грамотності була розвинута у статті [3], в якій наводиться таксономія універсальної інтегрованої грамотності, складовими якої є грамотність інформаційна; мультикультурна і візуальна, а також медіаграмотність.

Поняття «візуальна грамотність» (*Visual Literacy*) запропонував Дж. Дебес (*J. Debes*). Він трактував її як набір здатностей, котрі дозволяють індивіду ефективно знаходити, інтерпретувати, оцінювати, використовувати і створювати зображення та інші медійні об'єкти. Знання та навички, підтримувані візуальною грамотністю, уможливають розуміння та аналіз контексту зображення, його культурні, естетичні, етичні, інтелектуальні та технічні компоненти [4].

Оскільки *Visual* у загальному випадку перекладається українською як візуальний, або наочний, спробуємо встановити вид логічних відношень між цими поняттями. У педагогічній літературі таку спробу здійснено у статті [5], присвяченій наочності та візуальності. Однак ми не поділяємо погляд авторів, боцімто між поняттями «наочність» і «візуальність» існують відношення підпорядкування, тобто «наочність» є родовою ознакою щодо «візуальності».

Щоб *обґрунтувати* свою позицію, нам знадобиться апарат прикладної логіки. Для визначення виду логічних відношень між поняттями необхідно порівняти їх зміст і обсяг, тобто головні логічні характеристики поняття. Семантичний трикутник «термін – зміст – обсяг» на рис. 1 наочно ілюструє структуру поняття. Термін є формою присутності поняття умові й мовних процесах. Обсяг поняття найпростіше роз'яснити словосполученням «сукупність мислимих предметів». Зміст поняття ототожнюється з укладеною в ньому інформацією [6].

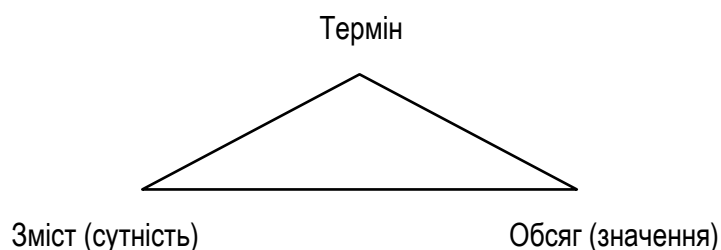


Рис. 1. Структура поняття в логіці

Логічні відношення існують тільки між порівнянними поняттями, тобто такими, у змісті яких є спільна істотна ознака. Їх види відображено на рис. 2.

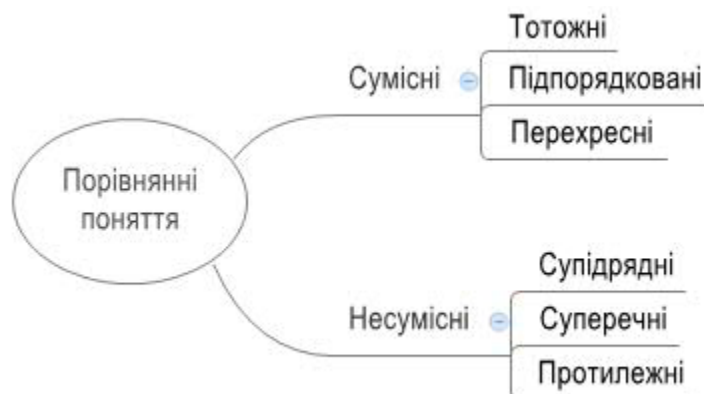


Рис. 2. Види логічних відношень між порівнянними поняттями

Перший шаг нашого аналізу – з’ясування *змісту* понять «наочний», «наочність», «візуальний», «візуалізація». Для цього звернемося до авторитетних словників.

В академічному тлумачному словнику української мови знаходимо такі визначення наочного, наочності та візуального.

НАОЧНИЙ, 1) який можна безпосередньо бачити, цілком очевидний при спогляданні»; 2) заснований на показі предметів, моделей під час вивчення їх.

НАОЧНІСТЬ, 1) абстрактний іменник до «наочний», 2) предмети, які використовують для показу під час навчання, а також метод навчання, що ґрунтується на використанні таких предметів.

ВІЗУАЛЬНИЙ, який здійснюється безпосередньо очима (про спостереження)» [7].

У тлумачному словнику російської мови визначення поняття «візуальний» посилено описом способів зорового сприйняття: «озброєне або незброєне око».

ВИЗУАЛЬНИЙ, относящийся к непосредственному зрительному восприятию (невооружённым или вооружённым глазом). Визуальное наблюдение. Визуальный сигнал. || существительное визуальность [8].

Для поняття «візуалізація» нам вдалося знайти визначення у Великому енциклопедичному словнику.

ВИЗУАЛИЗАЦІЯ – методы преобразования невидимого для человеческого глаза поля излучения (инфракрасного, ультрафиолетового, рентгеновского, ультразвукового и др.) в видимое (черно-белое или цветное) изображение излучающего объекта [9].

Універсум, до якого належать розглядувані поняття, визначається істотною ознакою «зорове сприйняття». Отже пари понять «візуальний-наочний» і «візуальність-наочність» є порівняними.

Щоб з'ясувати наступний вид логічних відношень (сумісні-несумісні) між поняттями, що аналізуються, визначимо їх *обсяг*. До табл.1 ми звели прикметники, які мисляться відповідно до «наочний» і «візуальний».

Таблиця 1

Обсяги понять «наочний» і «візуальний»

<i>Наочний</i>	<i>Візуальний</i>
Зримий	Зоровий Оптичний
Видимий	
Переконливий	
Промовистий	
Яскравий	
Образотворчий	

Ознакою поділу порівнянних визначень на сумісні та несумісні є «наповненість» перетину їх обсягів. Якщо перетин обсягів понять є порожнім, вони несумісні, у протилежному випадку – сумісні.

Із табл. 1 видно, що обсяги понять «візуальний» і «наочний» не перетинаються. Для ілюстрації цього ми використали коло Вєнна (рис. 3).



Рис. 3. Наочне відображення логічних відношень пари «наочний – візуальний»

Оскільки перетин обсягів понять «наочний» і «візуальний» є порожнім, відтак, вид логічних відношень між ними можна визначити як несумісні.

У класифікаційній групі «несумісні поняття» виокремлюють три підкласи: протилежні, суперечливі й супідрядні поняття (рис. 2).

Логічні відношення протилежності існує між двома поняттями, з яких одне заперечує інше шляхом утвердження нових ознак, несумісних з ознаками заперечуваного поняття. Логічне відношення суперечності існує між такими двома поняттями, одне з яких має певні ознаки, а друге ці самі ознаки заперечує, не стверджуючи якихось нових. Логічне відношення супідрядності існує між поняттями, які однаково входять до одного й того ж роду [10].

Методом виключення ми дійшли висновку, що пара понять «візуальний-наочний» є супідрядною. Це означає їх рівноправність з позицій прикладної логіки.

Такі ж логічні відношення існують між поняттями «візуальність» та «наочність». Обсяг поняття «візуальність» становлять методи, засоби та прийоми представлення фізичних явищ і числової інформації у наочному вигляді. Обсяг поняття «наочність» складають натуральні предмети, ілюстрації та графічні зображення. Відтак перетин обсягів цих понять теж є порожнім. Однак ці поняття мають спільну родову ознаку – зорове сприйняття. Отже, логічні відношення між ними визначаються таким ланцюжком – порівнянні, несумісні й супідрядні.

Зважаючи на те, що обсяг поняття «наочний» більше, ніж обсяг поняття «візуальний», важливо правильно вживати ці прикметники. Для їх розрізнення слушною є думка О.Бабич й О.Семенихиної, що «...тлумачення терміна «візуалізація» передбачає процес створення зорового образу, тоді як термін «наочність» асоціюється уже із сформованим образом навчального об'єкта» [4].

У розвиток цієї думки додамо таке: візуалізація передбачає процес створення зорового образу, оскільки маються на увазі певні методи, а наочність характеризує якість результату цього процесу. Отже, якщо треба характеризувати процес, заснований на зоровому сприйнятті, тоді доречно застосовувати «візуальний». А, якщо характеризується результат такого процесу, тоді правильно використовувати «наочний».

Повернімося до найпоширенішого в академічній діяльності прояву візуальної грамотності – розробки мультимедійних презентацій. Для того щоб продукувати їх візуально грамотно, розробник має знати, розуміти й застосовувати базові принципи графічного дизайну, зокрема:

- знати основи колористики, щоб гармонійно поєднувати кольори;
- знати основи типографіки, щоб правильно використовувати шрифти;
- знати основи композиції, щоб гармонійно розташовувати елементи на слайді.

До того ж, необхідно знати методи візуального структурування текстів (структурно-логічні схеми, ментальні карти тощо), щоб поліпшувати наочність інформації; вміти будувати діаграми так, щоб відображати приховані в числовій інформації тенденції.

Одним зі способів формування смаку і стилю може бути перегляд кращих зразків презентацій, доступних у мережі Інтернет, зокрема, на сайті *SlideShare.net*. А задля самооцінювання якості своїх презентацій необхідно знати, розуміти й застосовувати критерії відповідної майстерності [11].

У підсумку зазначимо таке: візуальну грамотність можна визначити як сукупність умінь застосовувати методи візуалізації даних, інформації і знань з метою створення якісної наочності. Візуальна грамотність ґрунтується на знаннях основ графічного дизайну, уміннях «згортати» текст і данні в наочні образи, графічні схеми й діаграми. При цьому варто розрізняти візуальну компетентність, візуальну освіченість і візуальну грамотність. Якщо візуальна компетентність – це рівень досягнень, до якого прагнуть представники дизайнерських освітніх спеціальностей, то вчителям і викладачам, щоб створювати позитивно інформативні мультимедійні презентації, достатньо бути, як мінімум, візуально грамотними, як максимум, – візуально освіченими.

Література

1. Лебедев А. Ководство [Электронный ресурс] / А. Лебедев. – URL: www.artlebedev.ru/kovodstvo/sections.
2. Гершунский Б. Философия образования для XXI века / Б. Гершунский. - М. : 1997. – 697 с.
3. Федоренко С. Грамотність як комплексний педагогічний феномен у вищій освіті США [Електронний ресурс] / С. Федоренко // Вища освіта України. – 2014. – № 3. - С. 97–102. – URL: nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_3_16.
4. Черняк Л. Инфографика: от истоков к современности [Электронный ресурс] / Л. Черняк // Открытые системы. СУБД. – 2013. – № 5. – URL: www.osp.ru/os/2013/05/13036001.
5. Бабич О. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація [Електронний ресурс] / О. Бабич, О. Семеніхіна // Фізико-математична освіта. – 2014. – № 2(3). – С. 47–53. – URL: cyberleninka.ru.

6. Синченко Г. Логика диссертации / Г. Синченко. – Омск, 2008. – 215 с.
7. Академічний словник української мови [Електронний ресурс]. – URL: sum.in.ua.
8. Толковый словарь русского языка он-лайн [Электронный ресурс]. – URL: www.vedu.ru/expdic/.
9. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: slovar.cc/rus/bse/481178.html.
10. Жеребкін В. Логіка. Теорія пізнання [Електронний ресурс] / В. Жеребкін. – Х. : Основа, 1995. – URL: pidruchniki.com/1584072015089/logika/logika.
11. Обжорин А. Анализ 15 лучших презентаций мира: критерии мастерства [Электронный ресурс] / А. Обжорин // МЕТЕОР-СИТИ. – 2016. – № 4. – С. 16–35. – URL: cyberleninka.ru.

*С. Денєжніков,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ФІЛОСОФСЬКІ ПРОЛЕГОМЕНИ АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ

Звернення до проблеми філософських засад академічної свободи пов'язане з потребою у філософському осмисленні сутності академічної діяльності в сучасних умовах визначення ролі держави, її контрольних та керуючих функцій, а також з привнесенням ринкових уявлень і механізмів діяльності в академічну сферу. Академічна свобода – історично мінлива категорія, як за формою свого життєвого втілення, так і за своїм змістом. Питання академічної свободи для філософії пов'язана з проблемою визначення змісту цієї категорії як однієї з універсальї культури в широкій соціальній перспективі, а так само в плані академічної культури або культури академічної спільноти. Філософія, виявляючи сенс універсальї культури, виступає як теоретичне ядро світогляду, а по відношенню до академічної свободи – раціоналізує засади академічної культури. У зв'язку з цим проблема академічної свободи розглядається нами в ракурсі соціальних відносин між академічною спільнотою та її соціальним оточенням. Категорія академічної свободи – це сполучна ланка науки, освіти і суспільства. Як категорія науково-освітньої культури, академічна свобода характеризує людину як суб'єкта соціальних відносин, з її особистісним ставленням до ціннісних вимірів суспільства.

На сьогодні відбуваються радикальні зрушення у взаєминах академічної системи, держави і суспільства, що тягне за собою трансформацію форм і змісту академічної свободи. При цьому філософські аспекти проблеми академічної свободи недостатньо досліджені вітчизняними вченими. Відсутність концептуально оформленого філософського підходу до пізнання сутності академічної свободи, що охоплює методологічні, онтологічні, гносеологічні, аксіологічні та праксеологічні аспекти, стримує продуктивне системне осмислення місії вищої школи в сучасних умовах, її місця в народжуваному глобальному світоустрої, не дозволяє розробити наукове обґрунтування реформ академічної сфери та здійснити прогнозування їхніх соціальних наслідків.

Необхідно наголосити, що академічна свобода – це комплексна категорія, що характеризує соціальний простір самостійності й незалежності академічної спільноти в межах академічної діяльності. Поняття академічної свободи включає свободу як певної особистості, так і всього суспільства. У зв'язку з цим, для більш глибокого розкриття ідеї академічної свободи ми уточнюємо поняття академічної автономії в якості сфери самостійного і незалежного прийняття рішень академічною спільнотою щодо змісту наукових досліджень і освіти, методів пізнання і навчання, а також правил гідної поведінки, норм раціональності, стандартів науковості та освіченості. Академічна автономія є правом і відповідальністю в першу чергу спільноти. Таким чином, можна трактувати поняття академічної відповідальності, як системи заохочень та стягнень, прийнятих в академічній спільноті, які існують в якості академічного етосу. До академічної спільноти ми відносимо викладачів, вчених, а також студентів, аспірантів, слухачів та ін., тобто всіх тих, хто зайнятий академічною діяльністю безпосередньо. До академічної спільноти не належать ті, хто виконує в університеті сервісні по відношенню до науки й освіти функції [1, с. 7].

Зазначимо, що академічна свобода як предмет філософської рефлексії – це універсалія культури. Філософія, виявляючи сенс універсалій культури, виступає як теоретичне ядро світогляду, а по відношенню до академічної свободи раціоналізує засади академічної культури. Категорія академічної свободи є сполучною ланкою науки, освіти і суспільства. Академічна свобода характеризує людину як суб'єкта соціальних відносин, з її особистісним ставленням до ціннісних

вимірів суспільства. Філософія розглядає університет не тільки в рамках його внутрішньої прагматики, а й в його взаємозв'язку з суспільством, наукою, культурою. Цим філософія виходить за рамки таких галузей наукового знання як, наприклад, соціологія, загальна педагогіка та навіть педагогічна теорія, хоча і не залишається байдужою до їхніх досягнень, оскільки бере до уваги і досліджує більш широкий світоглядний контекст.

Варто сказати, що соціокультурними та світоглядними факторами генезису академічної свободи є професіоналізація і секуляризація інтелектуальної праці в Середні віки; потреба з боку світських правителів і церковних ієрархів у раціональній та символічній легітимації влади; народження університетської корпорації; десакралізація письмового тексту; ствердження уявлення про універсальність знання, в наслідок чого воно не може служити чийось інтересам, чи то інтереси світської влади або Церкви; розуміння університету як наднаціональної установи внаслідок визнання принципу універсальності знання; теоретичність знання, яке не може служити практичним цілям і є цінністю саме по собі; індивідуальний характер пізнання. Ідея академічної свободи у період її генезису зводилася до корпоративної незалежності і не включала свободу індивіда в межах корпорації [2, с. 76].

Основними соціокультурними тенденціями, які вплинули на історичну динаміку ідеї академічної свободи в докласичний період університетської освіти, виявилися політизація академічної діяльності; аристократизація академічної спільноти; втрата університетами наднаціонального статусу в силу локалізації їх впливу і руйнування сформованих кліше наукової комунікації; усвідомлення мови наукової комунікації як фільтр селекції наукового і філософського знання; утвердження ідеалу світського за своїм характером знання; переорієнтація, під впливом гуманізму, ціннісних підстав освітньої діяльності в напрямку прагматизації знання (пізнання виявляється необхідною умовою подальшої кар'єри); розпад середньовічного ідеалу вченості, заснованого на єдності історичних, природних, політичних і теологічних проблем і відповідних дисциплін; втрата університетами функції виробництва знання, яка переходить до новостворених академій наук.

Історична і філософська перспектива народження сучасного типу університету в XIX столітті демонструє, що держава в той час прагнула

до того, щоб університет забезпечив досягнення двох взаємопов'язаних цілей – національного виробництва знання і зміцнення національної єдності. Університети були невід'ємною частиною відповідного процесу, що породив індустріальний економічний порядок і національну державу як типову форму політичної організації. Вирішальним кроком в історичному розвитку європейських університетів є визнання і формальне закріплення університету в якості державної установи зі специфічною сферою соціальної відповідальності щодо забезпечення специфічними знаннями і формалізації знання, необхідного для утвердження патріотизму і, отже, фіксації цивільних обов'язків для широких мас населення. З розвитком національної держави університет був встановлений на вершині установ, що визначають національну специфіку. Становлення національних держав супроводжувалося, таким чином, «націоналізацією» культури, науки та освіти [4, с. 136].

Онто-гносеологічні засади у складі системи філософських пролегоменів академічної свободи характеризуємо так. По-перше, академічна свобода виступає як необхідна умова пошуку і здобуття об'єктивної наукової істини. По-друге, пошук і поширення об'єктивної наукової істини є основною місією університету. По-третє, академічна свобода є вираженням сутності академічної діяльності, а університет є інституціалізацією принципу академічної свободи. Якщо місія університету полягає у пошуку об'єктивної істини в якості самостійної цінності, розвитку, збереженні і трансляції знання вільного від зовнішніх приписів, то академічна свобода є онтологічним атрибутом академічної діяльності. Академічна свобода є тільки там, де є пошук наукової істини науковими методами і на основі наукової раціональності. Академічна свобода, таким чином, є професійним обов'язком членів академічної спільноти, а не правом, яким можна скористатися або не скористатися [3, с. 77].

Соціо-аксіологічні засади академічної свободи розкриваються в таких положеннях. По-перше, важлива мета університету – виховання людини як активного та відповідального учасника в житті суспільства, в збереженні та безперервному творенні цивілізації для загального блага. Щоб бути здатним грати цю роль, університет повинен здійснювати не тільки професійне навчання, але зобов'язаний сформулювати світогляд, виховуючи відповідальну особу і перебуваючи,

таким чином, на службі всього людства. По-друге, академічна свобода у своєму етичному вимірі – умова соціальної відповідальності академічної спільноти в цілому і окремих її членів. Академічна свобода є необхідним ціннісним принципом наукового етосу, що формує умови реалізації ідеалів і норм наукової діяльності та академічної ідентичності. По-третє, прагнення до пізнання є природною потребою людини, задоволення якої прямо залежить від ступеня свободи в особистому пошуку істини.

Отже, академічна спільнота є дуже численною частиною сучасного суспільства, забезпечення академічної свободи в демократичному суспільстві є обов'язком владних інстанцій. Цінність знання та академічної свободи як умови його здобуття, збереження і розвитку в даному випадку вимірюється його об'єктивною значущістю для широких верств населення.

Література

1. Гриценко М. Автономія крізь призму академічної свободи / М. Гриценко // Освіта.– 2016.– № 33, 10 серпня.– С. 6-7.
2. Линовицька О. Академічні свободи та університетська автономія / О. Линовицька // Вища освіта України.– 2011.– № 3.– С. 73-79.
3. Теперешний С. Класифікація освітніх ландшафтів Європи: зарубіжний досвід / С. Теперешний // Вища освіта України.– 2016.– № 2.– С. 73-79.
4. Ястебцева А.В. Университетская академическая свобода / А.В. Ястебцева // Философские науки.– 2010.– № 11.– С. 130-142.

Д. Єпик,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ВИКЛАДАЧ ЯК AGENT OF CHANGE АКАДЕМІЧНОГО ПРОСТОРУ

Сьогодення свідчить, що для дійсного виходу української науки на міжнародний простір, створення конкурентоздатного молодого покоління необхідні кардинальні зміни у системі вищої освіти, які б, бажано, не залишалися виключно деклараціями, а набували реального втілення у щоденному освітньому процесі.

На жаль, останніми роками система середньої, та і вищої освіти, перебуваючи, здається, у постійному реформуванні та пошуку нових напрямів освітнього розвитку, знаходиться у певній «зоні

комфорту», яка характерна толерантним ставленням до корупції, наповненістю патріотичною риторикою без справжнього відчуття патріотизму, пріоритеті матеріального споживання над духовними цінностями[2, с.38].

Молода людина, яка потрапляє до університету, звичайно ж, опиняється у новому соціокультурному просторі і протягом чотирьох-п'яти років саме він стане остаточною ланкою у формування особистості із чітко визначеними світоглядними переконаннями, життєвими орієнтирами та науковими уподобаннями. Що може і повинен надати сучасний українській університет своєму випускнику? Передусім, безперечно, високий рівень освіти, як спеціальної так і загальної. По-друге, ціннісні орієнтири, які б допомогли віднайти одностайних, плідно займатися науковими дослідженнями, згуртуватися в кризові моменти життя [2, с.39]. По-третє, усвідомлене неприйняття корупції в будь-якому її прояві, від академічної до політичної. По-четверте, а, можливо, по-перше, дієвий патріотизм, почуття якого повинно бути остаточно сформоване саме у стінах вишу, патріотизм у вигляді життєвої необхідності працювати і жити саме в Україні і задля України. І в цьому процесі реальними провідниками стають саме викладачі, чий життєвий та науковий досвід є тим самим формуючим фактором для молодшої людини. Особа викладача у сучасних реаліях повинна стати тим, про кого Бісмарк говорив, що війни виграють не генерали, а учителі і парафіяльні священики [3].

Викладач повинен не тільки пропагувати, а й бути реальним втіленням людини, для якої ідеали наукової чесності і добросовісності, прозорості і самокритичності, діалогу і об'єктивності вже перетворилися на справжнє джерело захоплення і натхнення. Тільки така людина, із справжніми академічними чеснотами поступово перетворить їх на імператив для широкого академічного середовища – своїх студентів у першу чергу. Сучасний викладач повинен відповідати дійсно високим вимогам, щоб працювати у виші. Високий науковий рівень він повинен поєднувати із таким же високим методичним рівнем викладання, основою якого повинно стати доцільне використання нових освітніх технологій, уміння створювати у студентському середовищі здорову конкуренцію під час навчального процесу, стимулювати і якісно підтримувати бажання до саморозвитку, наукової діяльності, проводити навчальну роботу на принципах гуманізму та реальної доброчесності.

Викладач повинен навчитися створювати академічний простір стимулюючий творчість, довіру, бажання до знань, якісного академічного спілкування, побудованого на принципах толерантності і довіри. Звичайно ж, сам викладач повинен уміти навчатись навчаючи, тобто постійно набувати нових умінь і навичок, удосконалювати свої наукові і педагогічні знання, бути не тільки теоретиком, а й кваліфікованим практиком [2, с.40].

Наголосимо на тому, що робота викладача, фактично, більше спосіб життя, тому всі його дії, слова, манери, осмислення життя часто бувають прикладами для наслідування для студентів. Наскільки принциповим, успішним, справедливим є викладач у своєму громадському і приватному житті, настільки буде гарантовано успішна його професійна діяльність є в публічному житті цих людей якісь елементи, які би можна було запропонувати студентам як приклад для наслідування, бо шляхетний приклад є більш дієвий, ніж теорія шляхетності [1].

Література

1. Аристотель. Аристотель. Политика. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://citaty.info/book/aristotel-politika>. Последнее обращение 30.04.2017.
2. Добко Т. Академічна культура та добросесність, як соціальний капітал сучасного університету/ Т. Добко В. Турчиновський//Академічна чесність як основа сталого розвитку університету/ Міжнародний благодійний Фонд “Міжнародний фонд досліджень освітньої політики”. За заг. ред. Т.В.Фінікова, А.Є.Артюхова – К.; Таксон, 2016. – 234 с.
3. Отто фон Бисмарк. Цитати известных людей, афоризмы. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://citaty.info/man/otto-fon-bismark>. Последнее обращение 30.04.2017.

М. Вовк, З. Гуріч

*Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України,
м.Київ*

ПЕРСОНОЛОГІЧНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЩИНИ

Теоретичні і практичні основи розвитку художньої освіти Херсонської губернії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. були закладені художниками-педагогами, які власним художнім талантом,

педагогічною майстерністю розвивали мистецькі традиції регіону, створювали мистецькі осередки, сприяли удосконаленню змісту, методів, форм вивчення дисциплін художньо-естетичного спрямування у регіональних школах, становленню професійної художньо-педагогічної освіти Півдня України.

Основні ідеї художників-педагогів Херсонщини сформували професійні основи розвитку художньої освіти регіону: гуманізації освіти, людяності, розвитку «людського духу» у дитинстві, необхідності застосування «сократівського» методу у навчанні (М. Пирогов); забезпечення пізнання навколишнього середовища і щоденного життя через освітні інституції (А. Арцимович); створення національної школи, навчання і виховання школярів рідною мовою (І. Деркачов); створення кафедр педагогіки при університетах, підтримки зв'язку університетів із середньою школою; ідея «психологізації» навчання (М. Ланге); реалізації педагогіки співробітництва, розвитку естетичних емоцій (О. Музиченко); педагогічного наставництва, підтримки віри учня в себе; ідея розвитку авторських художніх шкіл (Л. Іоріні, О. Шовкуненко); створення малювальних класів (П. Крестоносцев); «занурення» у художній образ (К. Костанді); ідея поєднання людяності і професіоналізму в особі педагога (Ю. Бершадський, Т. Дворніков, Г. Ладиженський); розвитку майстерності і спостережливості (Б. Егіз); активізації виставкової діяльності як чинника розвитку мистецького життя краю (В. Заузе); розвитку музейної справи (В. Мурзанов), традицій реалістичного стильового напрямку (Г. Курнаков, О. Шовкуненко) [1].

Серед видатних художників-педагогів Херсонської губернії другої половини XIX – початку XX ст. особливе місце посідає *Луїджи Домінікович Іоріні* (1817 – 1911). Вчитель малюнка та скульптури, прихильник класичного напрямку в мистецтві, Л. Іоріні не тільки виховував молодь, залучаючи її до класичних ідеалів, але й сам створював зразки мистецтва. В Одесі його скульптури «Меркурій і Цицерон», «Ніч і день» збереглися на фасаді будівлі старої біржі (нині будівлі міськвиконкому). Він відрізнявся демократичністю поглядів, до учнів ставився однаково безпристрасно. Учні, які поважали заняття з малювання, під його керівництвом досягали видатних успіхів.

На посаді директора Одеської малювальної школи художник-педагог перебував 16 років. За цей час школа стала одним із кращих закладів художньої освіти у Російській імперії. Художник, що викладав до останніх

днів життя, виховав цілу плеяду яскравих особистостей, які згадували його як досвідченого педагога, скульптора. Серед його студентів були художники Н. Альтман, М. Греков, Й. Бродський, Я. Ніколадзе, архітектор Б. Іофан та ін.

Розвитку художньої освіти у початкових і середніх навчальних закладах Херсонській губернії середини XIX – початку XX ст. сприяла активна творча діяльність художників, педагогів, серед яких помітною була постать *Петра Олександровича Крестonosцева (Волгіна) (1837 – 1907)*. Досліджуючи творчий шлях художника-педагога, випускника Петербурзької академії мистецтв академіка портретного живопису, одного із фундаторів художньої освіти в краї, необхідно відзначити, що він розпочався у Петербурзі, де П. Крестonosцев був організатором художньої артілі (1864 – 1865), що була створена на зразок артілі І. Крамського. Метою її була допомога художникам-початківцям, які навчалися у Петербурзькій академії мистецтв.

Працюючи вчителем малювання в гімназіях та училищах Херсона, Катеринослава, Єлисаветграда, художник-педагог прагнув залучити якомога більше молоді до художньої освіти. Саме П. Крестonosцев організував Вечірні малювальні класи (Вечірню малювальну школу) (1880) при Єлисаветградському земському реальному училищі. Метою школи була підготовка абітурієнтів до вступу у вищі художні спеціалізовані заклади. П. Крестonosцев здійснив якісні зміни у процесі викладання дисциплін художньо-естетичного спрямування.

Образу справжнього педагога-майстра, подвижника художньої освіти у шкільництві Херсонщини відповідає викладач Одеського училища *Кіріак Костянтинович Костанді (1852 – 1921)*. Випускник Одеської малювальної школи та Петербурзької академії мистецтв, К. Костанді викладав малювання в одеських гімназіях, в Одеському художньому училищі, наслідуючи метод П. Чистякова «працювати від загального до власного», порівнюючи голову із кулею, із якої виростають окремі частини обличчя, розподіляти світлотінь на малюнку голови відповідно до розподілу тіней на кулі.

К. Костанді володів яскравими професійними й особистісними якостями, здійснюючи ефективний педагогічний вплив на учнів. Окресливши значення Одеської художньої школи в історії освіти Півдня України, П. Нілус провідну роль надає своєму вчителю: «Ми можемо сказати що нібито провінційна одеська школа завдяки Кіріаку Костанді

та його учням виявилася першопрохідною в Росії» [2, с. 4]. Аналіз мемуарних джерел, історико-педагогічних праць засвідчив, що Кіріяк Костянтинович був педагогом, який ставився до педагогічної діяльності як до мистецтва педагогічної дії.

Одним із талановитих художників-педагогів Херсонської губернії був викладач Одеського училища *Геннадій Олександрович Ладиженський* (1852 – 1916). Одеські художники називали його «королем акварелі». Використовуючи олійні фарби, він досягав майже акварельної прозорості та чистоти тону. Аналіз періодичних видань другої половини XIX ст. дозволив з'ясувати, що Г. Ладиженського високо цінували у професійних колах як особистість, у якій поєднувались людяність, професійність, педагогічний талант.

За вагому творчу та педагогічну працю у 1910 р. Г. Ладиженський отримав звання академіка від Петербурзької академії мистецтв. Його учнем був О. Шовкуненко. Художник-педагог цілковито віддавався педагогічній роботі, передавав всі свої знання учням, не маючи професійних амбіцій та прагнення до громадського визнання.

Педагог, талановитий художник, професор Новоросійського університету (м. Одеса) *Микола Миколайович Ланге* (1858 – 1921) реалізовував ідеї щодо зв'язку університетів із середньою школою, які висловлювали М. Пирогов й К. Ушинський. Він обґрунтовував необхідність заснування при університетах кафедр педагогіки, метою функціонування яких була б підготовка студентів до майбутньої учительської діяльності.

Аналіз історико-педагогічних праць засвідчив, що професор М. Ланге почав читати курс лекцій з педагогіки в університеті ще до відповідного рішення Міністерства народної освіти. Завдяки підтримці факультету професор організував лекції з окремих розділів педагогіки щорічно. М. Ланге увійшов в історію становлення педагогічної думки як освітянин-подвижник, теоретик і практик історії педагогіки, зокрема регіональної. Учень Харківської та Одеської малювальних шкіл, випускник Петербурзької академії мистецтв *Тім Якович Дворников* (1862 – 1923) був чудовим колористом, майстром живопису. Аналіз мемуарних джерел дозволив стверджувати, що Т. Дворников володів унікальними професійними якостями (у нього дуже розвинена зорова пам'ять). Завдяки своїй успішній художній діяльності у 1913 р. Т. Дворникову було запропоновано викладати живопис в Одеському художньому училищі, де він раніше викладав чистописання.

Одним із учнів К. Костанді та Г. Ладиженського був художник-педагог *Борис Ісаакович Егіз* (1869 – 1947). Майже все життя художник-педагог присвятив педагогічній діяльності: викладав малювання у приватних чоловічих та жіночих середніх навчальних закладах Миколаєва та Одеси. У 1919 – 1920 рр. викладав у Одеському художньому училищі разом із К. Костанді, І. Бродським.

Вступивши до Товариства південно-руських художників, він брав активну участь у громадському житті міста, виступаючи з лекціями з живопису. Наслідком творчої та педагогічної діяльності Б. Егіза став ряд статей педагогічної спрямованості: «Поради, побажання К. Костанді щодо картин Егіза та про живопис взагалі», «Поради художнику-початківцю», «Про техніку та технологію живопису» та ін. У працях було висвітлено власний досвід художника, надано поради для художників-початківців, зокрема такі: «майстерність повинна бути нарівні з життєвої спостережливістю і кількістю умовності», «у картині повинен бути настрій».

Подвижником художньої освіти Херсонщини був *Юлій Рафаїлович Бершадський* (1869 – 1956) – випускник Одеської малювальної школи та Петербурзької академії мистецтв. Художник-педагог викладав малювання у навчальних закладах Одеси, а у 1907 р. організував художню школу-студію, метою якої була підготовка учнів до вступу в Одеське художнє училище. Аналіз періодичних видань початку ХХ ст. дозволив з'ясувати, що педагог у професійній діяльності виявляв високий талант художника-майстра.

Засновником школи малювання, креслення та ліплення у Миколаєві (1910) був художник-педагог *Володимир Олексійович Мурзанов* (1872 – 1922). Учень І. Рєпіна, відомий живописець і графік, автор пейзажів і тематичних картин, він отримав освіту у Петербурзькій академії мистецтв (1892 – 1895). Будучи засновником Миколаївської художньої школи, Володимир Олексійович одночасно викладав малювання та креслення в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема у першій чоловічій гімназії Миколаєва, у Миколаївському учительському інституті (1913 р.). В історію становлення музейних інституцій мистецького спрямування художник-педагог увійшов як один із засновників та перший директор Художнього музею ім. В. Верещагіна (м. Миколаїв).

З Херсонщиною тісно пов'язана діяльність талановитого діяча народної освіти, професора педагогіки, автора книг, підручників,

методичних посібників *Олександра Федоровича Музиченка* (1879 – 1940). Уродженець м. Бердянська Херсонської губернії, він після закінчення Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька працював викладачем російської словесності в Одеській 4-й чоловічій гімназії.

О. Музиченко обґрунтовував основи педагогіки співробітництва – на пряму, що почав активно розвиватися наприкінці XIX ст. і залишається популярним до сьогодні. Педагог вважав за доцільне вміло використовувати на заняттях естетичні емоції для того, щоб викликати «рух, активність, волю учнів». Освітянин стверджував, що художнє переживання є тією внутрішньою діяльністю дитини, що лише кількісно відрізняється від діяльності творчої. Він називав естетичною насолодою активні переживання учнями змісту художнього твору, порівнюючи цей процес із творчістю митця. Серед розмаїття засобів художнього виховання педагог відокремлював огляд та знайомство учнів із відібраними творами образотворчого мистецтва (пояснююче читання картин). В основу цього процесу треба покласти безпосереднє спостереження дітей за природою, а творче завдання вчителя – викликати в них «момент естетичного задоволення» під час переходу від природи до картини.

Учень К. Костанді, Г. Ладиженського, *Олексій Олексійович Шовкуненко* (1884 – 1974) неухильно дотримувався реалістичних принципів зображення дійсності. Починаючи з 1917 р., художник-педагог очолював одну з трьох майстерень у херсонській «Пролетарській художній студії», яка виявилась важливою віхою на педагогічному шляху О. Шовкуненка. Водночас він викладав малювання в середній школі і разом з іншими херсонськими художниками за завданням підвідділу пропаганди губнаросвіти малював плакати й гасла до різних політичних кампаній. Упродовж довготривалого періоду педагогічної діяльності О. Шовкуненко виховав декілька поколінь українських живописців, серед яких було чимало відомих майстрів. О. Шовкуненко оберігав віру студента в самого себе, в свої сили, виховував у своїх учнях любов і повагу до художньо-педагогічної діяльності. Особливу увагу художник-педагог приділяв точному, детально розробленому малюнку, вимагав від студентів чіткого розуміння поставленого завдання та його самостійного рішення, що в подальшому допомагало учням самостійно вирішувати власні творчі завдання.

Серед видатних діячів Херсонської губернії особливе місце посідає *Олексій Єлисейович Кручених* (1886 – 1968), відомий широкому загалу як поет і літератор. Майже недослідженою залишається його діяльність як художника, вихованця Одеського художнього училища, вчителя малювання. Вибір професії художника О. Кручених пояснював тим, що в юності його «тягнуло до чогось великого, кольорового, а головне – вільного». О. Кручених входив до плеяди херсонських педагогів-художників, які сприяли розвитку художньої освіти регіону на засадах міждисциплінарності.

Цікавим, на наш думку, є педагогічний досвід *Георгія Васильовича Курнакова* (1887 – 1977), випускника Херсонської учительської семінарії. Отримавши спеціальну освіту, Г. Курнаков зарекомендував себе як талановитий художник і обдарований педагог, завдяки чому в 1919 р. отримав запрошення викладати курс малювання та креслення в Херсонській учительській семінарії [3].

Майстерня Г. Курнакова була осередком художнього життя міста. У ній збиралась молодь, яка бажала отримати основи образотворчої грамоти та професійну оцінку власних робіт. Більше 30 років Г. Курнаков займався викладацькою діяльністю в навчальних закладах міста: в учительській семінарії, архітектурно-будівельній профшколі; був керівником майстерні живопису і малювання у «Пролетарській художній студії», інструктором художньо-декоративної праці у відділі народної освіти.

Отже, досвід художників, педагогів Херсонщини, реформаторів художньої освіти другої половини ХІХ – початку ХХ ст. підтверджує основні пріоритети розвитку художньої освіти регіону, що пов'язано з подоланням академічності, пошуку інноваційних форм і методів викладання дисциплін художньо-естетичного спрямування у початкових і середніх навчальних закладах, актуалізацією проблем педагогічного наставництва, педагогічної майстерності, особливою увагою до проблем естетичного, емоційного, духовного розвитку дитини засобами образотворчого мистецтва.

Література

1. Гуріч З. В. Персонологія художньої освіти Херсонщини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): метод. реком. для студ. мистецьких фак.-тів вищих навч. закладів / З. В. Гуріч. – Херсон: Стар, 2016. – 34 с.
2. Нилус П. К. К. Костанди: к сегодняшнему юбилею / П. Нилус // Одесские новости. – 1910. – 20 февраля. – С. 4.

3. Державний архів Херсонської області. Ф. Р. – 1177. Г. В. Курнаков (1887 – 1977) [особовий фонд]. Оп. 1. Спр. 1. Особисті документи, спогади про творчу діяльність (1955 – 1957).

*О. Рудь,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

“ПОПІВСЬКА АКАДЕМІЯ” ЯК КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ОСЕРЕДОК

Останні роки помітно зріс інтерес дослідників до питань педагогічного краєзнавства як “поліфункціонального транслятора місцевого педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських кадрів у конкретному регіоні” (Н. Побірченко). Окремі проблеми освіти Сумщини в історико-ретроспективному контексті висвітлювалися в працях В. Авдасьова, Ш. Акічева, Г. Воробйової, В. Голубченка, О. Козлова, Б. Корогода, Г. Корогод, О. Ленського, О. Перетятко, М. Рисіної, А. Сбруєвої, В. Терлецького, М. Теслі та інших. Деякі аспекти освіти жінок Сумщини, підготовки домашніх наставниць розкриті в дослідженнях В. Власенка, О. Козлова, В. Комарова, В. Луценка, М. Манька, М. Рисіної, А. Сбруєвої.

Швидкі темпи розвитку економіки, піднесення культурного життя на новий рівень вимагали відкриття “школи більш високого рівня, яка б давала знання, необхідні для практичної діяльності” [5, с.205]. У 1786 р. царський уряд схвалив “Статут народним училищам у Російській імперії”, за яким народні училища були двох типів: малі училища і головні народні училища. Аналізуючи особливості шкільної реформи 1786 р., М. Левківський зазначає, що зміст освіти мав “антинародний характер: у школах заборонялася українська мова, ігнорувалися народні звичаї, традиції виховання. ... школа перетворилася у знаряддя русифікації українського населення”. Заборона українських шкіл, царська політика русифікації, чужа мова в школі “відмежовувала українську інтелігенцію від народу, відбивала бажання до освіти, знижувала рівень освіченості населення України” [3, с.189].

Ґрунтовно досліджуючи політичне, економічне і культурне життя Сумщини та України в цілому, історики Белашов В.І. разом зі співавторами наголошують, що “XVIII ст. в історії України – це час

існування широкої автономії й одночасно впертого і послідовного наступу на неї з боку самодержавства, який породжував опозицію в середовищі українського дворянства” [5, с.206]. Передова дворянська інтелігенція об’єднувалася у гуртки, де обговорювали питання про необхідність ліквідації кріпосництва, поширення освіти і культури серед народу, збереження національної складової у вихованні та навчанні, розвиток літератури і мистецтва тощо.

Одним із таких гуртків була “Попівська академія”, заснована у 1767 р. відомим на той час літератором, перекладачем, архітектором Олександром Паліциним на хуторі Попівка села Залізняка, що неподалік м. Суми. М.Тесля, розглядаючи в низці праць діяльність просвітницького гуртка, вказує на те, що “Попівська академія” “була справжнім вищим навчальним закладом. Тут – витoki освіти усього краю” [7, с.51].

Постійними членами просвітницького гуртка були просвітителі, громадський діяч і вчений В.Каразін, архітектори М.Алфьоров та Є.Васильєв, письменник В.Капніст, поети С.Глінка, Михайло і Сергій Байкови, І.Богданович, градоначальник м.Суми Іван Богданович, перекладач, письменник Є.Станевич, губернський архітектор В.Ярославський, архітектор і педагог М.Ушинський, начальник поліції А.Кардашевський та інші. Крім того, до Паліцина приїздили імениті поети, художники, архітектори, гравери, літератори, перекладачі творів французьких просвітителів, а то і просто поміщики, щоб набратися досвіду у справах виробництва чи господарювання. Відбувалися своєрідні семінари-конференції, на яких обговорювалися праці не тільки членів «академії» (давалася оцінка та «добро» на друк), а й твори, про які говорили в літературних колах Російської імперії [6, с.224]. Часто відвідував “Попівську академію” філософ, поет Г.Сковорода.

Григорій Сковорода один із перших в українській педагогіці звернув увагу на особистість учителя, висунув вимоги до його професіоналізму. Сучасні дослідники педагогічної спадщини видатного філософа О.Любар, М.Стельмахович, Д.Федоренко наголошують на тому, що “світоглядні понови педагогіки Г.Сковороди увібрали досягнення вітчизняної літератури, школи, освіти, виховних ідеалів того часу, кращі здобутки діячів зарубіжної педагогіки і мали значний резонанс у формування плеяди наступних діячів української культури” [4, с.118]. На думку М.Демкова, за мірою поваги, якою користувався Г.

Сковорода, його можна було назвати “мандрівним університетом і академією тодішніх українських поміщиків” [1, с.252].

Філософські ідеї Г. Сковороди про сутність, завдання і значення педагогічної праці ґрунтуються на принципах народності, в основі яких – мудрість народу, традиції народної педагогіки, національна самобутність українського етносу. Саме з цих позицій він розглядає вчителя як носія народних цінностей, духовно-моральної культури та високої гуманності та людинолюбства. Учитель має бути із середовища українського народу. Не чуже виховання повинно привите народу українському, а своє, рідне. Тому Г.Сковорода різко виступає проти залучення до навчально-виховного процесу іноземних учителів, відстоює національну систему виховання. Просвітник переконаний, що “учителю належить бути всюдисущому в народі, тому що освіта повинна бути з народу, для народу, народною. Обов’язок учителя пізнати необхідність, міру, приклад і властивості істинної освіти, і поєднувати себе з народом” [1, с. 253]. На думку філософа, істинний учитель має бути наділений такими чеснотами, як повага до людської особистості, щиросердність, скромність, стриманість, працьовитість, безкорисливість, принциповість, безмежна відданість своєму народу та Батьківщині. Своім аскетичним життям, самовідданою працею Г.Сковорода подав приклад вірності народу, показав, яким має бути справжній народний учитель.

Як педагог-гуманіст Г. Сковорода виступає за народну школу, в якій би учні здобували життєво важливі і корисні знання. Філософ відстоює принципи систематичності, доступності і послідовності у навчанні: “Немає години, не придатної для занять корисними науками, і хто помірно, але постійно вивчає предмети, корисні як у цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання – не труд, а втіха” [10, с. 227].

Високо шануючи працю вчителя, Г. Сковорода водночас ставить до нього досить вимогливо: учитель – це людина глибокого розуму, високої моралі, єдності слова і діла. Важливою якістю вчителя, на думку просвітника, є педагогічна майстерність, професійне вміння успішно організувати навчально-виховний процес, спрямувати його на всебічний розвиток та вдосконалення особистості.

Сенсом життя людини, шляхом до її щастя Г. Сковорода вважав самопізнання: “від пізнання себе самого входить у душу світло відання Божого, а з ним шлях мирний щастя” [9, с. 415]. Самопізнання – складний

процес, який вимагає від учителя значних зусиль, невпинної клопіткої праці над собою. Філософ підкреслює, що у процесі самопізнання людина розкриває саму себе, усвідомлює й оцінює власні дії, психічний стан. “Кожен повинен пізнати себе, тобто свою природу, чого вона шукає, куди веде, і за нею йти без всякого взагалі насильства, а й з найглибшою покорю” [10, с. 220]. Набуті у процесі самопізнання знання і вміння є важливою умовою творчого вирішення педагогічних завдань, служать підґрунтям удосконалення професійної майстерності вчителя. Педагог, який пізнав себе, свою душу, краще зрозуміє вчинки своїх учнів, їх мотиви і прагнення, допоможе учневі усвідомити себе як особистість, знайти шляхи досягнення важливих життєвих цілей.

Запорукою педагогічної майстерності вчителя, на думку Г. Сковороди, є неперервна освіта впродовж життя на основі самоосвіти, цілеспрямованого та систематичного поліпшення, самовдосконалення, розвитку себе та своєї діяльності. Учителеві він радив: “Довго сам навчайся, коли хочеш учити інших. В усіх науках та мистецтвах плодом є правильна практика” [9, с.442]. Самоосвітня діяльність буде ефективною, якщо педагог постійно і наполегливо працюватиме над удосконаленням професійної компетентності, розвитком педагогічної майстерності, підвищенням наукового та загальнокультурного рівня. Г. Сковорода рекомендував: “Знаходь годину і щоденно потроху, але обов’язково і саме щоденно, підкидай в душу ... слово або вислів і немов до вогню підкидай потроху поживи, щоб душа живилась і росла, а не пригнічувалась. Чим повільніше будеш вивчати, тим плодотворніше навчання. Повільна постійність нагромаджує кількість, більшу від сподіваної” [10, с. 229].

Важливого значення для розвитку педагогічної майстерності, підвищення рівня професійної компетенції вчителя Г. Сковорода надавав вивченню грецької і римської літератури. Антична спадщина, на переконання педагога, “дихає високими думками, ... промовляє серцем і грудьми, вражаючи вістрям духа в саму душевну точку і залишаючи в ній гостре відчуття, наче бджола жало” [10, с. 185], сприяє духовному зростанню та становленню особистості.

У своїй учительській діяльності Г. Сковорода використовував нетрадиційні методи навчання: уроки на природі, просвітницькі уроки серед народу, досить активно застосовував листування як метод навчання. В численних епістолярних творах він виклав свої погляди на

виховання індивіда, вдосконалення людини з метою утвердження чесності, доброти, щирості серед народу; обґрунтував вимоги до особистості вчителя національної школи; надав рекомендації батькам, які покликані формувати у дітей високі моральні якості: любов до вітчизни і рідного краю, людяність, дружба, почуття людської гідності, вдячність, працелюбство, прагнення до свободи, справедливості і всезагального щастя.

Г. Сковорода бездоганно володів методом ведення бесід та розповідей, вдумливого сприйняття інформації, аргументованого й дійового переконання. Розмова для філософа – це “звідомлення думок і ніби взаємне сердець цілування” [10, с. 351]. Красномовні, захоплюючі бесіди супроводжувалися грою на різних музичних інструментах, співом, читанням уголос промов античних мислителів. Просвітник радив педагогам використовувати у своїй роботі поради, приклади, роз’яснення, привчати учнів до критичного аналізу своїх вчинків.

Найкращим порадником і другом у житті Г. Сковорода вважав книгу, яку вчив читати вдумливо, уважно й осмислено, при цьому радив робити виписки. Стежив за тим, щоб учні читали мудрі книги, які лікують і звеселяють серце, розвивають і зміцнюють почуття доброчесності [8, с. 374].

Роздуми Григорія Сковороди про систему національної освіти і виховання, його погляди на особистість учителя як носія духовних і моральних цінностей українського народу стали тим підґрунтям, на якому розвивалися на Сумщині ідеї педагогічної майстерності.

Олександр Паліцин відкриває у своєму маєтку школу, де постійно навчалось 10-12 осіб. Дбаючи про формування культурномовної особистості учнів, просвітник значну увагу приділяє мовній підготовці учнів. На уроках учні виступали з рефератами, читали і обговорювали літературні твори як самого О. Паліцина, так і інших членів культурно-мистецького гуртка, складали і декламували власні вірші, виголошували промови.

Члени гуртка піклувалися про розвиток освіти в краї, тому не випадково, що на той час на Сумщині було більше шкіл, ніж на Харківщині. Як зазначає А. Слюсарський, у другій половині XVIII ст. культурний рівень населення Слобожанщини настільки зріс, що молодь стала виявляти прагнення здобути вищу освіту, виник також попит на кадри вищої кваліфікації [11].

Розуміючи нагальну потребу регіону в висококваліфікованих учительських кадрах, члени просвітницького гуртка ще у 1767 році виступили з ініціативою про відкриття університету на Слобожанщині в м. Суми. На підтвердження цього Д. Багалій пише: «Деякі поміщики стали надсилати своїх дітей до Московського університету, а в сумських дворян, вірогідно під впливом літературного гуртка О. Паліцина, у 60-х роках XVIII ст. виникла думка про заснування в Сумах» [2, с.3]. Проте цей проект царських уряд відхилив. Нарешті, 1805 р. у Харкові завдяки зусиллям В. Н. Каразіна та О. О.Паліцина було відкрито університет. Професорами закладу були уродженці Сумщини: мовознавець О. О.Потебня, історик права М. О.Максименко, літературознавець М. К.Грунський, історик медицини В. Я.Джунковський та інші [6].

У другій половині XIX століття культурне життя Сумщини розвивалося в умовах буржуазних реформ, територіальної роз'єднаності українських земель, завершення формування української нації, політизації суспільного життя та складної соціальної структури. Реформи, проведені царським урядом, розширили межі культурно-просвітницької діяльності, створили нові умови для позитивних зрушень у культурі та освіті.

Отже, "Попівська академія" була справжнім вищим навчальним закладом, який вплинув на освітній процес на Сумщині. Попівська академія не лише відігравала певну роль у науковому веденні сільського господарства й розвитку архітеектури, але свого часу несла також людям освіту, культуру, мистецтво на Сумщині.

Література

1. Демков М. И. Педагогика западноевропейская и русская. Педагогическая хрестоматия : Для учительских институтов и семинарий, педагогических классов женских гимназий и институтов, педагогических курсов при городских училищах и для народных учителей. – М. : Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1911.
2. Краткий очерк Харьковского университета за первые 100 лет его существования 1805-1905 гг / составлен профессорами Д.И.Багалеем, Н.Ф.Сумцовым, В.Н.Бузеском. Издание университета. – Харьков. Тип. Адольфа Даре, 1906.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник / М. В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2006.
4. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / Олександр Опанасович Любар, Микола Гнатович Стельмахович, Дмитро Тимофійович Федоренко. – К. : Знання, 2006.
5. Сумщина в історії України: навчальний посібник / [Белашов В.І., Белашов Л.І., Близнюк А.М. та ін.] ; ред. колегія: В. Ю. Голубченко (головний ред.), А. М. Близнюк, М. П. Карпенко, Б. Л. Корогод. – Суми : Видавництво «МакДен», 2005.

6. Тесля М.П. Діяльність “Паліцинської академії” / М.П.Тесля. – Суми : ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2008.
7. Тесля М.П. Паліцин і його послідовники / М.П. Тесля. – Суми : вид-во “МакДен”, 2010.
8. Сковорода Григорій : ідейна спадщина і сучасність / редкол. Попович М. В. – К., 2003.
9. Сковорода, Григорій Твори : У 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : ТОВ “Видавництво “Обереги””, 2005. – 2-е вид., виправ. (Київська б-ка давнього укр. письменства. Студії; Т.5). – Парал. тит. арк. англ. – Т.1 / передм. О. Мишанича.
10. Сковорода, Григорій Твори : У 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : ТОВ “Видавництво “Обереги””, 2005. – 2-е вид., виправ. (Київська б-ка давнього укр. письменства. Студії; Т.6). – Парал. тит. арк. англ. – Т.2.
11. Слюсарский А. Г. Социально-экономическое развитие Слобожанщины ХУП–ХУІІІ вв. / А. Г.Слюсарский. – Х., 1964.

О. Фаст,

*Східноєвропейський національний
університет,*

м. Луцьк

ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Імплементація Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) передбачає запровадження трициклової системи підготовки фахівців з вищою освітою (бакалавр – магістр – доктор філософії (PhD)). У зв’язку із цим назріла *проблема* оновлення змісту вищої освіти відповідно до найновіших національних та світових здобутків, забезпечення пріоритетності освітньої складової у процесі підготовки докторів філософії, перетворення аспірантури на ключову фору виховання наукової еліти, кадрів вищої наукової кваліфікації. У цьому контексті особливої ваги набуває запровадження у вищій школі освітніх структурованих програм підготовки докторів філософії на основі міждисциплінарного та компетентнісного підходів, що дасть можливість освіті 6-го рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти ефективно конкурувати з розвиненими державами світу.

Проекти глобального лідерства, сталого розвитку, утвердження суспільства знань заактуалізували дослідження проблеми професійної

підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, зокрема у таких аспектах: компаративний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду докторської підготовки (О.В. Поживілова, (2006 р.), Ж.В. Таланова, (2011 р.), Г.П. Чорнойван (2011 р.)); тенденції державного регулювання підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів (Л.І. Лисенко, 2010 р.). Фундаментальне значення для методологічного осмислення проблеми мають публікації провідних науковців України – С.У. Гончаренка, В.І. Лугового, Н. Ничкало, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланової, у яких обґрунтована унікальна роль нової генерації молодих дослідників в умовах глобальної змагальної взаємодії, зацентровано увагу на якості та конкурентоспроможності вищої освіти, досвіді світових лідерів вищої школи із найпотужнішим університетським потенціалом. Разом із тим, соціокультурні реалії ставлять вимогу комплексного дослідження проблеми професійної підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в теоретичному і методичному аспектах. Зокрема, розробки й обґрунтування потребують концепція, модель такої підготовки, критерії та умови її ефективної реалізації в умовах аспірантури, конструювання змісту структурованих докторських програм відповідно до Національної рамки кваліфікацій.

Проблема підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, модернізації докторської освіти (PhD Education) зокрема, перебуває в епіцентрі уваги міжнародної наукової спільноти: у Польщі (K. Szadkowski: The Long Shadow of Doctoral Candidate Status. Case Study – Poland. Social Work & Society, Volume 12, Issue 2, 2014 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-618>), Латвії (Alexander Tarvid. Motivation to Study for PhD Degree: Case of Latvia. PROCEEDIA ECONOMICS AND FINANCE, December 2014 DOI: 10.1016/S2212-5671(14)00747-3), Туреччині (Nazmi Özer. Postgraduate Education in Turkey and the Contribution of Turkish Biochemical Society, April 2011, Izmir, Turkey), Грузії (Statement about Minimum Standards for PhD Education. www.tsu.edu.ge; Nato Pitskhelauri, Nino Chikhladze, (2011). New Paradigm of PhD Education at Tbilisi State University Faculty of Medicine in Georgia), Болгарії (Diana Petkova. PhD Education in Bulgaria: Türk Biyokimya Dergisi [Turkish Journal of Biochemistry–Turk J Biochem] 2011; 36 (1); 45-48.), Хорватії (Goran Ćurić, Ljubica Glavaš-Obrovac. PhD study and program: from ex-student to student “A LESSON LEARNED”: A PhD course proposal, April, 2011, Croatia),

Швеції (Ingeborg van der Ploeg. *Quality Assurance in Doctoral Education Experiences from Karolinska Institutet*, 2011), *Сполученому Королівстві* (Quality Assurance Agency for Higher Education, (2011) *Doctoral Degree Characteristics: A Draft Consultation Document* QAA, London. <http://www.qaa.ac.uk/standardsandquality/doct ralqualification /Doctoraldegreechara.pdf>; Mike Hardman. *PhD Quality from the Standpoint of the Employers*, 2011), *США* (Johns Hopkins University. *Committee on the Future of PhD Education. Final Report*, September 2013.), *Канаді* (Herbert-Copley, Brent: *Few academic jobs, but Canada's need for PhDs grows*. *The Globe and Mail* 29.05.2013: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/few-academic-jobs-but-canadas-need-forphds-grows/article12219592/>). Стратегічні напрацювання країн-членів Європейської Ради з питань докторської освіти (The Council for Doctoral Education (CDE)) відображено у Зальцбургських Директивах (Salzburg Principles) - документі, що визначає кваліфікаційні рамки докторської підготовки відповідно до Болонської декларації, шляхи імплементації дослідницьких компонентів в освітні інституції, регламентує створення навчальних центрів для підготовки докторів філософії у вищих навчальних закладах. Інноваційні тенденції модернізації освіти третього циклу (докторської підготовки) у світлі глобалізаційних викликів узагальнено у Звітних матеріалах конференції «Майбутнє докторської підготовки» (*Nadine Burquel. Conference Report «Future of the doctorate», Riga, 28-29 May, 2015*), ініційованої Європейською комісією з питань освіти і культури. Аналітичний огляд наукових досліджень зарубіжних учених дозволяє стверджувати, що досі не існує уніфікованої «європейської моделі» підготовки докторів філософії, відтак є певні розбіжності у підходах як до тривалості навчання, послідовності освітніх ступенів, так і до кваліфікаційних вимог та проектування навчальних програм (*German/continental trend* та *Anglo-Saxon tradition*). Компаративний аналіз докторської підготовки у США та Канаді висвітлено у статті Barry R. Chiswick, Nicholas Larsen, Paul Pieper. *The Production of PhDs in the United States and Canada. Discussion Paper No. 5367, December 2010*, де розкриваються гендерний та дисциплінарний аспекти проблеми.

У дослідженнях навчально-методичного аспекту докторської підготовки зарубіжних вчених превалюють такі аспекти: мовна підготовка майбутніх науковців (*Academic Writing*), інноваційні освітні

технології (computer-based learning), діагностика мотиваційної сфери докторантів, стресотсійкості; маркетингові дослідження ефективності докторської освіти. У контексті глобального лідерства вища освіта закономірно виявилася найбільш чутливою до мобільності, результативності, технологічності, ефективності навчання. Докторська підготовка (PhD Programme) як вищий ступінь у науковому зростанні в Україні нині є досить актуальною. У зв'язку з розгортанням Болонського процесу (1999 р.) і формуванням Європейського простору вищої освіти, реалізацією концептуальних положень Лісабонської стратегії (Lisbon Strategy) із підвищення конкурентоспроможності (2000 р.), проекту Тюнінг підготовка докторів філософії потребує глибокого осмислення та дослідження. Водночас усебічний аналіз літературних джерел, нормативно-правової бази та дисертацій засвідчує переважання історико-педагогічних, компаративних та управлінських аспектів розробки теми проекту та відсутність наукових праць, присвячених науково-методологічному та організаційно-методичному забезпеченню *наступності освітніх програм* магістратури й аспірантури відповідно до вимог, які випливають із участі України в Болонському процесі. Потребує інноваційно-педагогічного осмислення проблема *якості навчання* в аспірантурі, підвищення престижу професії наукових та науково-педагогічних кадрів, що забезпечить конкурентоздатність вітчизняної освіти в умовах глобальної змагальної взаємодії.

Концепція дослідження вибудовується на *системному підході* до проектування підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації і *компетентнісному підході* до визначення якості такої підготовки. Доцільність та новизна зазначених підходів у світлі інноваційних тенденцій підсилюється можливістю застосування *технології маркетингового дослідження ринків освітніх послуг і праці* для науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, що дозволить оптимізувати діяльність аспірантури, *раціоналізувати та науково обґрунтувати* підходи, критерії відбору вступників до аспірантури/докторської школи, розробити технологію моніторингу якості підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в умовах реалізації третього циклу вищої освіти. *Компетентнісний підхід* розглядається в дослідженні у площині формування у науково-педагогічних працівників певних компетенцій (методологічної,

комунікативно-риторичної, інформаційно-технологічної, психолого-педагогічної), що сприяють їх швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню життєвих, особистісних, професійних завдань для проектування наукової кар'єри, особистісної самореалізації.

Концепція підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в умовах циклової організації вищої освіти - характеризується *системною* цілісністю і процесуальною *неперервністю* в органічній єдності загального, особливого, індивідуального. Як *загальне* така підготовка є складовою неперервної освіти (longlife education), зумовлюється конкретними історичними умовами розвитку суспільства, враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід ступеневої підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Рівень *особливого* відображає специфіку підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, зумовлену *характером діяльності* педагога-вченого, яка виходить за класичні межі і поєднується з науково-дослідницькою, раціоналізаторською, науково-методичною, а також соціально-управлінською; *універсалізацією* професійних функцій науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації з метою їх професійної та академічної мобільності.

Як *індивідуальне* така підготовка передбачає створення дієвих *акмеологічних* стимулів професійного та особистісного розвитку, активізації механізмів самоздійснення, досягнення пікових вершин наукової творчості, самореалізації майбутнього викладача-дослідника шляхом запровадження сучасних педагогічних технологій, модернізації інституту наукового керівництва дисертаційними дослідженнями аспірантів, а також педагогічного моніторингу якості реалізації освітньо-професійних програм підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Компетентнісна модель науково-педагогічного працівника вищої кваліфікації (кваліфікаційний, компетентнісний та особистісний профілі) - враховує специфіку й особливості професійної і наукової діяльності викладача-вченого, перспективи наукової та академічної мобільності та є орієнтиром для розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми підготовки здобувача науково-освітнього ступеня з відповідної спеціалізації, що забезпечить створення інструментарію оцінки якості освіти третього циклу.

*В. Солощенко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

**ДО ПИТАННЯ ЩОДО ДИНАМІКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ
НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН
(АКАДЕМІЧНИЙ і СОЦІАЛЬНИЙ ВИМІРИ)**

У Штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі, 8 липня 2009 року проводилася Всесвітня конференція з питань вищої освіти, результатом якої стало підписання Комюніке «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» [1]. До основних завдань, що були поставлені на майбутнє належить: соціальна відповідальність вищої освіти (як суспільне благо, вища освіта є відповідальністю усіх задіяних сторін (урядів країн та громадян, закладів вищої освіти); доступ, справедливість і якість (однією з основних світових тенденцій є розширення доступу до здобуття вищої освіти, але разом з тим у цьому контексті питання рівності, відповідності та якості освіти є актуальними); інтернаціоналізація і глобалізація (активізація міжнародної співпраці у вищій освіті, вивчення культурних різноманітностей народів світу є запорукою сталості систем вищої освіти у всьому світі); навчання, дослідження та інновації (академічна свобода, поєднання фундаментальних і прикладних досліджень, втілення інновацій через багатосторонні угоди з державними та приватними підприємствами, малим і середнім бізнесом стає фундаментом фінансового благополуччя виші, що дає можливість молодим науковцям втілювати новітні розробки науки і техніки в життя) [1].

На конференції міністрів 46-ти країн-учасниць Болонського процесу, що проходила з 11 – 12 березня 2010 р., у Відні та Будапешті було підведено підсумки роботи кожної з країн, щодо успішності реформування власної системи вищої освіти. Так, проаналізуємо соціальний аспект модернізації систем вищої освіти німецькомовних країн. Зі змісту «Національної доповіді Німеччини щодо реалізації цілей

Болонського процесу з 2007 – 2009 рр.» [2] стає зрозумілим, що на основі міжнародних документів з питання демократизації, гуманізації в галузі освіти і прав людини в країні проведено низку масштабних заходів зі створення нової національно-правової та нормативної бази системи вищої освіти. Голова Робочої групи Австрії, що за займалася підготовкою пропозицій, рекомендацій та резолюцій Г.Бахер (Gottfried Bacher) зазначає, що актуальну проблему фінансової й освітньої підтримки особам з малозабезпечених і маргінальних верст населення було остаточно вирішено, що відображено у національному документі «Студентська підтримка» (Student Support Act, 1.09.2008) [2]. З доповіді представників Робочої групи Швейцарії (Л.Боеглі (Laurence Boegli)), Люксембургу (Г.Донделінгера) (German Dondelinger)) та Ліхтенштейну (М.Унгера (Martin Unger)) стає зрозумілим, що до основних здобутків країни, у галузі соціальних змін та розвитку належить: розширення міжнародної співпраці у вищій школі та збільшення академічної мобільності (Ліхтенштейн, Люксембург), інтенсифікація регіонального співробітництва (виші – підприємства, виші – наукові товариства, Швейцарія) [3].

Документи і факти розглянуті у статті дають підстави для висновку, що основні завдання Всесвітньої конференції з вищої освіти німецькомовними країнами Європи, а саме питання академічного й соціального благополуччя студентів, викладачів та дослідників було успішно виконано.

Література

1. Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009 «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку», Штаб-квартира ЮНЕСКО, Париж. – Вища школа. – 2009. – № 8. – С. 98–104.
2. Bologna Ministerial Anniversary Conference Hungary-Austria 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
3. Key issue for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bolognaprocess.org, 2010

***В. Скурта,**
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
Суми*

THE CULTURE OF TEACHER'S CLASSROOM COMMUNICATION

The problem is that the significance of using nowadays English in language teaching is very important. Teachers have been encouraged by Ministry of Education to use English in the secondary EFL classroom as much as possible. The paper investigates how teachers can use classroom English and how they can encourage their students to use it.

For a long period of time the main aim was to teach our students the structure of the foreign language. Such term as “socio-cultural competence” appeared in Ukrainian curriculums not long ago.

The aim of the article is to show that classroom English is important for students as well as teachers. Students can learn how to use English in functional situations in class: for example asking the teacher to help; saying that they don't understand; asking for repetition; checking for comprehension; working with a partner; etc. It goes without saying that classroom procedures have to be verbalized in the classroom. Instructions have to be given, groups have to be formed, time limits have to be set, questions have to be asked, answers have to be confirmed, discipline has to be maintained, etc. The role of this interaction is one of the least understood aspects of teaching, though it is clearly crucial to the success of the learning process. All teachers need specialized classroom competence and need training in this field. Foreign language teachers in particular require linguistic training at the classroom situation, since they need to use the language being taught both as a goal of their teaching and as the instruction and classroom management. The paper focuses on theoretical justifications and practical solutions.

Why should we use Classroom English?

1. It helps the teacher to model the language and its use.
2. It gives meaning to the language.
3. It provides authentic learning situations.
4. It provides familiarity with common phrases.
5. Students can use the language in real situations.

6. Students gain confidence and motivation through successful communication.
7. Students learn the language by using the language.
8. It allows learners to control and evaluate their own successes.
9. It allows learners to respect the learning style of other learners.
10. It encourages learners to learn from their peers.
11. It helps learners to control the learning environment.
12. It encourages pair and group work.

What Classroom English can we use?

There are at least ten common areas of classroom communication: simple instructions, spontaneous situations, social interaction, pair and group work, question types, learner-training, audio-visual aids, error correction, evaluation and so on.

Culture and communication are inseparable because culture not only dictates who talks to whom, about what, and how the communication proceeds, it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed, or interpreted... Culture...is the foundation of communication. (Samovar, Porter, & Jain, 1981)

If we turn to the dictionary definitions we can find such definition of the the culture as «the act of design and development of intellectual and moral qualities, particularly through the education process». Language is important as an instrument of culture, and as the part of it. Learning foreign language one can not ignore the culture, because in order to speak a foreign language, you need to think a certain way, as a representative of the culture to which he/she belongs.

The aim of the teachers today in the process of teaching pupils foreign language is to provide some pathways to enter into learning more about the culture. After all, we never know everything about our own culture. We should not be disappointed that we cannot teach everything but rather be happy that we are able to raise intercultural awareness at all.

«Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively, behaviorally, and affectively.» [2]

Learning a language in isolation of its cultural roots prevents one from becoming socialized into its contextual use. Knowledge of linguistic structure alone does not carry with it any special insight into the political, social, religious, or economic system. Or even insight into when you should talk and when you should not. [9].

Culture is a network of verbal and non-verbal communication. If our goal as foreign language teachers is to teach communication, we must not neglect the most obvious form of non-verbal communication which is gesture. Gesture, although learned, is largely an unconscious cultural phenomenon. Gesture conveys the “feel” of the language to the student and when accompanied by verbal communication, injects greater authenticity into the classroom and makes language study more interesting.

Foreign language learning is comprised of several components, including grammatical competence, communicative competence, language proficiency, as well as a change in attitudes towards one’s own or another culture. At any rate, foreign language learning is foreign culture learning, and, in one form or another, culture has, even implicitly, been taught in the foreign language classroom.

Conclusion. Teaching FL in Ukrainian schools nowadays should be directed not only to forming linguistic and professional competencies only but to molding the personality of a student as a whole – their awareness of similarities and differences in languages and cultures, their readiness to get a closer inkling of the other cultural values and respect them, their reaching the general level of human conscience, admitting the preference of common goals of mankind. In this context foreign language teachers’ cross-cultural communication awareness is viewed as the key issue for they are going to become mediators between the target culture and that of their own. We believe that it’s really problematic to teach English without paying attention to cultural notes.

Culture teaching should allow learners to increase their knowledge of the target culture in terms of people’s way of life, values, attitudes, and beliefs. More specifically, the teaching of culture should make learners aware of speech acts, connotations, etiquette, that is, appropriate or inappropriate behaviour, as well as provide them with the opportunity to act out being a member of the target culture.

However, as the world becomes more interconnected, we must help our students understand that it is more important than ever for them to be able to

activate their understanding not only other cultures, but their own as well. In doing so, they will be better prepared to participate more fully in the global community — of which their local community is a part. We must also stress that culture is just one of the many aspects of human behavior.

We all differ from one another in a number of ways. Because of our gender, age, personality, or abilities, all human beings are unique individuals.

List of Literature

1. Brooks, N. 1975. The analysis of foreign and familiar cultures. In Lafayette, R. (ed.). The Culture Revolution in Foreign Language Teaching. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
2. Buttjes, D. (1990). Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance. *Language Learning Journal*, 2, 53-57.
3. Byrnes, H. 2008. Articulating a foreign language sequence through content: A look at the culture standards. *Language Teaching* 41 (1): 103–118.
4. Lafayette, R.C. (1978), *Teaching Culture: Strategies and Techniques*, Virginia: Arlington.
5. Matikainen T. and Duffy C. B. Developing Cultural Understanding / Tiina Matikainen and Carolyn B. Duffy // *English Teaching Forum*. –2000. –Vol. 38. –No. 3. – P. 40–47.
7. Nostrand, F.B. & Nostrand, H.L.. 1970. Testing Understanding of the Foreign Culture//Seelye, H.N. ed. *Perspectives for Teachers of Latin American Culture*. Springfield, IL: Office of Public Instruction, 123-127.
8. Omaggio-Hadley, A.(1993). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
9. Oxford, R. L.(1994). Teaching culture in the language classroom: Towards a new philosophy. In J. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1994* (pp. 26-45). Washington DC: Georgetown University Press.
10. Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication* (2nd ed.). Lincolnwood, Ill: National Textbook Company.

I. Левенок,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (на прикладі СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

Академічна культура – це візитна картка кожного університету, це його «обличчя». Під цим поняттям розуміємо як репутацію, імідж

університету, культуру навчання, цінності, традиції, норми, правила проведення наукового дослідження, так і наукову мовну культуру високої духовності, культуру спілкування викладачів і студентів, моральну відповідальність за результати досягнень, культуру толерантності та доброчесності [2]. Формування академічної культури – це тривалий та трудомісткий процес, який вимагає вироблення своїх інтелектуально-етичних норм усіма учасниками та прищеплення цінностей академічній спільноті. Академічна культура відображає ставлення до відносин, цінностей, способів поведінки, які є спільними для всіх, хто працює і навчається в університеті [4]. Тільки від академічної культури університету залежить чи буде навчальний заклад привабливим для навчання студентів, зокрема іноземних.

Сумський державний університет постійно працює над підвищенням якості викладання, навчання, конкурентоспроможності, сприяння академічній мобільності та більшої орієнтації на студента. Американські ради з міжнародної освіти в партнерстві з Міністерством освіти і науки України та за підтримки Посольства США започаткували Проект сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project-SAIUP). Учасниками Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні стали 10 українських ВНЗ з різних регіонів України. До проекту долучився і Сумський державний університет [1].

Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та наукових (творчих) досягнень. Місія проекту – сприяти формуванню та становленню довіри до системи вищої освіти України, ґрунтуючись на засадах чесності, справедливості, відповідальності та взаємоповаги усіх учасників академічного процесу. Для університетів-учасників проекту розробляється курс «Академічне письмо», який включатиме в себе роз'яснення щодо академічної доброчесності. У рамках Болонського процесу постає питання розширення співпраці між усіма націями, відкритості у міжнародному плані [3]. У зв'язку з цим кількість іноземців, які прибувають на навчання в Сумський державний університет зростає. Згідно з даними

Департаменту міжнародної освіти СумДУ, в університеті навчається 1188 іноземних студентів, з 42 країн світу. Найбільша кількість студентів прибуває з Йорданії, Іраку, Азербайджану, Туркменістану, Індії, Туреччини, Нігерії та інших країн. Спільнота іноземних студентів відіграє важливу роль у академічній культурі університету.

Сумський державний університет відкритий до діалогу культур і сприянню академічній доброчесності іноземних студентів. Громада іноземних студентів представлена лідерами рад земляцтв, які постійно співпрацюють з адміністрацією навчального закладу, висловлюють побажання та вносять пропозиції щодо навчання іноземних студентів. У рамках сприяння академічній культурі іноземних студентів у 2017 році започатковано щорічне проведення міжнародного молодіжного форуму «Культура і традиції в сучасному світі», де іноземні студенти можуть представити власну культуру, презентувати досягнення в науковій сфері.

Іноземні студенти, приїжджаючи до країни відмінної від власної, зустрічаються з новими вимогами, правилами, традиціями. Компетентні працівники Департаменту міжнародної освіти та викладачі Сумського державного університету сприяють їхній адаптації до нового академічного середовища. Згідно з проведеними дослідженнями, студенти-іноземці дають позитивну оцінку навчальному закладу, привносячи власні культурні цінності до академічної культури університету. Іноземні студенти та випускники цінують професійні якості співробітників, зокрема відзначають, що університет дає можливість їм розвиватися та відкривати нові можливості. Студентоцентризм, сприяння навчально-науковій роботі іноземців, розвиток у них умінь академічного мовлення та письма, сприяння міжкультурній комунікації та академічній доброчесності – все це формує академічну культуру Сумського державного університету.

Література

1. Проект сприяння академічній доброчесності (SAIUP) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.sumdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1451&lang=uk
2. Семенов О. М. Академічна культура – фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта»/ О.М. Семенов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 5. – С. 192-203.
3. Хоружий Г.Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г.Ф. Хоружий. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 320 с.

4. Analysing academic culture in different countries [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukessays.com/essays/english-language/analysing-academic-culture-in-different-countries-english-language-essay.php>

*О. Нефедченко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

СТУДЕНТСЬКА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НАУКОВЦЯ

Тема академічної доброчесності завжди була для багатьох актуальною ще з часів навчання у виші. Одні наполегливо і багато працюють, відвідують усі заняття, увесь вільний час проводять у читальному залі, готуючись до практичних занять, самотійно пишуть реферати, курсові роботи. А в цей час хтось проявляє нечесність: використовує «шпаргалки», скачує роботу з інтернет-ресурсів. Як результат – кращі оцінки в шахраїв. Сьогодні, будучи науковцем-початківцем та працюючи зі студентами, розумієш як важко навчитися самотійно і навчити інших правильно, чітко та послідовно висловлювати свої думки, аналізувати роботи великих науковців, робити висновки, намагатися створити щось своє, несхоже на вже існуюче. Отже, академічна доброчесність повинна бути в пріоритеті будь-якого ВНЗ для того, щоб підняти якість вищої освіти, підвищити рейтинг свого закладу. Кожен виш працює над тим, щоб його дипломи були визнані на європейському та світовому рівнях, випускники були конкурентоспроможні в будь-якій країні.

Тому для сучасних ВНЗ потрібно донести студентам, аспірантам та викладачам важливість застосування та популяризації принципів академічної доброчесності в навчальному процесі та науковій діяльності. Якісна зміна, яка відбудеться в системі вищої освіти, сприятиме формуванню нових суспільних цінностей, носіями яких стануть студенти, аспіранти та викладачі.

У проекті Нового Закону України «Про освіту» дається визначення терміну **академічна доброчесність** – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають

керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та наукових (творчих) досягнень [2, ст. 42, п. 1]. Кожен учасник навчального процесу повинен дотримуватися академічної доброчесності, а саме: самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного та підсумкового контролю; посилатися на джерела інформації в разі використання ідей, тверджень, визначень; дотримуватися норм законодавства про авторське право; надавати достовірну інформацію про результати власної навчальної або наукової діяльності.

А що можна вважати порушенням академічної доброчесності? Одним з розповсюджених шахрайств є **академічний плагіат**. Це – оприлюднення наукових результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження без зазначення авторства. Далі йде **фабрикація** – фальсифікація результатів досліджень, посилань, або будь-яких інших даних, що стосуються освітнього процесу. **Обман** – надання завідомо неправдивої інформації стосовно власної освітньої діяльності. **Списування** – використання без відповідного дозволу зовнішніх джерел інформації «шпаргалок» під час контрольних робіт або іспитів. **Хабарництво** – надання чи отримання учасником освітнього процесу коштів з метою отримання неправомірної вигоди в освітньому процесі [2, ст. 42, п. 4].

З метою покращення ситуації з академічною доброчесністю в українських ВНЗ було створено проект SAIUP – Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project (Проект сприяння академічній доброчесності в Україні), організаторами якого стали Американські Ради з міжнародної освіти. Цей проект охопив 10 українських вишів з різних регіонів, а саме: Донецький національний університет, Запорізький національний університет, Інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Луцький національний технічний університет, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Тернопільський національний економічний університет, Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського та Сумський державний університет.

Результатом роботи цього проекту повинні стати так звані «історії успіху», які можна буде використовувати в майбутньому для перебудови

системи вищої освіти в Україні. У рамках проекту SAIUP студенти, аспіранти та викладачі ВНЗ отримують практичні знання та навички про основні принципи поняття «Академічна доброчесність», а також план дій для використання цих принципів у своєму навчальному закладі. Цей проект повинен зіграти одну з головних ролей у трансформації українського суспільства. Тому що, щоб змінити суспільні цінності, потрібно спочатку змінити систему вищої освіти, започаткувати вміння та бажання молодого покоління мислити, створювати власні продукти наукової та творчої діяльності.

Проект сприяння академічній доброчесності в Україні покаже важливість та практичну цінність академічної доброчесності через широку просвітницьку кампанію, із залученням студентів, співробітників і адміністрації ВНЗ та у співпраці з Міністерством освіти і науки.

Література

1. Загірняк Д. М. Методологічні засади академічної чесності вищого навчального закладу / Д. М. Загірняк // Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. – 2015. – Вип. 1, ч. 1. – С. 157–159.

2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : проект [від 30.03.2016] // Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Електрон. данні. – Київ, 1994–2016. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=58639

3. Калиновський Ю. Ю. Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді / Ю. Ю. Калиновський // Гілея : науковий вісник. – Київ, 2012. – Вип. 63, № 8. – С. 477–482.

РОЗДІЛ 2

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ДОСЛІДНИКА

Д. Безуглий

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми*

ЗАСОБИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У СВІТЛІ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА

В умовах сучасності педагог повинен вміти раціональним чином представляти навчальний матеріал, представляти його в стислому, систематизованому та узагальненому вигляді, використовуючи технічні апаратні і програмні засоби, які представлені інформаційним суспільством ХХІ століття. А тому вміння використовувати комп'ютерні засоби для подання власних результатів досліджень є невід'ємною складовою академічної культури сучасного педагога.

Нами пропонується розвивати вміння використовувати в професійній діяльності засоби комп'ютерної візуалізації у якості когнітивно-візуальної підтримки засобами майндмепінгу. Такі комп'ютерні програми дозволяють створювати інтелект-карти, які в свою чергу сприяють розвитку візуального мислення у суб'єктів навчальної діяльності вищого навчального закладу, що у свою чергу позитивно впливає на рівень їх академічної культури.

Інтелект-карти (в оригіналі Mind Maps) – це розробка Тоні Бьюзена, відомого письменника, лектора і консультанта з питань інтелекту, психології навчання і проблем мислення (інші варіанти терміну – «карти розуму», «інтелект-карти» або «карти інтелекту», «карти свідомості», «ментальні карти», «карти пам'яті», «карти уявлень», «розумові карти» тощо). В основі побудови інтелект-карти (процес – майндмепінг) лежить теорія радіантного мислення: існує центральна ідея, від якої розгалужуються підлеглі, дочірні міркування [1]. Вони є способом відображення загального процесу мислення за допомогою схем (рис. 1).

У світі налічується близько 200 різних програм для створення інтелектуальних карт. Автором було проведено аналіз найбільш популярних програм такого типу, результати якого відображені у табл. 1 за аналогією до [2].

Наш досвід використання програм щодо створення інтелект-карт дозволяє рекомендувати середовище XMind, оскільки даний програмний засіб є відкритим, встановлюється на різні ОС, має зручний інтерфейс з великим переліком функцій і форматів файлів, з якими може працювати дана програма.

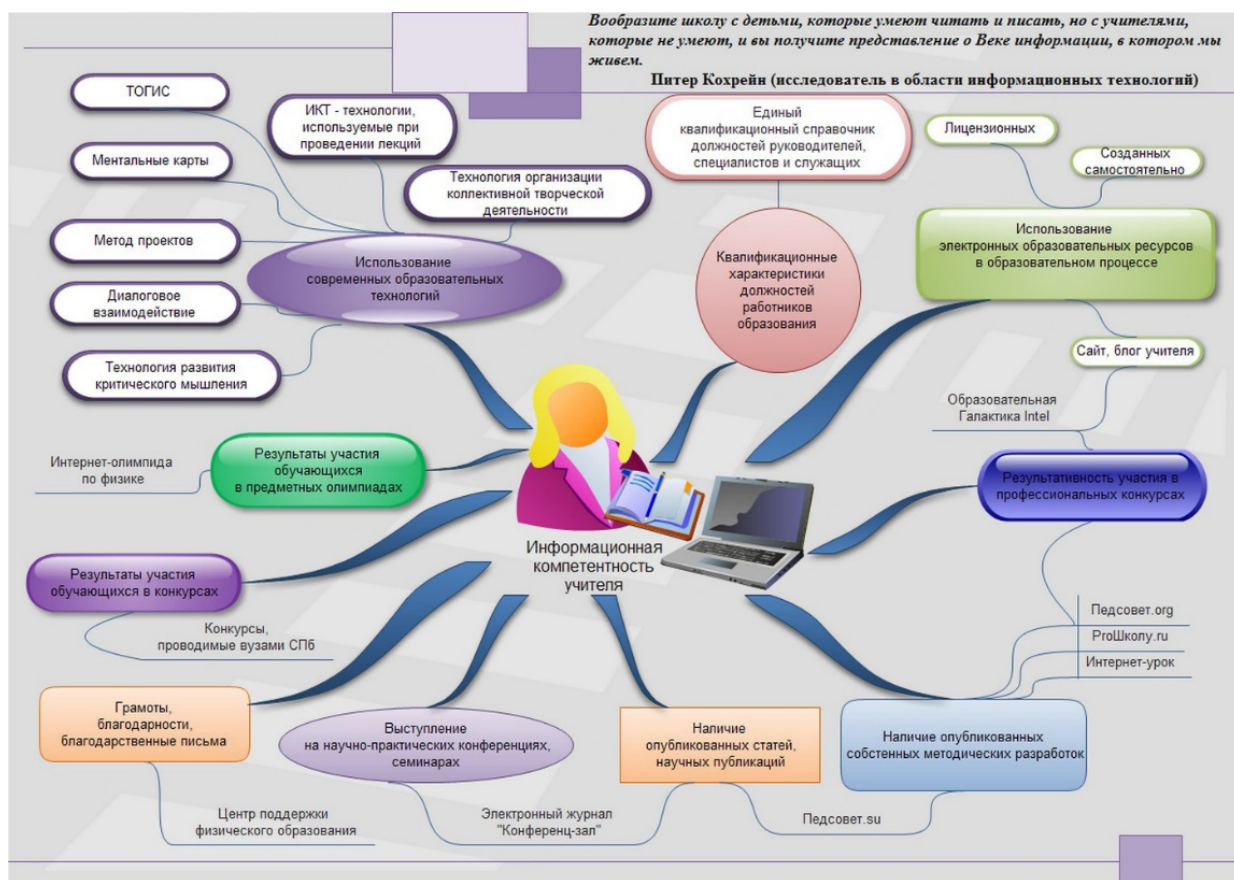






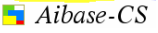





Рис. 1

Література

1. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен; пер. з англ. Е. А.Самсонов. – 2-е изд. – Мн.: Попурри, 2003. – 304 с.
2. Обзор программ класса concept mapping [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <http://compress.ru/article.aspx?id=17383>. - Обзор программ класса concept mapping | КомпьютерПресс

Таблиця 1

Назви програм Характеристика	Free mind 	The brain 	Xebece 	CmapTools 	Mindjet MindManager Pro 	Microsoft Visio 	Aibase 	3D Topicscape 	AXON Idea Processor 	Xmind 
Розробник	Деніел Планскі, Джордж Мюлер, Пітер Новак, Крістіан Фолтін, Дімітрій Поліваєв та ін.	TheBrain Technologies	Колективний проект http://www.sourceforge.net/projects/xebece/	Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC)	Mindjet	Microsoft	Aibase Creative Software	3D-Scape Limited	AXON Research	XMind Ltd.
Сайт програми	http://www.freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page	http://www.thebrain.com	http://www.xebece.sourceforge.net	http://www.cmap.ihmc.us/	http://www.mindjet.com/eu/products/mindmanager_pro6/quicktour.php	http://www.microsoft.com/rus/office/Visio/Default.msp	http://www.aibase-cs.com/	http://www.topicscape.com	http://web.singnet.com.sg/~axon2000/index.htm	http://www.xmind.net
Мова інтерфейсу	Мультимовна + Російська	Spanish, English, Deutsch	English, Deutsch	Spanish, English, Deutsch, Dutch, Svenska, Espanol, Eesti	English, Deutsch, Japanese, French	Мультимовна	English	English	English	English, Deutsch, French, Spanish, Chinese, Japanese
Ліцензія	-	\$ 79.95 Демо - 21 день	-	-	€ 299 Демо - 21 день	5498,47 руб.	\$ 64	\$149 Демо - 21 день	\$ 135-650 Lite версія (-)	-
ОС	All OS	All OS	All OS	Windows, Mac OS X, Linux, Solaris	Windows, Mac	Windows	Windows	Windows	Windows	All OS
Обсяг займаної програмою пам'яті	40 Мб	60 Мб	1 Мб	115 Мб	137 Мб	2 Гб	20 Мб	160 Мб	18 Мб	270 Мб
Формати Файлів експорту	*.png, *.jpeg, *.xml, *.html, *.xhtml, *.svg, *.pdf	*.png, *.xml, *.html, *.xhtml, *.svg, *.pdf, *.docx, *.mmap, *.xmmap, *.opml, *.mm, *.owl, *.txt	*.cal	*.cmap, *.html, *.txt, *.cmap, *.cxl, *.xtm, *.ivml	*.mmap, *.mmap, *.xmmap, *.xml, *.mmas, *.txt, *.opml, *.html, *.csv, *.pptx, *.doc, *.docx, *.bmp, *.mmas, *.potx, *.pot, *.dotx, *.dot, *.gif, *.jpeg, *.jpg, *.png, *.emf, *.wmf, *.pdf, *.swf, *.png, *.csv, *.ppt, *.pptx, *.doc, *.docx, *.html	*.vsd, *.vss, *.vst, *.vdx, *.vsx, *.vtx, *.vsl, *.vsdx, *.vsdm, *.vsd, *.vss, *.vst, *.vdx, *.vsx, *.vtx, *.vsl, *.vsdx, *.vsdm	*.svg, *.png, *.jpg, *.cab, *.html, *.svg, *.bmp, *.png, *.jpg, *.jpeg, *.cab	*.3dt, *.tpc, *.3dt, *.tpc	*.xon (Ansi), *.xon (Unicode), *.html, *.xml, *.opml, *.emf, *.rtf, *.txt	*.xmind, *.html, *.doc, *.pdf, *.rtf, *.txt, *.svg, *.bmp, *.jpeg, *.jpg, *.gif, *.png, *.ppt, *.csv, *.xls, *.xob
Формат файлів імпорту	*.png, *.jpeg, *.xml, *.html, *.xhtml, *.svg, *.pdf	*.png, *.xml, *.html, *.xhtml, *.svg, *.pdf	-	-	*.doc, *.docx, *.mpx	*.vsd, *.vss, *.vst, *.vdx, *.vsx, *.vtx, *.vsl, *.vsdx, *.vsdm	*.cab, *.png, *.jpg, *.bmp, *.svg	*.3dt, *.tpc	*.html, *.opml	*.doc, *.xmind, *.png, *.pdf

С. Білевич,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені О. Довженка,
м. Глухів

КРИТЕРІАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Попри значну кількість статей і книг, присвячених створенню якісних презентацій, і в освіті, і в бізнесі кількість презентацій, котрі можна охарактеризувати як «графічний мотлох», тільки збільшується. Таким чином, численна наочність, яка створюється з метою полегшити засвоєння навчального матеріалу, у кращому випадку не допомагає, а в гіршому – навіть заважає сприймати інформацію. У зв'язку з цим, зростає актуальність проблеми візуальної грамотності учнів, студентів, а особливо майбутніх учителів, професійна діяльність яких передбачає використання у навчальному процесі значної кількості наочних матеріалів.

Візуальну грамотність тлумачать як уміння сприймати, розуміти, використовувати та створювати візуальну реальність [3]. Для майбутнього вчителя вкрай важливо навчитися створювати якісні наочні освітні матеріали, зокрема мультимедійні презентації, ефективність яких у навчанні є загально визнаним фактом. Щоб пояснити студентам, якою має бути якісна презентація, варто їм допомогти осмислити критерії візуально грамотної наочності.

Відомо, що у педагогічній практиці використовується два види оцінювання результатів учіння (*Learning Outcomes*) – нормативне й критеріальне. Якщо за нормативного оцінювання досягнення тих, хто навчається, порівнюється із середньостатистичною нормою, то за критеріального – з еталоном, тобто з очікуваними результатами. У розробці навчально-методичного забезпечення нового покоління, з урахуванням сучасної методики проектування стандартів вищої освіти [1], безумовно, перевагу слід надавати саме критеріальному оцінюванню, оскільки воно дозволяє уникнути суб'єктивізму, а також долучити тих, хто навчається, до процесів рефлексії та самооцінювання.

Мета доповіді полягає у розкритті критеріїв якісної мультимедійної презентації.

Призначенням будь-якої мультимедійної презентації є наочне подання задуму автора, максимально корисного для сприйняття. Презентація покликана показати те, що складно пояснити словами. Відтак мета презентації – інформування та/або переконання цільової аудиторії.

На рис. 1 представлені ознаки грамотної презентації.

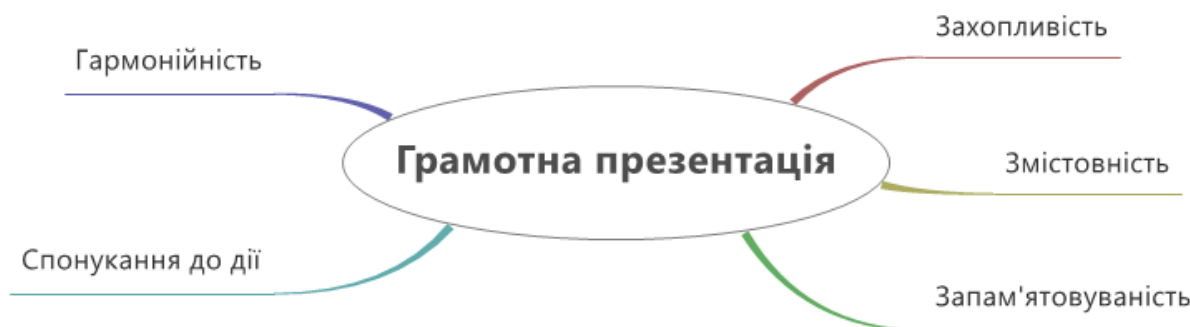


Рис. 1. Ознаки грамотної презентації

Захопливість	презентація допомагає утримувати увагу та зменшувати інформаційне перевантаження
Змістовність	на слайдах розміщені тільки значущі відомості й факти
Запам'ятовуваність	яскраві наочні образи спонукають слухача розмірковувати про тему презентації й після виступу доповідача
Гармонійність	усі компоненти презентації (колірна гама, композиція, стиль, тривалість) гармонійно поєднані, перегляд презентації викликає відчуття естетичного задоволення
Спонування до дії	презентація спонукає глядача до активних дій, руху у напрямі, заданому доповідачем

Вибудовуючи систему критеріїв якості мультимедійних презентацій (рис. 2), яка застосовується у Глухівському національному педагогічному університеті для критеріального оцінювання таких студентських презентацій у межах дисциплін «Основи дизайну» (С. Білевич) та «Інформаційні технології в дослідницькій діяльності» (Т.-Л. Деордіца), ми значною мірою спиралися на результати аналітичного дослідження О. Обжорина [2]. У табл. 1 стисло розкривається сутність цих критеріїв.



Рис. 2. Система критеріїв якості мультимедійної презентації

Таблиця 1

Сутність критеріїв якості мультимедійної презентації

<i>1. Загальні критерії змісту й форми (дизайну)</i>	
Урахування особливостей аудиторії	важливість розглядуваної проблеми для слухачів, відповідність змісту презентації їхньому віку й інтересам
Відповідність змісту й форми	оформлення слайдів має слугувати ефективній подачі інформації
Наявність основної ідеї	основна ідея допомагає структурувати зміст презентації та підкреслити її унікальність
Простота на всіх рівнях	забезпечує доступність інформації для засвоєння цільовою аудиторією
<i>2. Критерії змісту</i>	
Ясність мети	забезпечує мотивацію та інтерес
Логіка й послідовність	спрощує засвоєння та запам'ятовування інформації
Стислість (1 слайд – 1 думка)	реалізується завдяки логічному розподілу великого обсягу інформації на менші частини
<i>3. Критерії дизайну</i>	
Єдність стилю всіх слайдів	забезпечує «занурення» глядача в інформацію, тому що його увага не відволікається на нові кольори, типи шрифту або декоративні елементи
Пріоритет візуальної інформації	людина, яка звернула увагу на презентацію, прагне, насамперед, побачити корисну для себе інформацію, а текст слугує тільки для розуміння ідеї, представленої в символічній формі

Продовження табл.1	
Гармонійне поєднання кольорів	для зручності і простоти сприйняття вся презентація має бути вирішена в єдиній гамі кольорів – фон, заголовки, текст, колірна гама зображень. Гармонійне поєднання кольорів виконує «заспокійливу» функцію за аналогією з єдністю стилю, а також несе додаткове смислове навантаження, тому що кожен колір підсвідомо асоціюється з певними емоціями

Ми переконані, що кожний студент, навіть не маючи художньої освіти та вродженого естетичного смаку, прикладаючи певні зусилля і наполегливість, може опанувати мистецтво створення візуально грамотної презентації, підвищити власний рівень візуальної грамотності. Описані вище критерії покликані допомогти майбутнім учителям уникнути значної кількості помилок та невдач у процесі розробки наочних навчальних матеріалів.

Література

1. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. – URL: mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html.
2. Обжорин А. Анализ 15 лучших презентаций мира: критерии мастерства [Электронный ресурс] / А. Обжорин // МЕТЕОР-СИТИ. – 2016. – № 4. – С. 16–35. – URL: cyberleninka.ru.
3. Федоренко С. Грамотність як комплексний педагогічний феномен у вищій освіті США / С. Федоренко // Вища освіта України [Текст] : теоретичний та науково-метод. часопис / М-во освіти і науки України, Ін-т. вищ. осв. НАПН України. – К., 2014 – № 3. - С.97-102.

В. Берко,

*Державний навчальний заклад
«Сумське вище професійне училище
будівництва та автотранспорту»,
м. Суми*

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку людського суспільства характеризується зростанням значення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ),

збільшенням обсягів інформації, появою інноваційних технологій, що є визначальним чинником розвитку освітнього простору. Використання ІКТ сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, інтеграції знань, підвищення рівня мотивації та пізнавальної активності, інтенсифікації самостійної роботи учнів, проведення діагностики та рефлексії з використанням електронних ресурсів. Це дозволяє своєчасно отримувати інформацію про рівень засвоєння матеріалу, що вивчається і проводити відповідну корекцію знань. Технологія, що використовується в освітньому процесі – інструмент педагога, який регламентує його діяльність [2, с.99]. Слід зазначити, що ефективність застосування ІКТ в навчанні прямо пропорційна якісному методичного забезпечення і досить високому рівню сформованості і розвитку інформаційної компетентності як викладача чи майстра виробничого навчання, так і учня професійного навчального закладу.

В освітній практиці особливу увагу приділяють реалізації компетентнісного підходу, так як результати професійної підготовки кваліфікованих робітників оцінюють через сукупність певних компетенцій, які формуються і активізуються в навчальній, а потім і в професійній діяльності. Компетенція – це характеристика, яка визначає готовність людини до мобілізації знань, умінь і зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації, виділяють ключові і професійні компетенції [7, с.12]. «Фундаментом» ключових компетенцій є інформаційна, комунікаційна, кооперативна і проблемна компетенції. Компетентність вказує на рівень сформованості знань, умінь, навичок, професійно важливих і особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, результатів власної діяльності.

Інформаційна компетентність педагога сучасного закладу професійної освіти – це інтегративна властивість особистості, заснована на внутрішній готовності до взаємодії з учнем в інформаційному середовищі з використанням цифрової форми представлення інформації, що базується на володінні знаннями основ інформаційної грамотності та інформаційної безпеки, наявності навичок використання апаратно-програмних засобів, бажанні опанувати ефективними технологіями обробки і перетворення інформації і прагненні використовувати нові інформаційні технології в навчальному процесі для досягнення головної мети навчання – формування особистості учня та його професійних знань, вмінь та навичок в сучасному інформаційному світі [1, с.2].

Проектування інтерактивного навчального середовища вимагає від викладача високого рівня сформованості інформаційної компетентності. Воно передбачає собою організацію і розвиток інтерактивного діалогу між усіма учасниками освітнього процесу. Формування сучасного інтерактивного освітнього середовища закладу освіти має здійснюватися в умовах широкого впровадження і застосування ІКТ. Таке середовище навчання створюється сукупністю традиційних та інноваційних засобів і надає можливості для забезпечення самостійної навчальної діяльності учня, безпосереднього зворотного зв'язку, безперервного оновлення змісту навчальних матеріалів і прискорення доступу до них, реалізації індивідуальних траєкторій навчання і групової форми роботи, багаторівневої комунікації між усіма учасниками освітнього процесу [3, с.35]. Провідними компонентами інформаційної компетентності сучасного педагога є конструктивний і організаторський, комунікативний і рефлексивний блок [4, с.125].

Конструктивна діяльність спрямована на забезпечення учня психолого-педагогічним інструментарієм для реалізації навчально-пізнавальних завдань, створення програми діяльності – проекту індивідуального освітнього маршруту учня. Крім того, педагогу необхідно провести програмний відбір змісту навчального матеріалу відповідно до принципів актуальності, науковості, доступності та наочності системи професійних знань, що формуються в учня. Організаторський блок включає в себе обґрунтований вибір форм, методів і засобів моделювання інтерактивного середовища пізнання.

Комунікативна діяльність – це спільна діяльність педагога і учня, побудована на основі міжособистісного взаємодії і педагогічного спілкування. В даному випадку здійснюється зворотний зв'язок при використанні ІКТ [6, с.16]. Рефлексивний блок полягає у вмінні аналізувати і адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, грамотно використовувати методики кількісної та якісної оцінки ефективності системи навчання, прагнення до особистісного зростання і самовираження. Крім зазначених компонентів прийнято виділяти інтегративний і гносеологічний компонент інформаційної компетентності педагога, спрямований на систематизацію та узагальнення знань про інформацію при використанні ІКТ у професійній діяльності [7, с.87].

Інформаційна компетентність педагогічного працівника суттєво впливає на процес навчання в інтерактивному освітньому середовищі, яке є основою для реалізації форм, методів і засобів навчання з використанням ІКТ. Особливе місце в умовах інформатизації освіти відводиться розробці, створенню і методично грамотному застосуванню електронних навчальних комплексів. Саме тому одним з пріоритетних векторів розвитку сучасної освіти є підготовка педагогічних кадрів, що володіють високим рівнем професіоналізму не тільки в своїй предметній області, а й необхідними знаннями щодо впровадження та ефективного застосування ІКТ в освітній практиці.

Нині існує низка труднощів під час реалізації компетентнісного підходу. Формуванню інформаційних компетенцій в освітньому процесі приділяють значно менше уваги, віддаючи переваги предметним знанням і формується умінням як ведучому результату навчання. Разом з тим, важливо розуміти, що формування даного виду компетенцій – досить тривалий процес, що вимагає систематичного і комплексного підходу, так як вивчення конкретного предмета і загальний розвиток учнів – не взаємовиключні, а взаємодоповнюючі сторони [5, с.78].

Таким чином, високий рівень інформаційної компетентності – важлива характеристика сучасного педагога, що дозволяє вийти на новий рівень педагогічної майстерності та забезпечує якісну підготовку майбутніх фахівців XXI століття.

Література

1. Бачинська Є.М. Професійна компетентність педагога в контексті гуманістичної парадигми освіти [Електронний ресурс] / Євгенія Миколаївна Бачинська. – Режим доступу: <http://www.innovaciya.by.ru/web>
2. Зіборова В.В. Формування інформаційної компетентності викладача / В.В.Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С.12-16.
3. Белолипецкий В.К. Этика и культура управления: учебнопрактическое пособие / В.К. Белолипецкий, Л.Г. Павлова. – М.: ИКЦ «Март», 2004. -201с.
4. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. –С.12-16.
5. Вачевський М.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції. Монографія / М.В. Вачевський – К.: ВД «Професіонал», 2005.-234с.
6. Петрук В.А. Базові професійні компетенції: сутність поняття//Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 17 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008.-С.123-132.

*Н. Гранько,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний етап розвитку людства пов'язаний з якісно новим рівнем використання інформації. Новітні інформаційні технології увійшли в усі сфери діяльності людини. У сучасному суспільстві знання, інформація набувають особливої значущості. Інформація постійно оновлюється і фахівець має постійно, упродовж усього життя самостійно навчатись, опрацьовуючи нову інформацію. Уміння вчитися самостійно є дуже важливим для сучасного спеціаліста. Він має володіти навичками знаходження та опрацювання потрібної інформації, а отже, повинен мати сформовану інформаційну культуру.

У процесі навчання у ВНЗ майбутній фахівець має опанувати комп'ютер, різноманітні пошукові програми, навчитися працювати з Інтернетом як джерелом інформації. Сучасний фахівець повинен не лише орієнтуватися в інформаційному просторі, знаходити джерела інформації, але й вміти вибрати потрібну інформацію.

Яку саме інформацію буде вибирати викладач і як він буде її інтерпретувати залежить значною мірою від особистості викладача, від його системи цінностей. Роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, він повинен бути носієм культури і загальнолюдських цінностей. Сьогодні активно впроваджується в життя модель акмеологічної школи як школи творчості і формування життєвих компетенцій школярів. В акмеологічній школі педагог є професійно компетентною і духовно зрілою особистістю. Акмеологічна позиція педагога полягає «в переході від предметно-орієнтованого до соціально-орієнтованого навчання і цілісного розвитку учня»[3, с. 66-67] Сучасний педагог має не лише досконало знати свій предмет, але й формувати «світогляд молоді на засадах морально-духовних цінностей»[3, с. 66].

В епоху панування ЗМІ на молоду людину падає суцільний потік інформації, яка дуже часто пропагує матеріальні цінності, культ

споживального відношення до життя, жорстокість та насильство. Отже відібраний викладачем навчальний матеріал повинен бути не лише доцільним для вирішення певної навчальної задачі, не лише цікавим та новим для студента але й пропагуючим гуманістичні цінності. При викладанні іноземної мови потрібно розглядати теми, які викликають інтерес молодих людей в усьому світі. Обговорюючи хвилюючі молоді теми педагог має представити різні точки зору на певну проблему. Студент має навчатися аргументовано відстоювати свою точку зору, навчитися критично ставитися до інформації і таким чином формувати свою інформаційну культуру.

Питання інформаційної культури учнів є надзвичайно важливим і досить складним особливо для викладачів іноземної мови. Сучасний плюрилінгвальний підхід до вивчення іноземної мови передбачає розширення «індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах», формування комунікативної компетенції, в середині якої усі мовні знання і досвід є складниками, в якій мови «переплітаються і взаємодіють» [1, с. 4].

Викладач іноземної мови, як особистість з певною системою цінностей, сформованою в межах його рідної культури, є одночасно транслятором цінностей іноземної культури. Викладач іноземної мови школи та ВНЗ формує лінгвістичну та культурну особистість учня , студента.

У процесі вивчення іноземної мови формується комунікативна мовленнєва компетенція (КМК), що складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів. Окрім лексичних, фонологічних та синтаксичних знань лінгвістичний компонент має і культурну складову. Когнітивну організацію словника і накопичення виразів відносять до культурних особливостей спільноти. Соціокультурні компетенції передбачають знання певних конвенцій користування мовою, які регулюють стосунки між членами суспільства. «Соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур»[1, с. 13]. Прагматичні компетенції пов'язані з актами мовлення, вони стосуються дискурсивних умінь. Інтерації та культурне бачення є умовами формування прагматичних компетенцій [1, с.13]. Отже, як бачимо, усі компоненти КМК містять

культурну складову. У процесі вивчення іноземної мови учень, студент мають навчитися добувати культурну інформацію для формування КМК.

Здобути таку необхідну культурну інформацію можна «занурившись» у культуру, зокрема опрацьовуючи «автентичні» усні або письмові тексти. Власне «автентичними» є тексти, які складені безвідносно до навчання мові. Це статті з газет, журналів, телепередачі..., які учень зустрічає в ході прямого мовного досвіду. Або ж тексти, складені подібно до автентичних для використання у викладанні мови [1, с. 145].

Такі тексти можуть використовуватись у процесі рецептивної, продуктивної та інтерактивної діяльності учнів, студентів. Добір та інтерпретація власне автентичних текстів вимагає високої кваліфікації, широкої освіченості викладача, глибокого знання культури країни, мову якої він викладає, знання не лише її історії, але й знання сьогодення культурно-мовної спільноти, знання широкого культурного контексту.

Лише за таких умов викладач здатен ознайомити учнів, студентів із системою культурних цінностей країни, здатен без викривлення донести різноманітну культурну інформацію, інтерпретувати її з позицій гуманістичних цінностей, важливих як для окремої людини, так і для людства в цілому, допоможе знайти спільні моменти та відмінності рідної та іноземної культур. Формуючи у студентів ціннісні орієнтації, надаючи світоглядні знання, викладач ВНЗ формує одночасно і інформаційну культуру майбутнього вчителя. Адже не лише досконале знання новітніх технологій, комп'ютерна грамотність, так би мовити технічна сторона здобуття інформації, становить інформаційну культуру особистості, зокрема викладача, а насамперед критична оцінка інформації, уміння її відбирати, оцінювати та інтерпретувати [2, с. 228].

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273с.

2. Листопад О. В. Інформаційна культура в контексті інноваційного розвитку освіти / О. В.Листопад // Наука XXI століття, індустрія хай-тек і сучасна освіта: тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції(18-19 жовтня 2012 р.) : Суми, 2012. – С. 228-230.

3. Сіліна Н. Модель розвитку професійної компетентності педагогів в акмеологічній школі / Н.Сіліна // Рідна школа. – 2011. – № 4-5. – С.65-67.

*С. Моцак,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Важливою складовою академічної культури майбутнього вчителя історії є інформаційна культура. Важливість формування інформаційної культури у майбутнього вчителя історії полягає в тому, що вона необхідна для майбутньої професійної діяльності, а також для успішного входження в професію вчителя історії в загальноосвітній школі.

Формування інформаційної культури підвищує конкурентоспроможність майбутнього вчителя історії на світовому ринку праці. Сьогодні, інформаційна культура розглядається як складне особистісне утворення, що має свою структуру, і ефективно формується за умов створення відповідного освітньо-культурного середовища у ВНЗ, задіяння системи стимулів і засобів їхньої спрямованої і неспрямованої соціалізації, необхідних педагогічних технологій [1].

Інформаційна культура є важливою складовою професіоналізму вчителя історії, його загальної та професійної культури, має бути сформованою у процесі професійної підготовки. Інформаційна в культура не повинна знижувати гуманітарну культуру, однією із найважливіших складових якої є культура взаємин, що такою ж мірою, як і праця, служить засобом свідомості, яка за своєю природою і за способом здійснення діалогічна.

Велику роль у формуванні інформаційної культури як складової академічної культури майбутніх вчителів історії відіграє історична освіта. Саме історична освіта повинна формувати нового фахівця інформаційного суспільства та виробляти наступні навички й уміння: пошуку інформації; диференціації інформації; виділення значущої інформації; вироблення критеріїв оцінки інформації; здобування інформації та її використання. Інформаційна культура вчителя історії – це інтегроване особистісне утворення, що містить у собі не тільки вміння працювати з комп'ютером, а й уміння орієнтуватися в сучасному

інформаційному середовищі, уміння шукати, відбирати і критично аналізувати інформаційні ресурси, уміння спілкуватися за допомогою сучасних засобів комунікації. Основи інформаційної культури мають методологічний, світоглядний і загальнокультурний характер.

Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури дає підстави стверджувати про актуальність даної проблеми на сучасному етапі розвитку української школи. Протягом останнього десятиріччя наукові дослідження цієї проблеми активізувалися.

Дослідники А. Єршова, Е. Семенюк, В. Вохрищева визначили зміст інформаційної культури особистості та дослідили механізми її формування. Методологічні засади розуміння сутності інформаційної культури висвітлено у працях Л. Вінарика, Г. Вишпинської, Г. Воробйова, М. Вохрищевої, А. Гречихіна, М. Жалдака, Н. Морзе, А. Ракітова, Ю. Рамського, Б. Семеновкер, Є. Семенюка та ін.

У педагогічному словнику Г. Коджаспирова й А. Коджаспиров дають наступне визначення: «Культура особистості інформаційна – сукупність правил поведінки людини в інформаційному суспільстві, способи і норми спілкування із системами штучного інтелекту, ведення діалогу в людино-машинних системах «гібридного інтелекту», користування засобами телематики, глобальними і локальними інформаційно-обчислювальними мережами. Містить у собі здатність людини усвідомити й освоїти інформаційну картину світу як систему символів і знаків, прямих і зворотних інформаційних зв'язків, вільно орієнтуватися в інформаційному суспільстві, адаптуватися до нього» [4].

Особливості формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів досліджували М. Жалдак, М. Близнюк, Г. Вишпинська, А. Столяревська, І. Смирнова, Ю. Вороніна. Проблемам інформатизації освіти присвячені наукові дослідження С. Дорогунцов, В. Куценко, Л. Калініна, А. Гуржій, В. Биков, В. Гапон, М. Плєскач. Проблему формування інформаційної культури у майбутніх вчителів історії досліджували О. Мокрогуз, Т. Ладиченко, О. Барладін, Л. Даценко.

У педагогічній літературі подаються різні визначення інформаційної культури вчителя. Інформаційна культура вчителя, на думку О. Карабін це є «відносно цілісна підсистема загальної професійної культури людини», є продуктом його творчих здібностей і в сукупності з професійно значущими якостями вчителя виявляється в таких аспектах:

висока комунікативна культура; розуміння й уміння адекватно інтерпретувати тенденції розвитку інформаційного суспільства; володіння основами аналітичної переробки інформації; уміння працювати з різною інформацією; знання особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності; ефективна робота з масовими інформаційними технологіями; уміння витягати інформацію з різних джерел та представляти її в зрозумілому вигляді; навички використання технічних пристроїв; володіння всіма жанрами навчально-методичної літератури; володіння засобами психолого-екологічного захисту від негативної інформації [2, с. 37].

На думку дослідника А. Суханова інформаційна культура суспільства – це «рівень досягнутого у розвитку інформаційного спілкування, а також характеристика інформаційної сфери життєдіяльності людей, у якій ми можемо відзначити ступінь досягнутого, ступінь прогнозування майбутнього»[6]. Дослідниця Г. Вишпинська визначає інформаційну культуру особистості визначає як комплексну характеристику особистісних і професійних якостей, які відповідають вимогам суспільної і професійної діяльності, де визначальним чинником є всебічна інформація [5].

Розуміння сутності інформаційної культури майбутніх вчителів історії передбачає насамперед усвідомлення її як одного з проявів загальної культури людини.

Література

1. Бабенко Т. Зміст інформаційної культури майбутнього вчителя історії / Т. Бабенко// Рідна школа. – 2007. – №4. – С. 23-26.
2. Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти/ О.Карабін// Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія:педагогіка. – 2005. – №2. – С. 37-40.
3. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности/ Каракозов С. // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С.41–54.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. Высш. и с пед. учеб. Заведений. – М.:Академия, 2001. – 176 с.
5. Вишпинська Г.В. Формування інформаційної культури особистості майбутнього офіцера: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. /Національна академія Прикордонних військ України – Хмельницьк, 2003. – 23 с.
6. Суханов А.П. Информация и прогресс./ Суханов А. – Новосибирск: Наука, 1988. –192 с.

*Н. Пономаренко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

З метою оновлення змісту підготовки фахівців необхідна модернізація педагогічних технологій. Проблемою використання новітніх інноваційних технологій займалися провідні вітчизняні та зарубіжні науковці С. Бабінець, Г. Баглаїв, В. Берека, В. Буц, Н. Василенко, Л. Васильченко, Л. Ващенко, С. Ващук, Л. Власін, Т. Волобуєва, А. Воронін, І. Гаврик, М. Гадяцький, М. Гладько, Д. Гнатюк, І. Гришина, Л. Даниленко, Т. Десятов, М. Елькін, Е. Єговцева, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, Б. Жебровський, І. Жерносек, О. Заєць, Л. Калініна, М. Кириченко, Н. Коломінський, О. Копернік, Л. Козакова, В. Крижко, В. Кузнєцова, В. Забудько, В. Лазарев, В. Лунячек, В. Малихіна, О. Мармаза, та ін. В.Г.Афанасьєв, Р.С. Гуревич, Ю.М. Батурін, В.В. Гузеєв, М.І. Жалдак, В.Ю. Биков, О.І. Пометун вивчають особливості впровадження в навчальний процес мультимедійних технологій. Проте проблема застосування засобів мультимедіа в процесі викладання української мови за професійним спрямуванням у ВНЗ I-II р.а. ще недостатньо опрацьоване в науково-методичних джерелах.

Основні завдання авторського дослідження.

1. Розглянути особливості поняття мультимедійні технології.
2. Розкрити особливості використання мультимедійних технологій як перспективної форми і методу фахової підготовки майбутніх фахівців під час занять з української мови за професійним спрямуванням.

Основні здобутки проведеного дослідження.

1. Мультимедійні засоби – це сукупність візуальних, аудіо- та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивне програмне середовище [3, с. 7]. Термін мультимедіа вперше застосували в 1965 році для опису це дійства, яке об'єднало живу рок-музику, кіно, експериментальні світлові ефекти і нетрадиційне мистецтво. Протягом сорока років цей термін змінював значення: зокрема, у 1970-х років так

називали презентації, які поєднували зображення, утворені декількома проекторами та синхронізовані із звуковою доріжкою; у 1990-х роках термін мультимедіа використовувався із сучасним значенням [2, 127]. Дослідник Л.Й. Ястребов класифікує мультимедійні презентації за ступенем використання в них ефектів: офіційна презентація; плакати; «подвійна дія»; інтерактивний семінар; «інформаційний ролик» [4]. У методиці дослідники виокремлюють ще такі ознаки: за кількістю медіа засобів (мультимедійна презентація, текстова, комбінована презентації); за призначенням (комерційні, інформаційні, навчальні презентації); за способом подання слайдів (з записом голосу лектора чи усним супроводом, без супроводу лектора, або із записаним голосом доповідача; комбінована презентація); за дидактичними ознаками (викладацькі та студентські презентації) [1]. Американські вчені в ході дослідження дійшли таких висновків: під час пасивного слухання лекції студенти засвоюють – 5%, під час читання навчальних текстів – 10%, з використанням відео-, аудіоматеріалів – 20%, демонстрації – 30%, практики через дію – 75%, навчання інших із застосуванням отриманих знань відразу – 90% [4, 287]. Мультимедійні презентації – це поєднання звуку і зображення, що активізує сприйняття нової інформації.

2. Важливим для викладача під час вивчення української мови за професійним спрямуванням є самостійність і творчість студентів у ході підготовки презентацій, адже застосування мультимедійних матеріалів має низку переваг, зокрема:

- інтенсифікується і раціоналізується час заняття;
- забезпечується і контролюється темп навчальної діяльності;
- зростає рівень запам'ятовування;
- навчальний матеріал подається більш доступно, конкретно, структуровано, що натомість полегшує розуміння і сприйняття поданого матеріалу;
- збагачується змістовна лінія заняття;
- покращується підготовка викладача до заняття, з'являється можливість залучення до цього процесу і студентів;
- розширюються можливості ілюстративного супроводу заняття, наприклад, з'являється можливість подавати відомості про видатних мовознавців тощо;
- забезпечується набуття студентами не тільки глибоких та міцних знань, а й навичок опрацювання різних джерел інформації;

- розвиваються інтелектуально-творчі здібності особистості;
- збільшується обсяг самостійної дослідницької діяльності;
- задовольняються і максимально розвиваються пізнавальні інтереси студентів;
- легко тиражуються та розповсюджуються матеріали презентації.

3. Презентація-доповідь обраної професії є одним із важливих засобів формування стійкого професійного інтересу до вивчення української мови за професійним спрямуванням. Усне мовлення має певні особливості: висловлювання вибудовується в ході мовлення; темп мовлення природній, і через це особа, яка висловлюється, концентрує всю розумову діяльність на зміст, а не на форму висловлювання. Навички невідготованого мовлення у студентів слід формувати поетапно в ході інтенсивної мовленнєвої практики під впливом численних і різноманітних зовнішніх та внутрішніх стимулів (джерел інформації, текстів, довідкового матеріалу, мультимедійних та аудіовізуальних засобів, реальних подій; життєвого досвіду та фантазії студента).

4. У методиці виокремлюють переваги використання вищезгаданих засобів з метою активізації спонтанного мовлення: збільшується ефективність мовленнєвої практики, що забезпечує зростання ефективності навчального процесу в цілому; студент-мовець отримує «сюжетну опору», «схему», на ґрунті якої є можливість логічно та поетапно розвивати свої думки; зоровий ряд мінімально вербалізує внутрішнє мовлення; реакція на зображення формується в офіційно-діловому стилі безпосередньо українською мовою; відеоматеріали допомагають моделювати багато ситуацій, що імітують умови природного спілкування; коли студенти озвучують відео або кінофільми, розвивається ситуативне мовлення – найбільш важкий тип мовлення для тих, хто вивчає мову.

5. Продуктивні навички володіння розвиваються значно повільніше, ніж рецептивні. Це пояснюється, зокрема, відсутністю імпульсу для комунікації. Таким імпульсом є мультимедійний відеоряд, відеофільм або звуковий кінофільм. Їхньою особливістю буде поєднання мови, що звучить, та динамікою в кадрі, що зображує різні ситуації, зафіксовані оператором, сюжети з місця події тощо. Екранні наочні засоби дають можливість концентрувати увагу та зацікавленість

студентів, залучати як слухові, так і зорові рецептори для закріплення та активізації в мовленні того чи іншого матеріалу. Емоційний фактор слугує концентрації уваги не на формі, а на змісті висловлювання, формує навички спонтанного мовлення в конкретній ситуації, стимулює до проведення паралелей між мовленнєвим матеріалом та професійними діями, а це у свою чергу надає ситуативний прикладний характер підготовчим вправам. Тематичні відеофільми активізують студентів до спонтанного мовлення. Рекомендуємо розробити до них вправи, зважаючи на цілі та завдання роботи з фільмом: описання кадрів з висловлюванням думки щодо ситуації в кадрі; переказ епізодів; синхронний переклад; драматизація окремих ігрових фрагментів фільму; порівняльний опис сюжету з використанням запропонованих граматичних форм (зокрема, часових форм дієслів тощо); порівняння життєвого досвіду студентів та переглянутого сюжету; зміна сюжету запропонованої ситуації; обґрунтування запропонованого сюжету; створення фан-фіку до запропонованої кіноекраном ситуації; складання діалогу за ситуацією на екрані; підготовка письмового власного висловлення за темою кіно або відеофільму; характеристика дійових осіб та оцінка їхньої поведінки; опис окремих епізодів або всього сюжету кінофільму від імені різних персонажів; організація полеміки чи дебатів з проблем, що порушені у фільмі. Використання підготовчих завдань доцільних під час перегляду та вправ після перегляду фільму дозволяє створити мовну атмосферу на занятті, ситуацію максимально наближену до професійної реальності. Це забезпечує розвиток мовленнєвих навичок та тривале та глибоке запам'ятовування матеріалу, що вивчається.

6. Отже, використання засобів мультимедійних технологій під час вивчення української мови за професійним спрямуванням істотно підвищує рівень засвоєння та запам'ятовування навчального матеріалу, адже сприйняття відбувається одночасно за допомогою зорових та слухових рецепторів. Мотиваційний чинник є не менш важливим, адже, використовуючи інноваційні технології, студенти мають змогу демонструвати результати навчального завдання, що виконувалося під керівництвом викладача.

Література

1. Дементієвська Н.П. Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів [Електронний

ресурс] /Н.П. Дементієвська, Н.В. Морзе. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content1y07dnpst.html>

2. Мисик В. Застосування мультимедійних презентацій на уроках української мови / Мисик В. // Методичні студії : збірник наук.-мет. праць. / укл. : Анатолій Загнітко (відпов. ред.). та ін. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – [вип. 1] – 370 с.

3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалко, О.Т. Шпак. – К: Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України». – 2000. – 368 с.

4. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. –628 с.

Т.Павленко,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м.Суми*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ТРЕТЬОЇ (ДРУГОЇ) ІНОЗЕМНОЇ В УМОВАХ ФАКУЛЬТАТИВУ (КУРСІВ)

За останні роки Інтернет став одним із визнаних інструментаріїв у навчанні іноземних мов, радикально змінив концепцію і поняття “навчання іноземних мов”. Інтернет усе ширше запроваджується в аудиторіях навчальних закладів, а також значною мірою починає використовуватися студентами поза межами аудиторії, під час роботи над завданнями з іноземних мов. Це сталося завдяки тому, що Інтернет, по-перше, містить безмежну й невичерпну кількість джерел для навчання іноземної мови; по-друге, надає тим, хто навчається іноземної мови, можливість майже без обмежень спілкуватися цією мовою у віртуальному просторі (електронна пошта, чати, форуми, блоги та ін.)

Незважаючи на всі переваги, які надає Інтернет, цей інструмент має два суттєвих обмеження. Перше стосується того факту, що попри наявність в Інтернеті різних медіа-ресурсів (включаючи все більшу кількість аудіо- та відео ресурсів), більшість з них базується на текстових матеріалах, і тому під час роботи з ними розвиваються переважно навички та вміння читання мовою, яка вивчається. Опанування таких видів мовленнєвої діяльності як аудіювання, говоріння та письмо є опосередкованим. Друге обмеження є наявність в Інтернеті безмежної кількості власне англомовних ресурсів, що дає

перевагу тим, хто оволодіває англійською мовою. Це важливо враховувати у навчанні іспанської мови як третьої (другої) іноземної в умовах факультативу (курсів).

Однак навчання іноземних мов з використанням Інтернету має певні риси, котрі слід брати до уваги при роботі з його ресурсами. Річ у тім, що Інтернет дозволяє не лише читати розташовану в медіа просторі інформацію, але й дає можливість почути її, розглянути як у статичному зображенні, так і в динамічному - відео-зображенні. Таким чином оточення, у якому функціонує мова, якої навчаються, віртуально переноситься до навчальної аудиторії [1, с.52-53]. Зважаючи на мультимедійну природу Інтернету, доцільно брати до уваги раніше зазначений факт, що переважна частина іншомовної інформації знаходиться там у формі друкованого тексту, який відображається на моніторах комп'ютерів, і робота студентів з інформаційними джерелами зорієнтована на читання. Тому нам видається доцільним застосувати Інтернет-ресурси насамперед для розвитку навичок та вмінь у цьому виді мовленнєвої діяльності під час навчання іспанської мови, залучаючи тих, хто навчається, до виконання проектних робіт іспанською мовою.

З іншого боку, орієнтоване на читання навчання може використовувати інші можливості, що їх дає Інтернет, розвиваючи при цьому інші комунікативні навички та вміння. Передусім це стосується навичок та вмінь письма, адже комунікація і розвиток проектної діяльності через Інтернет передбачають використання саме письма як основного засобу комунікації. Комп'ютер як навчальний інструмент у значній мірі сприяє розвитку саме навичок та вмінь письма, а використання письма в Інтернеті створює додаткові можливості для такого розвитку [2, с.27-28]. Навички та вміння письма можуть розвиватися не лише під час спілкування в Інтернеті, під час пошуків інформації для виконання навчальних проектів, але й для оформлення звітів і презентацій. Те ж саме можна сказати й про використання Інтернету для розвитку навичок та вмінь усного мовлення. У даному випадку не мається на увазі спілкування в усній формі за допомогою комп'ютера [3, с.89]. Йдеться про розвиток навичок і вмінь говоріння та аудіювання на основі знайденого в Інтернеті матеріалу. Прикладом може бути усна презентація, яка робиться студентами для ознайомлення одногрупників із знайденою і прочитаною в Інтернеті інформацією. Такі презентації не лише вислуховуються, але й

обговорюються під час аудиторної роботи. Запропонований підхід зовсім не виключає можливості використання саме Інтернет-ресурсів для розвитку навичок і вмінь аудіювання та говоріння мовою, яка вивчається. Сайти, які подають аудіоматеріал мовою, що вивчається, мають використовуватися в усіх випадках, коли це доцільно, і така можливість існує.

Використання Інтернет-ресурсів суттєво прискорює формування й розвиток навичок та вмінь студентів у продуктивних видах мовленнєвої діяльності і дозволяє досягти вищих результатів. Надзвичайно позитивно впливає використання Інтернету на мотивацію студентів, на інтерес до вивчення іспанської мови, стимулює наполегливу й систематичну роботу студентів.

Література

1. Brett P. Using computer-based digital video in language learning//P.Brett and G.Motteram (Eds.). A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies. - Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. - P. 45-58.
2. Slaouti, D. Computers and writing in the second language classroom//P.Brett and G.Motteram (Eds.). A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies. - Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. - P.9-30.
3. Motteram G. Communicating with computers//P.Brett and G.Motteram (Eds.). A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies. - Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. - P.73-91.

*Ю. Ткаченко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ПРОБЛЕМА ПЛАГІАТУ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сьогодні, завдяки інформаційним технологіям, студенти, молоді науковці, вчені мають доступ до нескінченних джерел інформації, можуть дистанційно проводити дослідження, приймати участь у семінарах чи конференціях, опрацьовувати значні масиви даних тощо. У той же час, Міжнародний центр академічної доброчесності (International Center for Academic Integrity) підтвердив збільшення плагіату у наукових роботах і публікаціях в епоху інформаційного суспільства [4].

Плагіат є однією з форм академічної недоброчесності, що стала особливо актуальною у ХХІ столітті. Проблема плагіату пов'язана з професійною етикою і рівнем інформаційної культури дослідника.

Проблемі плагіату у наукових роботах присвячені дослідження зарубіжних (В. Я. Іонас, Э. П. Гаврилов, В. І. Серебровський, Г. Ф. Шершеневич) і вітчизняних (С. А. Глотова, М. М. Дем'яненко, В. С. Дробязко, В. М. Зуб, В. В. Коноваленко, В. С. Петренко) науковців.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що «плагіат – привласнення авторства на чужий твір науки, літератури, мистецтва або на чуже відкриття, винахід чи раціоналізаторську пропозицію, а також використання у своїх працях чужого твору без посилання на автора» [1, с. 977].

Відповідно до ст. 50 Закону України «Про авторське право і суміжні права» плагіатом вважається – оприлюднення (опублікування), повністю або частково, чужого твору під іменем особи, яка не є автором цього твору [3].

Погоджуючись з думкою Єфимової Г. З. [2], вважаємо, що плагіат у наукових роботах має такі негативні наслідки:

- зниження ефективності науково-дослідних робіт;
- страждає репутація плагіатора;
- гальмування розвитку науки;
- ліберальне ставлення до плагіату знижує мотивацію науковців щодо виконання наукових досліджень;
- знецінення інтелектуальної власності.

Вивчаючи проблему плагіату, більшість учених проводить кількісні дослідження: як часто науковці вдаються до плагіату, яка частина науковців займається плагіатом тощо. Залишаючи поза увагою реальну проблему, – що спонукає науковців до плагіату.

Розмірковуючи над даною проблемою, ми дійшли висновку, що студенти, молоді науковці, учені вдаються до плагіату з наступних причин:

- низькі моральні якості;
- розуміння безкарності;
- низький рівень інформаційної культури;
- недбале ставлення до наукових досліджень.

З розвитком інформаційних технологій, плагіат стало легше ідентифікувати. Якщо раніше плагіат міг виявити лише вчений у

відповідній галузі наук, то сьогодні це може зробити кожен за допомогою спеціальних програм.

Деякі дослідники пропонують використовувати програми для розпізнавання плагіату як засіб удосконалення академічної грамотності, а також як стимул для удосконалення навичок письма.

У науковій роботі дослідник має викласти власні ідеї і міркування з урахуванням аналізу уже існуючих напрацювань. В епоху інформаційних технологій не виникає проблем з пошуком необхідної інформації. Постає запитання: як уникнути плагіату у власній науковій роботі?

Щоб не вкрати чужі ідеї чи слова, пропонуємо, при написанні наукової роботи, керуватися наступними рекомендаціями:

- плануйте дослідження завчасно, це дозволить уникнути помилок через недбалість;
- зберігайте всі джерела інформації, якими ви користувалися у ході дослідження;
- тримайте власні напрацювання і цитати в окремих файлах;
- одразу ставте повне посилання на використане у роботі джерело (якщо це сайт, укажіть дату доступу);
- якщо використаний у роботі матеріал перефразовано, то автор має бути вказаний обов'язково;
- щоб уникнути самоплагіату, ставте посилання на власний матеріал, що був раніше опублікований;
- перевірте роботу за допомогою спеціальної програми для виявлення плагіату (це дасть змогу не лише уникнути плагіату, а й шаблонних фраз).

Отже, проблема плагіату в епоху інформаційних технологій є досить актуальною і потребує детального вивчення. Боротьба з плагіатом в Україні має бути системною і підтримуватися законодавчо. У даному контексті корисним є досвід зарубіжних країн, де формування академічної доброчесності і боротьба з плагіатом відбувається на всіх освітніх рівнях починаючи зі школи.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / упор. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь; ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Ефимова Г.З. Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании [Електронний ресурс] / Г. З. Ефимова // Современные исследования социальных проблем. – 2013.– № 2 (22). – С. 24. – Режим

доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-strategiy-borby-s-proyavleniyami-nedobrosovestnosti>. – Дата обращения: 10.05.2017 г.

3. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 23 грудня 1993 р. № 3792-XII // Відомості Верховної Ради України. – 1994. – № 13. – Ст. 64.

4. The International Center for Academic Integrity [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.academicintegrity.org/icaei/home.php>. – Last access: 10.05.2017.

Ю. Яценко,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Сьогодні, проведення уроків історії потребує креативного підходу вчителя до своєї роботи. Головним завданням, яке ставиться перед вчителем, це передусім формування та подальший розвиток творчих та критичних складових мислення учнів, що в першу чергу повинно бути зорієнтоване в меншій мірі на формування фактичних знань, а в більшій мірі на процес ґрунтовного засвоєння досвіду самостійної роботи учнів. Що дає змогу учням навчитися чітко та конкретно висловлювати свої думки, вдаватися до об'єктивного та критичного аналізу використаних ним джерел[2, с.23].

Як показує, практика навчання історії ефективним засобом формування всебічно та гармонійно розвиненої учнівської особистості, та посилення пізнавальної мотивації учня на уроках історії, є навчально-дослідна діяльність, що повинна охоплювати собою особливості творчих, навчально-дослідних завдань і наукове, алгоритмічне їх вирішення.

Процес формування дослідницьких вмінь, який відбувається на уроках історії, може проходити тільки в результаті правильного поєднання інтерактивних, аудіовізуальних та мультимедійних технологій.

Мета такої інновації передбачає формування гармонійної взаємодії вчителя та учня між собою, безпосередній розвиток особистості а також різноманітних форм його мислення, створення і вирішення різноманітних проблемних завдань, самостійне переосмислення та аналіз певних подій історичного змісту учнем без допомоги підручника,

здатність до формулювання висновків та підтверджувати їх аргументами на основі джерел, а також можливість до самостійного застосування своїх знань на практиці.

Використовуючи мультимедійні та аудіо-візуальні засоби на уроках історії вчитель мусить обов'язково звернути увагу на індивідуальні можливості кожного учня класу, звертати увагу на здатність учня зрозуміти, осягнути, осмислити та пояснити ту чи іншу проблему, що буде висунута у відеофільмі, аудіо-записі чи історичному документі. Перед вчителем виникає низка проблем, оскільки не кожна дитина здатна зрозуміти винесену ним інформацію.

Досить ефективним є використання різних форм організації навчання, починаючи від колективної роботи, роботи в парах та групах до індивідуального навчання, це надає вчителю змогу диференціювати проблему залежно від рівня розвитку учнів. Інтерактивні технології створюють комфортні умови для навчання, в яких кожен учень має змогу відчути свою успішність та інтелектуальну спроможність[3, с.235].

Застосування на уроках інтерактивної навчальної діяльності ставить перед вчителем цілу низку завдань: врахувати індивідуальні особливості кожного учня; навчити учнів співпраці під час групових завдань; формувати та розвивати комунікативні вміння учнів; здійснити формування рефлексних складових навчальної діяльності: планування, аналіз, контроль та оцінювання; стимулювати до морального співпереживання під час колективної роботи.

Процес учнівського ознайомлення з художніми та документальними фільмами або кадрами з фільмів, застосування на уроках комп'ютера та інших аудіовізуальних засобів дає змогу зробити навчальний процес більш цікавим, насиченим і продуктивним. За науковими дослідженнями було виявлено, що демонстрація відеоматеріалів сприяє зацікавленості учнів до поданого матеріалу, відбувається активізація стійкої мимовільної уваги, яка виникає в результаті яскравості, динамічності, різкості та контрастності зображень, різноманітними звуками тощо. Саме це пояснює запам'ятовування на тривалий час учнями окремих, яскраво виражених в емоційному плані кадрів. Відбувається формування передумов до формування чітких уявлень та свідомого засвоєння поданого матеріалу[1, с.11].

Найбільш доцільно використовувати на уроках, які тривають 40-45 хвилин, показ відеоматеріалу, який триває не більше 15-20 хвилин.

На уроках різних типів і форм найбільш доречніше використовувати й відео-матеріали різного типу: відео-пояснення (розповідь), відео-ілюстрацію, відео-підтвердження, відео-тест тощо. Вчитель мусить для кожного конкретного уроку ретельно вибрати потрібний йому відеоматеріал, який має відповідати меті, плану та структурі уроку. Матеріал, який вчитель відбере для уроку обов'язково мусить бути тематично поділений на невеликі фрагменти. Кожен відео фрагмент, крім навчальної інформації має містити й завдання, яке учень мусить виконати після закінчення перегляду[4, с.34]. Після того як учні виконають завдання, вчитель проводить аналіз їхньої роботи. Необхідність використання інтерактивних технологій на уроках історії України та всесвітньої історії являється очевидним., тому кожен вчитель мусить залучати такі технології під час проведення своїх занять.

Таким чином, серед головних завдань модернізації сучасної освіти в Україні є творча та якісна підготовка молодих спеціалістів, які б активно залучати до своєї роботи інноваційні технології.

Література

1. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання : poradnik молодого вчителя історії / К. О. Баханов. – Харків : Основа, 2008. – 159 с.
2. Жерлигіна С.П. Використання комп'ютерних технологій у викладанні історії / С.П. Жерлигіна / / Викладання історії в школі. – 2005. – № 8. – 68с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Україна в Європі. Освітній пакет / [Здіслава Баранкевич, Єва Бобінська, Войцех Гзік та ін.]; за ред. Йоанна Господарчик. – [1-ше вид.]. – Варшава: Центральний осередок удосконалення вчителів, – 2006. – с. 143-14.

О. Кузьменко,

Кириківська загальноосвітня

школа I–III ступенів,

смт.Кириківка,

Великописарівський район,

Сумська область

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ

В. Сухомлинський стверджував, що «джерело інтересів – у застосуванні знань, у переживанні почуття влади розуму над фактами та

явищами. У глибині людського єства є споконвічна потреба відчувати себе відкривачем, дослідником, шукачем. У дитячому духовному світі ця потреба особливо сильна. Але якщо немає для неї поживи – живого спілкування з фактами і явищами, радості пізнання – ця потреба зникає, а разом з нею зникає й інтерес до знань» [5, с. 192].

Дидакти й методисти одностайні в тому, що пізнавальний інтерес формується в організованій пізнавальній діяльності, спрямованій на оволодіння знаннями й практичними навичками. Тому так важливо для досягнення учнями високого рівня навченості систематично, цілеспрямовано підтримувати й розвивати пізнавальний інтерес у школярів, ставити їх у ситуацію проблемного здобуття знань, практикувати нетрадиційне навчання.

Навички дослідницької діяльності учнів формуються поступово. Рушійною силою пізнавальної діяльності школярів є мотив. Важливою умовою мотиваційного забезпечення навчального процесу є розуміння учнями його практичної спрямованості. Тому важливо продумувати прийоми роз'яснення школярам практичної значущості роботи.

Мотивація навчання мови тісно пов'язана з розвитком духовності. Важливо, щоб учні осмислили себе генетичними спадкоємцями свого народу й усвідомили особливе значення рідної мови як універсального засобу пізнання світу й самопізнання, як скарбниці неперервної історичної пам'яті свого етносу, його ідеалів, моралі, етики.

Засобом актуалізації й реалізації пізнавальної потреби у процесі самостійної діяльності школярів має стати система особистісно й об'єктивно зумовлених проблемних завдань. Під терміном «проблемно-пошукове навчання» розуміють певним чином організовану навчальну діяльність, у процесі якої створюється проблемна ситуація, а самостійна діяльність учнів спрямовується на усвідомлення, сприймання й розв'язання її, у результаті чого вони набувають нових знань, практичних умінь і навичок [4;2].

Реалізація елементів проблемно-пошукового навчання ефективна за умов:

- залучення учнів до самостійної практично-пошукової діяльності на різних етапах навчання, умілого керування процесом спостереження над мовним матеріалом;

- послідовного виконання всіх або більшості етапів пошуку (учень має не лише відтворювати знання, а й здійснювати пошук, досліджувати проблему);

- стимулювання навчально-дослідницької діяльності дітей, активізації їхнього мислення;
- заохочення школярів до активної мовленнєво-комунікативної діяльності, найвищий вияв якої – творчість;
- застосування засвоєних теоретичних знань у продуктивних видах мовленнєвої діяльності з урахуванням ситуації спілкування.
- Учитель має забезпечити розвиток дослідницьких умінь як властивостей особистості, що визначають успіх у проблемно-пошуковій діяльності [4;4].

Добре продумана й організована пошуково-дослідницька робота дасть змогу підвищити пізнавальну активність школярів, їхній інтерес до процесу навчання, самостійність. Пошукова робота як вид діяльності розвиває в дітей пізнавальний інтерес до предмета, самостійне, усвідомлене сприйняття дійсності, критично-оцінювальне ставлення до неї, формує міцні, глибокі знання, науковий світогляд і, що дуже важливо, забезпечує високий рівень навченості учнів [3;58].

Використовувати завдання випереджувального характеру можна у процесі підготовки до занять різних видів: засвоєння нових знань, вироблення навичок і вмінь, узагальнення й систематизації вивченого. Оскільки завдання можуть мати різний рівень складності, то й практикувати їх доцільніше диференційовано, враховуючи ступінь розумових зусиль, вікові особливості дітей, обсяг пошукової та аналітично-порівняльної чи узагальненої роботи.

Серед пошуково-дослідницьких завдань випереджувального характеру варто виокремити такі: біографічні, літературознавчі, історично-краєзнавчі.

Наведені випереджувальні завдання варто також використовувати диференційовано, враховуючи обсяг і складність пошукової роботи, яку необхідно виконати учневі, та його вікові особливості.

Критерієм ефективності проблемного навчання є не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, а й сформованість певного інтелекту учнів [1; 48]. Кожен має можливість, спираючись на свої здібності, нахили, інтереси, суб'єктивний досвід, реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності.

Отже, роль учителя полягає в тому, щоб кожна дитина не просто запам'ятовувала готові знання, а й насамперед прагнула до самостійного пошуку відповідей. Це певною мірою слугуватиме формуванню в

школярів навичок дослідницької діяльності, викликатиме інтерес до вивчення предмета. Домінуючим є особистісно-орієнтований підхід, перехід до гуманістичної й демократичної педагогіки. Це означає, що учень не є пасивним сприймачем інформації, а й співавтором заняття, учитель не лише пояснює матеріал, а й виявляє індивідуальні особливості, здібності й нахили школярів, створює сприятливі умови для їхнього духовного розвитку. Навчання виховує учня лише тоді, коли воно є не механічним запам'ятовуванням, а розумовою працею.

Література

1. Бронзенко Т. Як навчити свідомо сприймати літературу?// Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. - №7. – С. 47 – 56.
2. Донченко Т. Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності на уроках мови // Дивослово. –2001. - №7. – С. 24-26.
3. Мірошник С. Пошуково – дослідницькі завдання випереджувального характеру як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів // Дивослово. – 2002. - №2. – С. 58-59.
4. Омельчук С. Проблемно – пошукове навчання синтаксису рідної мови/С. Омельчук// Дивослово. – 2007. – №10. – С. 2-7.
5. Сухомлинський В.А. об умственном воспитании / Сост. и авт. вступ. ст.. М.И. Мухин. – К. ; Рад. школа, 1983. – 224 с.

***Churichkanich Iryna Eduardivna,**
postgraduate of
Sumy State Teachers Training
University of A.S.Makarenko, Sumy*

THE BRAINSTORMING TECHNIQUE IN COGNITIVE GRAPHICS

It is generally known that the problem of brain attack technique has been worked at by many specialists in the spheres of psychology, methodology, pedagogics and comparative science. This is understandable because brainstorming has recommended itself as one of the leading methods of team work. «Brainstorming is a popular method of group collaboration used for solving both educational and business tasks» [2].

The brainstorming method helps not only to tackle this or that problem in a creative way, but also to find out optimal quantity of extraordinary and possibly absolutely new answers to the question asked.

Alex Osborn is considered to be the ancestor of the brainstorming technique. Osborn was the first to give the characteristic of the classical

procedure of brainstorming in his book «Controlled imagination: the principles and procedures of creative thinking» in 1953.

A brief review of publications on the subject. Many scientists – the psychologists, methodists, the specialists of comparative science such as E. de Bono, Kaory Tshikava, N. Coval'ono, S. Belyavskiy, L. Kush, D. Maltov and others devoted their work to the problem of brainstorming.

Such outstanding scientists as T. Bushar, T. Richards and D. Freedman, E. L'uis, T. Sadosky and T. Karaolly subjected by serious critical analysis the phenomenon of brainstorming and found out some limitations and some weak points of this method.

Let us describe the functional peculiarities inherent to any forms of brainstorming.

1. Creativity. The brainstorming technique gives an opportunity to answer any question in a creative way, stimulate the appearance the extraordinary ideas.

2. Identity. It is noteworthy than you can't reduplicate the brainstorming method absolutely even with the same scheme provided. The audience changes, so the ideas of the participants also become different.

Every pupil is unique every lesson discussion based on the brainstorming method is also unique.

3. Motivation. The brainstorming ability to cause the appearance of the original ideas, to create the problem, which is to be revealed with the help of cardinaly new decisions can be called the outer motivation at the lesson. With the help of inner motivation of every participant of the process (the desire to participate, the concernment in the question or problem discussed, the general basic back ground necessary for problem understanding and so on) the method of brainstorming works most effectively.

4. Team collaboration. The brainstorming technique supposes team work.

The ideas of every participant are welcome anyway, but only last stage these ideas are generated, discussed, compared and the most outstanding of them are distinguished.

5. The development of the divergent thinking. It is out of the question that the brainstorming technique favours the appearance of nonstandard ideas, helps to destroy any cognitive models and stereotypes, stimulates the construction of the creative area, overcoming of inner psychological and outer social barriers.

6. The presence of the leader. The leader – facilitator of the ideas at the lesson is a teacher. The success of the brainstorming technique and of the lesson as a whole depends upon the level of teacher's background, his managerial abilities, the skill to create the necessary microclimate in the group. It is impossible to overestimate the role of the leader in the brainstorming technique, because if the facilitator won't be able to get pupils interested in the question discussed, won't be able to reveal the creative potential of every participant, to support the point of view of the most unassertive and self-conscious pupils, then even the most progressive brainstorming method will turn out to be non-effective.

7. The creation of the situation. The brainstorming situation supposes the presence of interlocutors' group (where it is necessary to pay attention to the age, status, the level of development and qualification of every member); it is indispensable to have the necessary equipment, special blanks, the sheets of paper on the flip-charts and program-security.

It is generally recognized that the brainstorming supposes writing of this or that information.

In some American schools such as Heritage School in Florida state and Columbia Grammar and Preparatory School in New York a new kind of brainstorming is practiced. It is called associative-clustering brainwriting. To make this method understandable it is necessary to give general idea of brainwriting as it is.

So brainwriting was originally popularized in Germany and developed by Arthur Vagandy. Such a method is realized by means of free writing of different ideas concerning the topic given. Every person writes his ideas on the cards, self-adhesive sheets or papers. The connected ideas are brought into the list. Every member should try to move towards the clue topic centering the words, phrases, details, examples and thoughts according to the sense. Besides, it is allowed to deepen and to develop any interesting moments.

There are two main types of brainwriting:

1. Individual free writing. The writing of the ideas, which are not used in association with other members of the group during the generation of ideas.

2. Brainwriting with interaction of ideas, which become common and are used for additional stimulation. Every person modificates the ideas of the others. The papers are passed round, until they are not filled in completely.

Then it is possible to add some more sheets of paper or to stop when the page is filled till the end. To finish with the ideas are collected, organized in groups and estimated.

Summing up it is necessary to admit, that cognitive visualization of the ideas and of the decisions during the process of brainstorming is directly proportional to the quality of the present method. Moreover it increases the speed of clue-problem solving, stimulates creative thinking of the participants of the process.

Used in class regularly brainstorming technique serves as a tool for effective professional interaction, providing mutual understanding especially if formed graphically.

References

1. Bono E. Six thinking hats [Electronic resource] / E. Bono. – Access mode : <https://4brain.ru/blog/-эдвард-де-боно-шесть-шляп-мышления/1997>.
2. The diagram of Ishikava as a method of structural analysis [Electronic resource]. – Access mode : www.itexpert.ru/rus/ITEMS/2008.
3. Markov S. L. Brainstorming and its types as effective tools of solving administrative problems. – Part 1. Organizing psychology. Economic psychology. Social psychology : digest of scientific works / edited by S. D. Maksimenko, L. M. Karamushka. – K. : Publishing house “A.S.K.”, 2010. – H. 27. – P. 207–215.
4. The Ishikava Diagram technique – The centre of creative technology [Electronic resource]. – Access mode : <https://www.inventech.ru/pub/methods/metod-0019/2012/>
5. Sinha R. The methodology of polysemantic matrix / R. Sinha. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 133 p.

РОЗДІЛ 3

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО І МОВНА КУЛЬТУРА ДОСЛІДНИКА

*Х. Дзюбинська,
О. Смолінська,
Львівський національний
університет ветеринарної медицини
та біотехнологій
імені С.З. Гжицького, м. Львів*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗМІН У СТИЛІСТИЦІ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

Зі зміною напрямку загального вектора суспільно-політичного розвитку України від непевного коливання між сходом і заходом до все більш виразного спрямування в напрямі Європи змінюються також орієнтири у тих сферах, що формують «парадний фасад» нашого суспільства і держави.

У фольклорній спадщині є чимало зразків, які вартують уваги хоча б із психоаналітичних позицій, оскільки вони лежать в основі способу мислення. Звичайно, що ступінь їх впливу є різним у суспільствах із різним ступенем прихильності до традицій. Однак, все ж, прислів'я «Зустрічають за одягом, а проводжають за розумом» має відповідники у різних європейських мовах. Це, зокрема, англійський варіант "You can't tell a book by its cover" [2, с. 154], німецький – «Man empfängt den Mann nach dem Gewand und entläßt ihn nach dem Verstand» [1]. Вважаємо, що це дозволяє стверджувати, що, як і авторитет людини, авторитет держави та повноважність українського соціуму, первинно вибудовуватимуться не стільки із зовнішніх оцінок наших глибинних цінностей, скільки зі сприйняття наших самопрезентацій. В освітньо-науковій сфері це, насамперед, статті.

Згідно з актуальними вимогами до показників наукової діяльності вищих навчальних закладів, критеріїв присвоєння вчених звань проблема академічного письма набула нового змісту. Якщо порівнювати стадії його розвитку, то можна виявити три етапи: перший (до 2003 року) характеризувався висуванням найбільш загальних вимог, у цілому співставних із параметрами якості будь-якого тексту (тричастинна

структура із окремим формулюванням основної тези-мети); другий етап (2003–2016 рр.) [4] встановив достатньо чіткі вимоги до тексту наукової публікації назагал, без зв'язку із науковою дисципліною, редакційною політикою, типом статті/проведеного дослідження; третій етап (2016 – триває досі) [3] поклав відповідальність за якість текстів на авторів та редакційні колегії, найбільш загально окресливши коло вимог критеріями тих наукових видань, що входять до двох провідних наукометричних баз (Scopus і Web of Science).

Короткі характеристики етапів увиразнюють провідні тенденції сучасного етапу: перша – децентралізація вимог щодо стилю академічного письма, друга – персоналізація відповідальності, третя – орієнтування на критерії академічного письма, які більшою мірою включають аналіз наукової проблематики в аспекті персоналій. Отже, у педагогічних науках традиційно склалося чимало проблем дослідження, які, в аспекті сучасного академічного письма, будуть висвітлюватися по-іншому. По-перше, статті, що стосуються тематики функціонування, розвитку нашої освітньої системи, педагогічних персоналій (особливо тих, що не відповідають критеріям постмодерних уявлень про мультикультуралізм), навряд чи будуть адекватно сприйняті закордонними редакціями, тому, поки в Україні не буде створена власна система відповідних видань, вимоги до тексту таких статей залишатимуться невиразними. По-друге, автори статей із педагогічних наук, де викладені результати практичних досліджень, повинні враховувати те, що їм варто або власними силами доводити валідність застосовуваного інструментарію, або послуговуватися тими засобами дослідження, якими користувалися автори закордонних публікацій, при цьому вибір теж слід буде обґрунтувати. По-третє, тексти загальнотеоретичного характеру, оглядові статті повинні включати аналіз дослідженості проблематики не лише в українському науковому полі, спорадично виловлюючи доступні іноземні інтернет-посилання. Крім того, повертаючись власне до стилістики, виникає низка проблем, зокрема етики й культури співорства і пов'язані з ними граматичні безособові форми та множина, якими насичені українські тексти з педагогіки. Змінюється також змістове наповнення структурних елементів статті відповідно до її типу (емпірична стаття, тематичне дослідження, теоретична, методологічна стаття, літературний огляд тощо), отже й спосіб викладу, де можуть допускатися достатньо вільні

формулювання (наприклад, елементи літературного стилю, як-от: епітети, порівняння, фразеологізми, метафори) за загальної обов'язкової умови термінологічної чіткості. Ще одна проблема, актуальна саме для досліджень у гуманітарній сфері – їх виразна праксеологічна спрямованість, для статей – читабельність.

Отже, сучасні конкурентні умови, за яких український науковий соціум долучається до європейського, чи то пак – світового, простору науки зумовлюють необхідність набутти бодай зовнішньої схожості: у стилі викладу результатів наукових досліджень. Через це перед українськими науковцями постає не таке вже й просте, хоча і не надскладне завдання: не лише змінити тематику досліджень, аби бути цікавими спільноті, до якої прямуємо, а й стилістично «переодягнути» статті у звичні для європейської науки шати.

Література

1. Афоризми на німецькій мові [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://center-ua.com/uk/tsikavo-znati/aforizmi/aforizmi-na-nimetskij-movi/>
2. Дубенко О.Ю. Англо-американські прислів'я та приказки/О.Ю. Дубенко. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 408 с.
3. Порядок присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16#n14>
4. Постанова ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/01 «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України» // Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1.

*Ю. Полянничко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

НОРМАТИВНІСТЬ ТЕРМІНІВ «СПОЛУЧЕННЯ СЛІВ» ТА «СПОЛУКИ СЛІВ» У НАУКОВОМУ ТЕКСТІ

Термінологія як складова лексичної системи мови не має належної гносеологічної і лінгвістичної межі з іншими лексичними одиницями. Вплив на термінологію позамовних факторів зумовлює такі семантичні процеси, як синонімія, антонімія, полісемія тощо, оскільки мова схильна уникати кількісного збільшення одиниць номінації, а мовний соціум для позначення нових реалій спирається на існуючі мовні знаки та

використовує вже наявні одиниці. Тому формалізоване вивчення семантики лінгвістичних термінів як елементів лексичної системи української мови, дослідження синонімії терміна в окремій терміносистемі у сучасній лінгвістиці є актуальною проблемою.

Опрацювання наукової літератури свідчить про відсутність узгодженої позиції мовознавців з даної проблеми. А. Д'яков та А. Коваль наявність синонімів у термінолексичній вважають вадою, оскільки їх функціонування заважає стандартизації та уніфікації, але, за твердженням В. Турчина, О. Ахманова, В. Даниленко стверджують про необхідність синонімії як невід'ємної ознаки термінологічної лексики [7, с. 62-63].

Можна стверджувати про існування «парадигми лінгвістики ХХІ ст.», оскільки активне функціонування нової лінгвістичної термінології відповідає сучасним реаліям, а тому потребує лексикографічного осмислення та унормування. Останнім часом простежується активне лінгвістичне термінотворення у наукових дослідженнях різного рівня: в електронних публікаціях, у науковій періодиці, в авторефератах кандидатських дисертацій. Виникнення не завжди виправдані синонімії у мовознавчій термінології є наслідком пошуку найбільш вдалої назви для певного наукового поняття, особливо у перекладах російських лінгвістичних термінів. Синонімію термінів «сполучення» та «сполука» зустрічаємо у назвах дисертаційних робіт («Структурно-семантичні типи стійких *сполучень* слів в офіційно-ділових текстах» та «Стійкі дієслівні *сполуки* у публіцистичному тексті: типологічні ознаки та експресивний потенціал», «Слова і лексикалізовані *сполуки* із займенниковим компонентом *що* в українській мові»), назвах наукових статей («Багаточленні прикметникові *сполучення* слів» та «Стійкі дієслівні *сполуки* як об'єкт лінгвістичного дослідження у проєкції на історію української мови») тощо [1; 2; 3]. У навчальному посібнику «Фразеологія: знакові величини» терміни «стійкі словосполучення» та «стійкі *сполуки* слів» використані в одному абзаці: «Стійкі словосполучення привертати увагу дослідників з давніх-давен... Процес укладання словників, де містяться стійкі сполучення слів, веде своє літочислення...» [4, с. 7].

Теорія сполучуваності, започаткована вітчизняними і зарубіжними вченими, знайшла подальший розвиток у доробках мовознавців другої половини ХХ - першої половини ХХІ століття. Вивчення сполучуваності в

синтаксичній системі йшло не тільки в напрямку розширення типів зв'язку (спочатку керування, потім узгодження і прилягання, а далі – тяжіння), але й у напрямку заглиблення в семантико-синтаксичні можливості сполучення різних частин мови.

Досліджувана термінологічна лексика відрізняється системними зв'язками між термінологічними одиницями та термінологічної підсистеми з підсистемою загальноновживаної лексики. В українській мові нетермінологічні одиниці служать базою для утворення нових слів узагалі та термінологічних зокрема, так само як лінгвістична термінологія може викликати утворення нових загальноновживаних слів. Терміни, утворені на основі загальноновживаної лексики, завжди зберігають семантичні процеси, властиві лексиці загальнонародної мови, пристосовуючи їх до свого специфічного використання

Лінгвістичні терміни «сполучення слів» та «сполуки слів» слід розглядати в системі загальноновживаної мови, що зумовлюється як рухомістю меж співіснування в одному слові термінологічного і нетермінологічного значень, так і наявністю лексико-семантичних процесів, які відбуваються в загальноновживаній лексиці (полісемія, синонімія, антонімія), і використанням словотворчих моделей мови для утворення нових термінів.

При розмежуванні валентності і сполучуваності враховується дихотомія мови й мовлення: валентність – явище мови; сполучуваність – явище мовлення, актуалізоване в мовленні валентність. Валентність є однією з найважливіших структурних характеристик лексичних одиниць: вона фіксує сполучуваність лексичної одиниці з іншими і всю її дистрибуцію, тобто сукупність усіх сполучень (оточень, контекстів), у яких ця одиниця функціонує. Семантична й асоціативна реалізація окремого слова можлива тільки в його сполучуваності з іншими словами в межах певної синтагми. Слово як носій низки смислів, що формуються у процесі колективного сприймання дійсності, саме у синтагматичному ланцюжку реалізує свою конкретність, позначаючи предмети, явища, їх ознаки, і зберігає у своїй внутрішній формі денотативно-сигніфікативний зміст як член парадигматичного ряду. Домінантну роль у семантико-граматичному механізмі валентності відіграє план змісту, що фокусує в собі власне семантичні, лексико-фразеологічні і стилістичні характеристики.

Аналізуючи семантику термінів «сполучення слів» та «сполука слів», акцентуємо увагу на їх взаємовідношення із загальноновживаними

лексемами «сполучення» та «сполука». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови тлумачення слова «сполучення» подається як значення дії від лексеми «сполучати», тобто «скріплювати, зв'язувати одне з одним», «змішувати разом що-небудь різнорідне; поєднувати одне з одним; створювати одне ціле, єднати; установлювати зв'язок між чимось/кимось за допомогою відповідних засобів тощо» [5, с. 762]. Звідси у широкому розумінні сполучення слів – це поєднання двох і більше слів на основі будь-якого зв'язку.

Зазначений словник слово «сполука» визначається як «речовина, в якій атоми одного або різних елементів з'єднані між собою за допомогою різного типу хімічного зв'язку; сукупності, утворені з даних елементів у заданому числі, що відрізняються одна від одної за складом елементів» [5, с. 762]. Звідси сполука як хімічний термін – переважно речовина, в якій атоми з'єднані між собою за допомогою певного типу хімічного зв'язку, тобто це хімічні сполуки; у математиці сполука – це сукупність заданих елементів.

При різних підходах до вивчення змісту лексичної одиниці виявляються різні аспекти його структури. Так, структура змісту терміна «сполука» в словнику, який виходить з позицій загальнонавчальної лексики, представлена такими дефініціями: «1. Хімічна речовина. 2. Мат. сукупності, утворені ... 3. Те саме, що поєднання». У термінологічних словниках, завданням яких є розкривати структуру змісту, не виходячи за межі конкретної термінологічної системи, лексичне значення слова «сполука» інтерпретується за допомогою дефініції, в якій вказано на «процес з'єднання, поєднання». Семний склад іменника «сполука» у матриці абстраговано характеризує структуру його змісту і як загальнонавчаного слова, і як термінологічної одиниці, підкреслюючи, що семантика цієї лексеми в системі загальнонавчальної лексики та лінгвістичної термінології знаходиться на периферії семантичного простору. Ця периферійність у загальнонавчаному тлумаченні досліджуваного слова позначена словниковою ремаркою *мат.*

Отже, у системі лінгвістичних термінів лексеми можуть утворювати як нормативні мотивовані термінологічні сполучення слів («сполучення слів»), та і сумнівні, ненормативні («сполуки слів»). При дослідженні семантики термінів розглядаємо взаємовідношення його зі словами загальнонавчальної лексики, внаслідок чого і вдалося виявити, що досліджувані термінологічні сполучення слів служать базою для

утворення нових слів узагалі та термінологічних зокрема, так само як лінгвістична термінологія може викликати утворення нових загальноновживаних слів. Лексема «сполука» є терміном, активно уживаним у природничих і точних науках, а для гуманітарних дисциплін видається недостатньо мотивованим. Нормативним виступає термін «сполучення слів», оскільки значення лексеми «сполучення» передає опрідметнену дію від «сполучати»; сумнівними, невдалими є звороти, сконструйовані без належної уваги до змісту їхніх складових частин, а саме термін «сполука» позначає переважно речовину, в якій атоми з'єднані між собою за допомогою хімічного зв'язку.

Література

1. Горбачук Д. М. Структурно-семантичні типи стійких сполучень слів в офіційно-ділових текстах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://disser.org.ua/file34945.html>.
2. Бойченко Н.О. Стійкі дієслівні сполуки у публіцистичному тексті: типологічні ознаки та експресивний потенціал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://disser.org.ua/file34945.html>.
3. Скриник Г.В. Слова і лексикалізовані сполуки із займенниковим компонентом *що* в українській мові [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://disser.org.ua/file34945.html>.
4. Баран Я. А., Зиморя М. І., Білоус О. М., Зиморя І. М. Фразеологія: знакові величини : навчальний посібник / Я. А. Баран та ін. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 256 с.
5. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2005. – 1728 с.
6. Ганич Д. С., Олійник І. О. Словник лінгвістичних термінів / Д. С. Ганич, І. О. Олійник. – К. : Вища шк., 1985. – 360 с.
7. Турчин В. П. Прагматика наукового терміна / В. П. Турчин. – Ів.-Франк. : Вежа, 2004. – 204. – 226 с.

*А. Опаренко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

РЕАЛІЗАЦІЯ КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ В НАУКОВИХ ТА ЕПІСТОЛЯРНИХ ТЕКСТАХ І. ФРАНКА

Актуальність роботи обумовлена її семантико-функціональною спрямованістю, що знаходиться у відповідності з пріоритетними

тенденціями сучасного мовознавства, орієнтованого на вивчення однієї з базових складових міжособистісного спілкування – категорії ввічливості.

Об'єкт дослідження – наукове та епістолярне мовлення І. Франка. Мета статті – дослідити функціонально-семантичні особливості засобів вираження ввічливості в наукових та епістолярних текстах І. Франка.

Аналіз актуальних досліджень. Увічливість впродовж десятиліть досліджувалась як лінгвальне і соціальне явище зарубіжними та вітчизняними лінгвістами і психологами. Вивчалась структура, функції етикетних формул, умови вибору етикетних одиниць, національна специфіка, а також психологічні проблеми компетентності у спілкуванні. Теоретичною базою даного дослідження послужили роботи вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких А. Акішина, С. Богдан, П. Браун, А. Вежбицька, Є. Гофман, Н. Журавльова, В. Карасик, Р. Лакофф, Т. Ларіна, С. Левінсон, О. Миронюк, Н. Плющ, Я. Радевич-Винницький, М. Стахів тощо. Актуальність дослідження зумовлюється перспективністю прагматичного підходу у вивченні категорії ввічливості на матеріалі наукових та епістолярних текстів І. Франка.

Виклад основного матеріалу. Ввічливість, як одна з основних складових міжособистісного спілкування, являє собою важливий регулятор поведінки, необхідний для досягнення ефективної взаємодії людей [1]. Ця комунікативна категорія знаходить своє відображення в найрізноманітніших типах дискурсу, зокрема науковому та епістолярному. За нашими спостереженнями, вона актуалізована у використанні етикетних формул та стратегій залежно від комунікативної ситуації (звертання, прохання, подяка, вибачення, прощання тощо) у наукових та епістолярних текстах І. Франка.

«Категорія ввічливості – це функціонально-семантична категорія, план змісту якої визначають семантичні компоненти ввічливого спілкування (повага, доброзичливість до співрозмовника, паритетність комунікантів тощо), а план вираження – різнорівневі мовні одиниці, що служать для її репрезентації» [2, с. 177]. Вибір мовно-етикетної одиниці залежить від загальної культури спілкування, соціальних статусів адресанта й адресата, рівня їхньої освіти, виховання, віку, статі, від місця їхнього проживання та мовної ситуації, яка визначалася мовною політикою.

Ввічливе спілкування передбачає оперування значною кількістю мовних засобів для реалізації тієї чи іншої комунікативної ситуації.

Необхідно мати на увазі, що кожній мові притаманні свої характерні засоби вираження ввічливості. Це пояснюється особливостями мови, культури, прийнятих соціальних моделей поведінки [2].

Ядро ввічливого ставлення в етикетних висловлюваннях наукових текстів І. Франка становлять перформативи, зокрема дієслова, які називають такі вияви міжособистісних стосунків, як вітання, привітання, побажання, вибачення, подяка, люб'язність, прихильність та благословення (вітаю, бажаю, шаную, поважаю, прошу, прощаю, прошу вибачення та ін.) та зв'язково-іменні аналітичні сполуки, типу: я вдячний тобі та фразеологізовані сполуки, типу: звертаюся з проханням, висловлюю побажання, прошу вибачення тощо.

Функціонально-семантичне поле епістолярної ввічливості письменника складають немарковані (стилістично нейтральні) і марковані ядерні та периферійні етикетні мовні елементи.

Головна сфера функціонування формул увічливості в епістолярних текстах – ситуація спілкування з широким спектром актуалізації форм звертання. За нашими спостереженнями, основу епістолярію звертань І. Франка становлять: слова-титuli (пан, пані, панна, отче); назви посад, вчених звань (редактор, посол, професор); нейтральні, або загальногромадянські назви (добродій, друг, товариш); антропоніми (Олічка, Михайло Петрович); субстантивовані прикметники (коханий, люба). Індивідуально-авторські звертання, на нашу думку, марковані такими прикладами: «Шановний пане товаришу», «Приятелю мій первий», «псотнице».

Франкова вроджена делікатність чи не найяскравіше проявилась у чемних виразах прохання, де поряд із фразеологізмами-інтенсифікаторами часто вживалися підрядні умовні речення, які й були відображенням епістолярної делікатної ввічливості автора: «Коли б Ви могли заглянути мені в душу, то Ви б знайшли б там стократ палкіше почуття» (до О. Рошкевич) [4, с. 26]. Ядерними зонами акту прохання в епістолярних текстах І. Франка є дієслівний перформатив *прошу*, іменний перформатив *просьба*; імперативна форма зворотів ввічливості (*будь ласкав, будьте ласка*); фразеологізми-інтенсифікатори релігійного змісту (*дай бог, їй-богу*); умовні та спонукальні конструкції.

Іменні етикетні висловлення (подяка, спасибі) становлять групу продуктивних конструкцій у системі формул увічливості, які функціонують поряд з дієслівними (дякую) та ад'єктивними висловленнями (вдячний). За нашими спостереженнями, крім творчо

оновлених традиційних виразів подяки, у листах І. Франка вживаються й індивідуально-авторські утворення: «*Чим же зможу я віддячить Вас*» [5, с. 29]. Найбільш продуктивними конструкціями у системі формул увічливості функціонують іменні та дієслівні етикетні висловлення. Предикатив *подяка* утворює іменну реченнєву структуру і передбачає поширеність структури речення синтаксею із значенням адресата та предмета подяки. До іменних висловлень подяки належать і структури з компонентом *спасибі*, який може функціонувати самостійно або ускладнюватися поширювачами-додатками. Поширюють структуру ад'єктивних висловлень із значенням подяки такі синтаксеми – адресата подяки; предмета подяки; міру та ступеня вияву подяки.

Почуття вдячності автор висловлював і за допомогою етикетної дієслівної форми *дякую*, що супроводжується прислівниками і вказує на міру вдячності (*щиро, сердечно дякую*). Для висловлення імпліцитної ввічливості автор листів нерідко вдавався до використання в ситуації подяки творчо оновлених епістолярних фразеологізованих словосполучень.

Для епістолярію І. Франка характерними є формули ввічливості на позначення вибачення, якими послуговується українська нація протягом століть (*вибач, вибачте, перепрошую, даруйте, не гнівайтесь*). За нашими спостереженнями, автор використовує і діалектні форми вибачення (*звиніть, перепрошаю*). Найбільш частотними є ефективні формули ввічливості: *даруй (даруйте), вибачайте*.

Функцію прощання в епістолярію І. Франка виконують лексеми: *кінчати / кінчать, закінчувати* (стереотипи); мотиваційні контексти комунікації (втома, емоційний стан, зайнятість, брак часу, потреба відпочинку). Деяким формулам притаманна регіональність використання ввічливих форм прощання. Типологічними для завершального акту є вербальні формули ввічливості *прощай(те), прощавай(те)*. Прощальні етикетні вирази значно частіше представлено стереотипами синтетичного плану, які об'єднують вербальні й невербальні одиниці: 1) вербальна формула + гаптичні компоненти, найчастотніші з-поміж яких поцілунки (продуктивний тип), рукостискання (малопродуктивний тип), обійми (непродуктивний тип); 2) вербальна формула + кінема (поклони).

Заключні формули прощання в епістолярію І. Франка надзвичайно своєрідні, індивідуалізовані, цікаві, емоційно насичені: «*Здоровлю сердечно Вам*»; «*Остаюся з поважанням*»; «*Прощайте! Цілую вас*

сердечно!». Найбільш продуктивний спосіб вербального прощання представлено в автора поєднанням різнорідних етикетних виразів, зокрема: прощання+звертання: *«Прощай, серденько!»* [4, с. 243]. За нашими спостереженнями, найбільш частотними є такі улюблені прощальні вирази І. Франка: *«Зостаюся з глибоким поважанням, відданий Вам»*; *«Засилаю вам сердечне поздоровлення»* та ін.

Проаналізований матеріал дає підстави стверджувати, що етикетні одиниці, вживані в листах письменника, мають риси, характерні для української культурної традиції. На мовному рівні це виявляється в тому, що: 1) стрижневим компонентом багатьох формул увічливості є лексеми з коренями *добр-*, *ласк-*, *здоров-*: *будьте ласкаві, доброго здоров'я, будьте здорові* та ін.; 2) активно використовуються демінутивні суфікси: *сестричко* та ін.; 3) існує багато висловів, семантика яких формується навколо понять *добро, щастя, Бог* та ін.; 4) більшість етикетних формул зберігає своє первинне значення, їм притаманна лише часткова десемантизація.

Засоби вираження ввічливості в листах І. Франка мають і специфічні риси. Епістолярна спадщина автора поповнила мовленнєвий етикет творенням оригінальних okazіоналізмів та етикетних виразів, сприяла активному вживанню діалектної лексики з певною комунікативною метою. Соціальне й індивідуальне в мові нероздільні, як невіддільна доля народу, її майбутнє від кожного з нас, від того, наскільки ми усвідомлюємо свою відповідальність перед нащадками. Саме в такій єдності політичного, соціального, етичного й естетичного і розглядав І. Франко проблеми категорії ввічливості в науковій та епістолярній спадщині.

Література

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Безноса А. Граматичні індикатори вираження ввічливості (з історії вивчення питання) / А. Безноса // Лінгвістичні студії. – 2008. – № 17. – С. 176-180.
3. Богдан С. Українська епістолярія другої половини ХХ століття – традиційне й індивідуальне у функціонуванні мовного етикету / С. Богдан. – К. : Вид-во «Пульсари», 2002. – 261-267.
4. Франко І. Зібрання творів : У 50 т. – Т. 48. – Листи (1874 – 1885). – К., 1986. – 766 с.
5. Франко І. Зібрання творів : У 50 т. – Т. 49. – Листи (1886 – 1894). – К., 1986. – 810 с.
6. Франко І. Зібрання творів : У 50 т. – Т. 50. – Листи (1895 – 1916). – К., 1986. – 703 с.

*В. Закусило,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми*

**НАЦІОНАЛЬНИЙ СТИЛЬ КОМУНІКАЦІЇ
(НА ПРИКЛАДІ ЗВЕРТАНЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ):
КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ**

Звертання до співрозмовника є найуживанішою мовленнєвою одиницею, яка безпосередньо пов'язана з етикетом. На думку Гайсина, усі види привітань, звертань, титулування призначені для встановлення контакту і демонстрації соціальних відносин, у межах яких комуніканти мають намір спілкуватися [1, с.8]. Національний стиль комунікації у кожній країні безпосередньо пов'язаний з категорією ввічливості, яка, незважаючи на свою універсальність, є національно-специфічною і також зумовлюється культурою народу. Так, В. фон Гумбольдт та Я. Грімм наголошували, що мова невід'ємно пов'язана з культурою народу, адже мова вербалізує культурні концепти, і є, таким чином, передумовою її виникнення [8, с.320]. Оскільки кожен носій мови одночасно є і носієм певної культури, то мовні знаки виконують функцію знаків культури і є засобом репрезентації її основних положень. Саме завдяки цьому мова здатна відображати культурно-національну ментальність її носіїв.

Звертання, способи їх вираження та стосунки з іншими членами речення стають предметом вивчення провідних лінгвістів німецькомовних країн, наукові розвідки яких ґрунтуються на матеріалах багатьох мов, зокрема німецької В.Беш (Werner Besch), Г.Амендт (Gerhard Amendt), Д.Хартманн (D. Hartmann), Х. Л. Кретценбахер (Heinz Leonhard Kretzenbacher), Ф.Фінкенштейн (Finck von Finckenstein) та ін. Особливої уваги заслуговують контрастивні дослідження феномена звертання, здійснені шляхом зіставлення цього явища у таких мовах, а саме: німецькій та шведській – А.Коц (Armin Kohz), японській та німецькій (М.Т.Натігомо). Проблематика використання прономінальних і номінальних звертань на матеріалі німецької мови з урахуванням контрастивного фокусу досліджується у працях Є. Томічка (Eugeniusz Tomiczek) та Т. Бергера (Tilman Berger). Варто зауважити, що проблема

компаративного аналізу номінальних звертань німецької мови в Німеччині, Австрії та Швейцарії лишається поза увагою лінгвістів та країнознавців. Тож, зазначене питання потребує детального вивчення, тим і визначається актуальність цієї публікації.

Метою статті є дослідити номінальні форми звертання німецької мови у Німеччині, Австрії та Швейцарії у їх порівнянні.

Розвиток словникового складу німецької мови від Середньовіччя до Нововірхньонімецького періоду є перехідним процесом, в якому відбувається зміна суспільних та ідеологічних відносин. Ці перетворення відобразилися на позначенні таких форм звертання, як пан (від нім. Herr), пані (від нім. Frau), панночка (від нім. Fräulein) у німецькомовних країнах. Усі три форми використовувалися спочатку для позначення дворянства та сигналізували владу і панування. Так, у віддалених регіонах Німеччини до 1930 року служниці зверталися до баварців та баварок за допомогою номінальної форми звертання пан та пані без додавання імені.

У Австрії новонароджена дівчинка могла отримати титул пані тільки перебуваючи у дворянстві та при певних обставинах. Німецький мовознавець В. Беш (W. Besch) у своїй роботі «До питання щодо звертань у німецькій мові: минуле і сучасне» (від нім. «Zur Anrede im Deutschen heute und gestern») наводить приклад офіційного документу за 1796 рік, у якому повідомляється, про те, що в Австрійському домі найстарша принцеса, будучи немовлям, отримала титул «Знана пані» (від нім. groÙe Frau) [6, с.106].

До початку ХІХ сторіччя в Німеччині звертання до бюргерських дівчат за допомогою слова «панночка» активно використовувалося. Наголосимо, що слово «панночка» походить від середньовірхньонімецького «vrouwēln», що означає «маленька пані» [12, с.246]. Крім того, слово «панночка» було маркером вищого класу, а пізніше саме так зверталися до незаміжніх жінок.

У 1975 – 1976 роках у журналі «Плекання мови» (від нім. «Sprachpflege») активно обговорювалося питання щодо вибору форми звертання між пані та панночка. Наголошувалось на тому, що до незаміжніх жінок можна звертатися використовуючи слово «пані», до дівчат-підлітків до досягнення ними періоду повноліття – панночка (як позначення молодості), а потім титулувати їх словом пані [10, с. 56]. Г. Лангнер (G. Langner) наголошував на тому, що при виборі звертань

між пані та панночка варто також зважати на мовні відмінності, різниця між якими полягає в реальному громадянському положенні тієї чи іншої жінки (заміжня/незаміжня), які у суспільстві пов'язані також із правами та певними обов'язками [2, с.67]. Рішенням цієї дискусії стало принципове положення більшості мовознавців Німеччини, які висловили думку про те, що вік жінки повинен регламентувати звертання до неї, а саме: з 30 років до жінки можна звертатись використовуючи слово «пані», з 40 років потрібно, а з 50 років необхідно [10, с.57]. Оскільки відбувається повна відмова від звертання з використанням слова панночка, що в подальшому сприяє активізації використання форми звертань зі словом колега (від нім. Kollegin), товариш (від нім. Genossin), друг дитинства (від нім. Jugendfreundin) та ін. [5, с.40]. Нині звертання у формі панночка є допустимим у вживанні без прізвища лише у випадку звернення до офіціантки у ресторані.

Польський мовознавець Є. Томічка (E. Tomiczek) стверджує, що обов'язковою складовою інтеракції є звертання – засоби та способи апеляції, які дослідник називає адресативними формами [11, с.45]. На думку вітчизняного науковця І. Стрілець засоби та способи апеляції, як і форми адресації, складаються з прономінально-номінальної системи. Так, номінальна включає в себе імена власні та загальні, титули, а прономінальна – особові та присвійні займенники, відповідні дієслівні форми [4, с.74]. П. Мариненко зазначає, що у системі мовних засобів німецької мови номінальні звертання виконують одну з головних функцій під час комунікації, оскільки їх мета полягає в позначенні адресата мови. Їх умовність визначається самим існуванням людини в безперервній взаємодії з суспільством, що викликає необхідність позначити певним чином адресата для звертання. Номінативна функція звертання активізується в процесі адресації висловлювання співрозмовнику, використовуючи конкретну форму, яка в цій ситуації позначає адресата [3, с.345]. Польська дослідниця Б. Кадзадей (B. Kadzadej) зазначає, що номінальні звертання включають в себе ім'я, титул, професійне та статеве позначення та вживаються для вираження особистих відносин дружба, кохання тощо. [7, с.86]. При цьому, основою позначення адресата за допомогою форм звертання є різноманітні критерії, які реферують статеві, вікові, статусно-рольові характеристики адресата, інтерперсональні стосунки між ним та мовцем.

І. Ельтер (I. Elter) у роботі «Ввічливість у національному різноманітті» (від. нім. «Höflichkeit in den nationalen Varietäten») [9, с. 209 – 211]

наголошує, що територіальні чи регіональні традиції відіграють значну роль у варіюванні звертань німецької мови. Так, у Австрії, при використанні форм звертання, застосовується різноманітний регіональний поділ. На заході, в Тіролі та Форарльбергзі, форма звертань на «ти» (від нім. »Du-форма«) є загальноприйнятою та єдиною формою звертання, в той час як в східній частині країни є різниця між формою звертання на «ти» (від нім. «du») та на «Ви» (від нім.»Sie»), а також іноді зустрічається форма звертань на ви, як до певного об'єднання людей, де кожного можна назвати на ти (від нім «Ihr»). І. Ельтер вважає, що ці регіональні звичаї можуть призвести до комунікативних конфліктів в межах однієї країни. Загалом, звертання з «Du-формою» в Австрії поширено більше, ніж у Німеччині. У німецькомовній Швейцарії поширеною є «Du-форма» звертання, саме тут ви набагато швидше перейдете до «Du-форми», ніж в інших національних варіантах німецької мови. Але у Берні, наприклад, уникають «Sie-форми» при звертанні до фізичних осіб, використовуючи в якості ввічливого звертання «Ihr-форму». Наприклад, «Б'янка, можливо, ти можеш відкласти зустріч у Берліні? (від нім. «Bianca, kannst du den Termin in Berlin vielleicht verschieben?») У самій Швеції така форма звертання вважається єдиною й загальноприйнятою формою ввічливого звертання.

Висновки. Отже, спектр номінальних звертань німецької мови є дуже різноманітним та варіюється залежно від типу стосунків, віку, статусу комунікантів та територіальних чи регіональних традицій німецькомовних країн (Німеччини, Австрії та Швейцарії).

Література

1. Гайсина Р.М. Спеціалізовані засоби контакту в сучасній російській мові / Р. М.Гайсина // Синтаксис та інтонація. / Уфа. – 1973. – №2.
2. Лангнер Г. Пласты языка и социальные слои. К вопросу о влиянии социальных факторов на языковое употребление / Лангнер Г. // Актуальные проблемы языкознания. – М.: Прогресс, 1979. – 309 с.
3. Мариненко П. І. Звертання та його функції в сучасній іспанській мові/ П.І.Мариненко // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики./ Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – 2012. – №21. – С. 342–347.
4. Стрілець І. Детермінація способів апеляції в українській і польській мовах / І.Стрілець // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2012. – № 56. Частина 1. – С. 72–80.
5. Bernd Spillner. Anrede und Grußformen im Deutschen / Bernd Spillner // Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten. – 2014. – №3. – S. 173 – 187.

6. Besch W. Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern / Werner Besch. – Göttingen : Vandenhoeck&Ruprecht, 1996. – 141 S.

7. Brikena Kadzadej. Anrede- und Grußformen im Deutschen und Albanischen (kontrastiver Vergleich) : Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereich (05) der Justus-Liebig-Universität Gießen. – 2003. – 239 S.

8. Grimm J. Deutsche Grammatik IV. Hrsg. von Gustav Roethe und Eduard Schröder. Hildesheim, 1967. Hier S. 370 f.

9. Irmgard Elter. Höflichkeit in den nationalen Varietäten. / Irmgard Elter // Des Deutschen: am Beispiel der Anrede. – S. 201 – 218.

10. Sprachpflege : Sprachwissenschaft/Sachbücher – Oktav. Gebunden. je Band ca. 260 Seiten

11. Tomiczek, Eugeniusz (1983): System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski [= Acta Universitatis Wratislaviensis 730].

12. Weifert L.M. Deutsche Mundarten. – Teil 2: Mitteldeutscher Raum. – Teil 3: Niederdeutscher Raum. – J. F. Lehmanns Verlag, München, 1965.

Ю.Бугай,

Сумской филиал

Харьковского национального

университета внутренних дел,

г. Сумы

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЛИНГВОКУЛЬТУРА» В СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

В последнее время снижается уровень культуры современной молодежи, и как следствие – ограничены интересы. Именно современная молодежная среда насыщена разнообразными направлениями и течениями. В зависимости от своих интересов подросток может общаться со своими сверстниками, которые близки ему по духу и разделяют его интересы.

Направленность интересов и выбор тех или иных занятий в свободное время имеет относительную гендерную специфику. Так, ребята отдадут предпочтение занятиям спортом, а также компьютерным играм и Интернету, в то время как девушки большую часть времени уделяют рекреативно-развлекательным видам деятельности, тем самым составляя постоянную и доминирующую среди современной молодежи ориентацию на использование свободного времени на просмотр телевизионных программ, прослушивания радиопередач и компьютерные игры и Интернет [1, с. 59-61].

Изучение характеристик речи современной молодежи дало нам ответы на следующие вопросы: 1) с помощью каких слов Вы выражаете такие эмоции, как: разочарование, восхищение, радость, удивление, гнев; ответы на данный вопрос показали, что в подавляющем большинстве от 60% до 90%, преимущество предоставляется употреблению нецензурной лексики; 2) какие слова Вы обычно употребляете для обозначения таких понятий как: красивый, значительный / неординарный, плохой, веселый, модный / популярен, немодный / старый, счастливый / везучий? Данные указывают на притяжение к употреблению жаргонизмов и нецензурной лексики, а именно: хороший – клевый (40%), прикольный (25%), классный (13%), и только 15% составляет нецензурная лексика; Значительный / неординарный – нереально (30%), неформальный (15%), подавляющее большинство склоняется к употреблению нецензурной лексики (35%); Плохой – 50% составляет нецензурная лексика, Голимый (20%), отстойный (15%); Веселый – безшабашный (50%), нецензурная лексика (20%), трудности с определением имели 30% респондентов; Модный / популярный – гламурный (60%), стильный (20%) и т.д.; Немодный / старый – нецензурная лексика преобладает у 45% ответов, фуфло (30%), Старье (25%); Счастливый / везучий – фартовый (70%), счастливый (13%), и нецензурная лексика (17%); 3) как обычно в разговоре со сверстниками или друзьями Вы называете родителей, преподавателя / учителя, старого человека, молодую женщину, высокого человека, толстого человека? Ответы распределились следующим образом: родители – 25% молодежи предоставляет предпочтение слову родаки, 30% называет их предки, 15% – олды; для обозначения преподавателя / учителя 45% используют слово препод, 30% – учила, 15% – гримза, а 10% используют нецензурную лексику; старик обычно в разговоре со сверстниками сказывается у 40% нецензурной лексикой, 50% – дедуля / бабуля, 8% и 2% соответственно составляют старая кляча и старье; такое понятие как молодая женщина у 45% обозначается словом телка, у 35% – чувиха, нецензурная лексика составляет 15% ответов; Высокий человек – шпала (37%), дылда (33%), вешалка (17%), нецензурная лексика употребляется в 13%; Толстого человека в 53% называют коровой, в 20% – жирдяем, тумбой – у 12%, а нецензурная лексика употребляется у 7% респондентов; 4) какие среди жаргонных слов Вы используете чаще всего в Вашем повседневной жизни? первое место

занимает нецензурная лексика (30%), лох – у 10% молодежи, на третьем месте слова телка и корова (9% ответов), далее следуют такие слова как: хавчик, фигня, урод, тормоз, дебил и другие.

В то же время анализ современной речи молодежи во всех его возрастных и социально-групповых вариантах, от подростковых жаргонов, массового сленга к обширному употреблению бранной лексики, имеет характерную общую черту, привлекательную не только для молодых людей, но и для взрослых субъектов языкового пространства: это устойчивая тенденция к юмору, шутке, насмешке, иронии с одной стороны, и с другой стороны, – общего снижения общекультурного уровня современной молодежи. [2, с. 78-82]. Однако на фоне количественного роста активного словаря молодого человека, повышение уровня овладения значения слов, уменьшение количества лишних слов, повышение производительности понимания, речь молодого человека часто становится насыщенной жаргонными словам, бранными оборотами, которые просто становятся средствами связи в предложениях, таким образом, приобретая признаки жаргона или сленга.

В свою очередь, современный молодежный жаргон как разновидность культурного и социального диалекта обслуживает определенную социальную группу, которая является его создателем и носителем (и понятный именно ей). Он в значительной мере использует средства предыдущих этапов своего функционирования, причем не только собственно молодежного, но и, главным образом, жаргона воров, уголовников, то есть прослеживается определенная преемственность и типичная стилистическая маркированность: снижено-грубоватая, вульгарная, фамильярная, что и обеспечивает ему экспрессию в иронично-шутливом ключе. С изменением оценки сленга в обществе, а также роли сленга в речи, его начинают воспринимать как средство выражения. То есть жаргонная маркированность нейтрализуется, благодаря чему определяется тенденция к включению сленгов в словарные ряды с экспрессивно маркированными членами [3, с. 55-74].

Таким образом, культура речи современной молодежи Украины представляет собой молодежный жаргон, который обслуживает определенную социальную группу. А свойства языка и свойства среды взаимосвязаны: как молодежь не существует вне семьи, школы и общества, так и эти общественные институты не существуют отдельно от

нее, тем самым воздействуя не только на формирование языковой культуры современной молодежи Украины, но и на ее эстетическое сознание и вкус, моральные убеждения. В свою очередь, такое, безусловно, негативное влияние на молодежь привело к трансформации понятий лингвокультуры, торможению становления развития молодого человека и его духовно-нравственных сил, девальвировании культурных и общечеловеческих ценностей. Но наряду с отрицательными ощущаются и положительные трансформации в системе современной молодежной субкультуры: украинская молодежь XXI века характеризуется как экономически свободная, инициативная и активная.

Литература

1. Василенко В.А Комуникативна компетенція як соціолінгвістична проблема / Василенко В.А// Матеріали за 8-ма міжнародна научна практична конференція «Будущие исследования-2012». – Том 14. – Филологични науки. Политика. – София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. – С. 59-61.

2. Василенко В.А. Межкультурная коммуникация как основа непрерывного поликультурного образования/ Василенко В.А// Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции: сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции (Казань, КФУ, 01 ноября 2013г.) / под. ред. Ф.Х. Фахрутдиновой, Е.Г.Соловьевой. – Казань: Отечество, 2013. – 710с.- обл. – С.78-82. ISBN 978-5-9222-0742-3

3. Культура и молодежь: Сост., пробл., перспективы: Материалы круглого стола, 11 марта 2004 г. / Под общ. ред. Гуляева В.Н. – М.: Акад. тр. и социал. отношений, 2004. – 199 с.

С.Аріф,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми*

ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПИ

В епоху глобалізації суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти у сучасному світі заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці, подолання упереджень і дискримінації. Нині вже 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» [2, с. 36]. Мови сприяють кращому взаєморозумінню між різними націями та культурами і дозволяють вести справжній діалог.

Сьогодні визначає наступні суперечності: кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві, потребують суттєвих змін у системі освіти, як важливої 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 мультилінгвістичного суспільства. Цим і визначається актуальність цієї публікації.

Проблеми становлення та розвитку мовної освіти знаходять відображення у наукових працях Ж. Аллак «Вклад в будуще: пріоритет образования» [1], М.Згуровського «Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку» [3], і в таких документах, як «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [4], у документах Ради міністрів освіти країн ЄС, а саме «у Плані дій щодо вивчення іноземних мов та лінгвістичної різноманітності (27.07.2003) та у новому стратегічному базисі мультилінгвізму (2005), розроблених у рамках робочої програми «Освіта та професійна підготовка 2010» [5; 6; 7].

За останні десятиріччя у політичному, економічному та культурному житті Європи відбулося чимало змін, посилюються інтеграційні процеси, у результаті яких у 1991 році була підписана Болонська декларація, що проголосила створення загальноєвропейського освітнього простору. Перед країнами Європи відкрилися широкі перспективи обміну досвідом та здобутками, а викладачі та студенти вишів отримали можливість академічного та професійного вдосконалення. Проте інтеграція системи вищої освіти європейських країн можлива лише за умови подолання перешкод у вільному спілкуванні всіх учасників Болонського процесу.

Вітчизняна дослідниця С. Ю. Ніколаєва зазначає, що європейська мовна стратегія спрямована на виконання таких завдань, а саме: захист і розвиток багатой мовної спадщини мовного та культурного розмаїття, як джерела взаємозбагачення; сприяння спілкуванню, взаєморозумінню та

співробітництву; сприяння демократизації процесу вивчення та викладання іноземних мов шляхом підвищення мотивації вивчення мов, орієнтації на потреби тих, хто вивчає мови, їх особистісні характеристики; надання всебічної допомоги в галузі вивчення та викладання мов шляхом міжнародного співробітництва між країнами членами Ради Європи [4; 6].

Очевидним є той факт, що пріоритетною цінністю європейської освіти визнана мова як суттєвий інструмент європейського єднання. Що стосується загальних підходів до проблеми мови в Європі, то стратегічним завданням мовної політики на континенті є рух у напрямі мультилінгвістичності з перспективою оволодіння кожним європейцем трьома і більше мовами.

Теоретичний аналіз документів Ради міністрів освіти країн ЄС, зокрема «Плану дій щодо вивчення іноземних мов та лінгвістичної різноманітності (27.07.2003)» та нового стратегічного базису мультилінгвізму (2005), що розроблені у рамках робочої програми «Освіта та професійна підготовка 2010» доводить, що ключовим поняттям нової концепції вивчення іноземної мови в межах європейських країн стало поняття «поріг комунікації», а методологічними орієнтирами – правила вимови та повсякденна сучасна мова [5; 6; 7]. При цьому, зарубіжні науковці наголошують на важливості оволодінні навичками розмовної іноземної мови як інструменту комунікації і взаємодії.

На початку XXI століття провідними фахівцями Ради Європи було розроблено Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, які стали основою, спираючись на яку кожен фахівець із викладання іноземних мов може створити власну методику її викладання. Рекомендації Ради Європи пропонують новий підхід до викладання й вивчення іноземних мов. Це діяльнісно-орієнтовний підхід, що наголошує на зв'язку спілкування і діяльності. При цьому іноземна мова розглядається не як ізольована знакова система, а як засіб спілкування між членами суспільства, які виконують певні завдання у певних умовах в окремій сфері діяльності [4].

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства знання тієї чи іншої іноземної мови стає необхідним компонентом професійної компетентності висококваліфікованого фахівця. При цьому,

спостерігається тенденції до оволодіння спеціалістом декількох іноземних мов як нагальна необхідність його професійної значущості.

Література

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 187 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 73 с.
3. Згуровський М. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку / М. Згуровський – К., 1996. – 87 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю.Ніколаєва. – К., 2003. – 273 с.
5. 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.
6. 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.
7. Languages relaunching multilingual education for Europe. European Commission Education and Training 2010. Final report relating to the call for tender no. EAC/31/05.- Veacco: University of the new Sorbonne, 8 March 2007. – 45 p.

Т. Мовчан,

*Сумской государственной
педагогический университет
имени А.С. Макаренко, г. Сумы*

ЗАДАНИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ УЧЕБНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Профессиональная направленность обучения иностранных студентов предусматривает «обучение иностранному языку с учетом будущей профессии» [1 с. 230], что предполагает обеспечение формирования профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность – это «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию» [7]. При формировании профессиональной компетентности студентов-иностранцев любых специальностей формируются ее составляющие: а) языковая

компетенция, которая дает представление о системе языка и об умении ею пользоваться для понимания речи других людей, выражения собственных мыслей (в устной и письменной форме), а также анализа речи учащихся с точки зрения ее соответствия нормам изучаемого языка; б) речевая и коммуникативная компетенции, обеспечивающие способность пользоваться языком как средством общения в различных его сферах и в разных ситуациях; в) методическая компетенция, которая трактуется как способность пользоваться языком в профессиональных целях, обучать языку [1, с. 230].

Неотъемлемой частью профессиональной подготовки молодого специалиста, по мнению Загвязинского В.И., Атаханова Р. являются исследовательские умения, так как студентам придется вести наблюдение и проводить эксперименты, анализировать и обобщать полученные данные, разрабатывать и реализовывать рекомендации [4, с. 6]. Вот почему четвертой составляющей профессиональной компетентности мы считаем научно-исследовательскую компетенцию, которая «предполагает подготовленность к выполнению творческих действий при решении разнообразных исследовательских задач» [5, с. 92].

В.Н. Шейко, Н.Н. Кушнаренко отмечают: «чтобы легко включиться в профессиональную деятельность, нужно успешно владеть навыками научно-исследовательской работы, которые трудно использовать на неподготовленной почве» [6, с. 7-8]. По мнению ученых, задачи научно-исследовательской деятельности студентов состоят в следующем:

- оказание помощи студентам в ускоренном овладении специальностью, достижении высокого профессионализма;
- развитие творческого мышления и индивидуальных способностей студентов в решении практических задач;
- привитие студентам навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности и др. [6, с. 24-25].

Учитывая важность научно-исследовательской компетентности в составе профессиональной, нам представляется возможным описание заданий с элементами учебного исследования, которые составят основу научно-исследовательской работы будущего специалиста.

Наблюдая над учебным процессом студентов-иностранцев разных специальностей, можно сделать вывод о том, что студенты успешно

усваивают профессиональную речь в том случае, когда материал способствует активизации их познавательной деятельности, т.е. в заданиях присутствуют вопросы исследовательского (поискового) характера. Мы разделяем позицию Л.Г. Вяткина, который утверждает, что успешное усвоение учебного материала, способствующего активизации познавательной активности учащихся, зависит от двух принципиально важных условий: 1) учащиеся проникают в сущность изучаемых фактов и явлений лишь в том случае, если проявляют познавательную самостоятельность, которая заключается в способности решать без помощи вне (т.е. без помощи преподавателя) очередные познавательные задачи, диктуемые ходом усвоения конкретной темы учебного предмета; 2) качество усвоения знаний, умений и навыков зависит от степени активности учащихся, которая возрастает при повышении уровня самостоятельной работы [3, с. 136].

К познавательным задачам, по мнению Д. Таллингеровой, можно отнести следующие: 1) задачи, требующие простых мыслительных операций с данными (по выявлению, перечислению, обобщению и др.); 2) задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными (по осуществлению индукции, дедукции, интерпретации, аргументации и т.д.); 3) задачи, требующие обобщения данных (учащиеся в этих задачах должны не только рассказать о результатах решения, но и объяснить его ход, условия, компоненты, трудности) [2, с. 44].

При обучении студентов-иностранцев, на наш взгляд, целесообразно, начиная с выполнения простых мыслительных операций, постепенно усложнять задачу и способ деятельности при ее решении, например:

I тип познавательных задач: пояснить явления известными студентам фактами:

Упр. Прочитайте слова, соблюдая правила чтения. Почему в *фортепиано*, *виолончель*, *романс* звук [о] произносится как звук [а], а в словах *полька*, *опера* четко – звук [о]?

Упр. Вспомните, как произносятся и изменяются слова *сочинять*, *учить*, *учиться*. Почему глаголы *сочинять* и *учить* при спряжении имеют разные окончания?

II тип познавательных задач: пояснить, используя перенос знаний из области родного языка:

Упр. Послушайте и повторите вслух слова: *Александр Порфирьевич Бородин, Петербург, Саша, Средняя Азия, князь Игорь, Медико-хирургическая академия*. Почему эти слова пишутся с большой буквы?

Упр. Подтвердите информацию и обоснуйте свое мнение. Слова *музыка, композитор, талант, химия* – имена существительные?

III тип познавательных задач: выполнить действия и описать способ деятельности:

Упр. Выпишите из текста все имена прилагательные, распределив их в три колонки: 1 – прилагательные мужского рода, 2 – прилагательные женского рода, 3 – прилагательные среднего рода. Прилагательные, употребленные в тексте в косвенных падежах, поставьте в именительный падеж. Как вы будете рассуждать, распределяя прилагательные по колонкам?

Такие задания, на наш взгляд, способствуют сознательному усвоению материала, учат обобщать, анализировать, объяснять ход мыслей, развивать учебно-научную речь, т.е. способствуют развитию познавательных способностей.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Азимов Э. Г., Щукин А. Н. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Винокурова Н.К. Логически-поисковые задачи и упражнения как средство выявления и развития познавательного потенциала учащихся / Винокурова Н.К. // Наука и школа. – 2009. – № 2. – С. 44-46.

3. Вяткин Л.Г. Развитие познавательной самостоятельности учащихся при изложении учителем нового материала / Л.Г. Вяткин // Совершенствование методов обучения русскому языку : сборник статей / Сост. А.Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981. – 161 с.

4. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов Р. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

5. Лекомцева Е.Н. Научно-исследовательские компетенции бакалавра /Е.Н. Лекомцева // Ярославский педагогический вестник. Серия «Гуманитарные науки». – 2009. – № 3 (60). – С. 92-96.

6. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 6-е видання, перероблене і доповнене. / В.М.Шейко, Н.М. Кушнарченко. – К.: Знання, 2011. – 311 с.

7. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – (Электронный вариант).

*Н.Сідельник,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м.Суми*

КУЛЬТУРА МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

В умовах інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства дедалі більшої гостроти набуває проблема виховання культури міжнаціонального спілкування особистості. Останнім часом науковці О. Авксент'єв, Т. Атрощенко, З. Гасанов, В. Заслуженюк, Р. Кадієва, В. Присакар та інші надають великого значення сформованості у підростаючого покоління саме культури міжнаціонального спілкування. Одні вчені визначають її як певні взаємозв'язки і взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування залежить від загального рівня людей, від їх уміння сприймати і дотримуватись загальнолюдських норм та моралі. Інші вважають, що культура міжнаціонального спілкування – це система прогресивних національних установок і принципів, що стали загальнонаціональними нормами і використовуються представниками різних націй і народностей у процесі їх спілкування [2, с. 99].

Більшість дослідників В. Авксент'єв, З. Гасанов, Р. Кадієва першочергову роль у формуванні культури міжнаціонального спілкування відводять навчальним закладам, метою яких є цілеспрямоване етнокультурне виховання підростаючого покоління. Таке виховання З. Гасанов розглядає як процес соціалізації особистості, організація якого покликана впорядкувати вплив на людей етносоціального середовища, сформувати в них власний позитивний досвід міжнаціонального спілкування. На його думку, навчальні заклади повинні координувати вплив на учнівську та студентську молодь етносоціального середовища, надавати їм наукові знання, спрямовані на формування позитивного ставлення до свого та інших народів, на виховання патріотизму і дружби народів [3, с. 35]. Заслужують на увагу твердження деяких авторів Р. Кадієва, П. Кечерукова, А. Мулдашева та

інших про те, що процес формування культури міжнаціонального спілкування відбувається у розумному поєднанні національного, державного і загальнолюдського аспектів [4, с. 147].

Наукові дослідження К. Чорної дозволяють стверджувати, що на практиці культура міжнаціонального спілкування проявляється в повазі прав людини, національної самобутності великих і малих народів, підготовці особистості до свідомого життя у вільному суспільстві в душі взаєморозуміння, миру, терпимості, рівноправності чоловіків і жінок, дружби між усіма народами, етнічними, національними і релігійними групами; готовності та вміння йти на компроміси заради соціального миру, активному попередженню агресивного націоналізму, расизму, фашизму та формує толерантного громадянина України [3, с. 50].

З цього випливає, що культура міжнаціонального спілкування залежить від загального рівня розвитку студентів, їх уміння сприймати і дотримуватися загальнолюдських норм і моралі. Очевидно, що в основі культури міжнаціонального спілкування лежать принципи гуманізму, довіри, рівноправності і співробітництва.

Література

1. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. Атрощенко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Тернопіль, 1999. – № 6. – С. 92 – 95.
2. Васильцова З.П. Мудрыя заповіді народної педагогіки / З.П. Васильцова. – М., 1983. – 160с.
3. Воронов І.О. Культурне відродження та культуротворення у контексті державно-правової системи України / І.О. Воронов // Альманах наукових праць: Нова парадигма. – Запоріжжя: ЗДПУ, 2002. – С. 220.
4. Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально методичний посібник/ Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. – К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.

Л. Насіленко,

Університет сучасних знань,

м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОГО СКЛАДНИКА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У Концепції розвитку вищої юридичної освіти в Україні (2009) відповідно до основних принципів ООН щодо суспільної ролі і місця

правника визначено, що юрист – це відкрита для клієнта особа, яка на засадах здобутої кваліфікації та дотримання високих стандартів моральності і професійної етики здійснює діяльність, спрямовану на захист прав та законних інтересів клієнта з урахуванням публічного порядку держави [4]. Науковий інтерес становлять дослідження, в яких з'ясовано деонтологічні, морально-етичні аспекти юридичної діяльності (С. Алексєєв, О. Бандурка, І. Бризгалов, В. Горшенєв, С. Гусарєв, В. Журавський, О. Зайчук, О. Скакун, С. Сливка, В. Тацій, Ю. Шемшученко та ін.); обґрунтовано сутнісні характеристики професійної, зокрема комунікативної компетентності, особистісних якостей майбутніх юристів (А. Білоножко, О. Бовдир, О. Калита, О. Косянова, Л. Станкевич, О. Усманова, А. Храмцова, Г. Чанишева, Г. Яворська та ін.).

У межах статті з урахуванням наукових джерел охарактеризуємо комунікативні засади професійної діяльності юристів, етичний складник комунікативної компетентності майбутніх юристів, простежимо специфіку його формування в умовах педагогічного експерименту.

Професійна діяльність юристів, як показує аналіз наукових джерел вище названих авторів, – це багатогранний і багатоплановий процес, спрямований на особистість з її фізичними і психосоціальними проблемами. Завдання, які вирішують у ході діяльності юристи, полягають у тому, щоб встановлювати межі можливої поведінки суб'єкта, захищати суб'єкта від протиправного втручання інших суб'єктів та зобов'язувати винних до відновлення порушеної межі. Від юридичної консультації, рішення юриста значною мірою залежить доля людини, добробут сім'ї, її майновий стан, економічний розвиток суспільства [3, с. 41].

Інтеграція України у світовий та європейський правовий простір, розвиток української державності, усвідомлення необхідності взаєморозуміння і співпраці з різними країнами світу, високий рівень потреби в міжкультурній комунікації, утвердження в українському суспільстві верховенства права, розвиток правової свідомості і правової культури громадян, забезпечення національної правової безпеки держави зумовлюють відведення належного місця у структурі професійної діяльності юристів комунікації. Специфічними рисами правозастосовчої, правоохоронної, правозахисної діяльності фахівці вважають інституціональність комунікації, жорстку правову регламентацію професійної поведінки і рішень нормативними

документами, екстремальний характер вирішення завдань, часто в ситуаціях конфліктної взаємодії.

Аналіз професіограм юридичних професій (суддя, прокурор, адвокат, слідчий, нотаріус та ін.) [1; 2; 3; 5] дає можливість розглядати особистість юриста в якості професіонала, духовно-моральної і мовнокомунікативної особистості, що володіє технікою письмового й усного юридичного мовлення; уміє розробляти, укладати, інтерпретувати різні юридичні тексти (закони, інструкції, показання, дані допитів); застосовувати закони та інші нормативно-правові акти; надавати кваліфіковані юридичні консультації; здійснювати юридичні дії (пояснювати, доводити, переконувати) у точній відповідності із законом (обвинувальна промова, захисна промова, участь у судових дебатах, мовленнєва ситуація допиту), активно використовує спеціальні прийоми впливу на людей, що відповідають правовим і етичним нормам і дозволяють досягати комунікативних цілей з найменшими часовими втратами, здійснювати правову пропаганду і правове виховання у сфері професійної діяльності.

Такі важливі професійні і особистісні риси знаходять відображення у понятті комунікативної компетентності юриста, яке на основі результатів аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових праць конкретизуємо так: це інтегративна характеристика особистості, що поєднує ціннісні установки, комунікативні знання, уміння, навички, здібності, які забезпечують вільне володіння вербальними і невербальними засобами юридичної комунікації відповідно до морально-етичних норм і правил поведінки суб'єктів правових відносин, виконання адекватних комунікативних дій у певному колі професійних правових ситуацій. Невід'ємним складником комунікативної компетентності є етичний складник.

Аналізоване міжнародне і вітчизняне законодавство, нормативно-правові документи, наукові джерела і досвід викладання в юридичному закладі підтверджують: професійна етика має бути вагомим компонентом професійно-педагогічної культури і професіоналізму. Юрист повинен дотримуватися найвищого рівня чесності, порядності, поваги гідності щодо учасників правового спілкування, відчувати особисту відповідальність за свої вчинки, уміти критично оцінювати і здійснювати контроль за своєю професійною поведінкою, професійними діями, спиратися у своїй діяльності на закони

загальнолюдських відносин, морально-цінні, професійно-етичні норми і соціально значущі моральні правила. Обов'язковим у професійній підготовці юристів різних країн є курс або іспит з юридичної деонтології або професійної етики.

Етичний складник враховано нами у компонентах комунікативної компетентності юриста-бакалавра. Мотиваційно-афективний компонент включає мотиви і потреби, ціннісні орієнтації у здійсненні професійної комунікації, спрямованість на міжособистісне спілкування, на взаємодію, прагнення до організації спілкування з партнером на суб'єкт - суб'єктній, гуманістичній основі, розвинену емпатію, саморегуляцію. Комунікативно-інформаційний компонент відповідає за обмін між співрозмовниками інформацією, містить мовнокомунікативні засоби культури професійного спілкування, культури слухання, професійної етики. Комунікативно-когнітивний компонент відображає ступінь усвідомлення моральних цінностей професії (професійний обов'язок, відповідальність, честь, гідність, повага до прав і свобод людини), рівень знань юридичної термінології, психології особистості, професійного юридичного (вербального і невербального) спілкування, його стилів, бар'єрів, що виникають у процесі міжособистісного і професійного спілкування, знань культури професійного спілкування, професійної етики. Поведінково-інтерактивний компонент характеризує рівень реалізації засвоєних цінностей, норм, знань у ситуаціях професійного спілкування, включає уміння і навички, що ґрунтуються на володінні комунікативною технікою (технікою спілкування), уміння вербальної (мовленнєво-комунікативні, риторичні, текстово-дискурсивні, психолінгвістичні) та невербальної взаємодії з учасниками правових відносин; конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, рефлексію і корекцію професійного спілкування.

З урахуванням наукових досліджень нами визначено критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх юристів з урахуванням етичного складника. В якості критерію мотиваційно-афективного компонента виділено критерій ціннісно-сміслової орієнтації (показники: рівень ціннісних пріоритетів і смислової орієнтації при здійсненні професійної комунікації, спрямованість студента на міжособове спілкування, взаємодію, прагнення до організації спілкування з партнером на суб'єкт - суб'єктній основі). Критеріями комунікативно-інформаційного компонента визначено

інформаційний (показники: рівень володіння мовнокомунікативними засобами культури мовлення, спілкування, слухання, професійної етики), комунікативно-когнітивного компонента – критерій знань (показники: рівень знань юридичної термінології, психології особистості, про основи юридичного спілкування, його стилі, бар'єри, професійну комунікативну етику і етикет; критерій мислення (показники: рівень комунікативної (мовної, мовленнєвої) грамотності, логічності, послідовності, глибини, повноти, обґрунтованості комунікації). Серед критеріїв поведінково-інтерактивного компонента виділено критерій умінь і навичок (показники: рівень володіння уміннями комунікативної взаємодії (моделювати і прогнозувати комунікацію з різними суб'єктами правових відносин) і критерій регуляції поведінки (показники: рівень комунікативного самоконтролю, комунікативної рефлексії, нормативність комунікативної поведінки).

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, навчально-методичного забезпечення спеціальних дисциплін, виробничої практики, узагальнення педагогічного досвіду засвідчив, що навчально-виховний процес загалом створює необхідні умови для формування комунікативної компетентності майбутніх юристів. Водночас застосування діагностик (опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування», тест «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі, тести «Мотиви та цінності професії», мотивації вибору професії на основі загального рівня комунікабельності (В. Ряховський), «Тест на вияв рівня емпатії з різними категоріями людей» (І. Юсупов), «Методика визначення стратегії поведінки особистості в конфліктних ситуаціях» (К. Томас), «Методика виявлення типу спрямованості на спілкування» (С. Братченко), «Рівень комунікативної толерантності» (В. Бойко), оцінювання самоконтролю у спілкуванні (методика М. Снайдера), тест «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей» (Б. Федоришин та В. Синявський), методика діагностики рівня перцептивно-невербальної компетентності Г. Розена, тест комунікативних умінь Л. Міхельсона), результати виконання комунікативно-рефлексивних, ситуаційних завдань засвідчили переважання у студентів середнього і низького рівнів сформованості комунікативної компетентності за всіма критеріями, труднощі у професійному спілкуванні, недостатнє володіння ними юридичною технікою, технікою аргументації.

З метою ефективного формування комунікативної компетентності, його етичного складника у процесі дослідно-експериментальної роботи залучали студентів до виконання професійних завдань, орієнтованих на формування механізмів мислення, розвиток комунікативних здібностей, рефлексивної сфери особистості.

На *мотиваційному етапі* (1 курс) пріоритету надавали особистості студента, формуванню в нього позитивної мотивації до набуття професійних комунікативних знань, цінностей професії і професійного юридичного спілкування. У процесі викладання української мови (за професійним спрямуванням), теорії держави і права, юридичної деонтології у межах модулів і тем «Мова і право», «Юридична герменевтика», «Юридична діалогіка», «Мовлення як джерело інформації про особистість» акцентували увагу на специфіку професійного юридичного спілкування, професійної етики юриста, труднощі вербального і невербального спілкування. Оволодінню студентами способами колективної праці, опануванню основ мистецтва спілкування, формуванню особистісних якостей, забезпечувало підвищення рівня предметно орієнтованих знань, знань юридичної термінології. сприяла позааудиторна робота (ігри, вікторини, конкурс на кращу промову, інсценування творів відомих письменників, предметні тижні циклових комісій, навчальні екскурсії, урочисті заходи («День Конституції України», «День юриста», «Шануємо ветеранів» та ін.)).

На *практично-діяльнісному етапі* (2 - 3 курс) у процесі вивчення спеціальних дисциплін («Конституційне право України», «Цивільне й сімейне право», «Кримінальне право», «Цивільно-процесуальне право», «Кримінально-процесуальне право»), опрацювання тем і питань «Особливості використання мовних засобів у кримінальному, цивільному судочинстві», «Мовленнєві стратегії і тактики у юриспруденції», «Юридичний діалог», «Лінгвістична конфліктологія», «Мовленнєва толерантність», «Лінгвістична експертиза», «Техніка постановки питань» особливу увагу було приділено застосуванню інтерактивного навчання, що передбачає діалогову взаємодію учасників комунікативної діяльності, відпрацювання комунікативних умінь і навичок у різних професійних ситуаціях, формування вмій самоконтролю й самоаналізу комунікативної поведінки. З метою формування умінь активного слухання і розуміння співрозмовника, правильної постановки запитань, поглиблення уявлень про окремі

статті законодавства проводили тренінг стресостійкості, основу якого складала рольові ігри, що імітують професійні ситуації (у формі юридичної консультації, судового засідання, проведення переговорів).

Творчий етап (4 курс) був спрямований на забезпечення діалогової взаємодії учасників комунікативної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; залучення студентів до правової просвітницької роботи з різними категоріями громадян; вивчення спеціальних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції, вдосконалення комунікативних знань, умінь й навичок, творчий підхід до виконання завдань під час юридичної клініки і виробничої практики.

Інтегрований курс «Судова риторика» спрямовували на формування у майбутніх юристів умінь визначати тему, ідею, мету, завдання, жанр, стиль висловлювання, виступу, діалогу, здійснювати відбір цитат, прикладів, складати план, текст промови, упорядковувати аргументи і докази, добирати точні, образні, переконливі мовні засоби для вираження думки, використовувати засоби логіко-емоційної виразності (наголоси, темп, інтонацію, паузи, тон голосу), невербальні засоби (рухи, позу, жести, міміку), володіти мовленнєвим апаратом (дихання, голос, дикція). Практичні заняття проводили як тренінг вербальної публічної комунікації, що спрямовували на розвиток усномовних навичок професійної комунікації: умінь чітко, конкретно, зрозуміло, лаконічно, доцільно процесуально формулювати питання, уважно слухати відповіді, за допомогою питань уточнювати, з'ясовувати окремі деталі (роль слідчого), умінь вести діалог, дискусію, суперечку, допит, дотримуючись особливостей комунікативної поведінки (тактовності, об'єктивності, толерантності) (роль судді), умінь і навичок, необхідних для проведення ефективного консультування і вибудови взаємостосунків між юристом і клієнтом (юрисконсульт).

Використані діагностичні методики переконали, що формування така робота сприяє формуванню компонентів комунікативної компетентності майбутніх юристів. Вони характеризувалися високим рівнем розвитку мотивів і потреб у здійсненні професійної комунікації, прагненням до організації спілкування з партнером на суб'єкт - суб'єктній, гуманістичній основі, розвиненою емпатією та рефлексією; володіли мовнокомунікативними засобами мовної культури, культури спілкування, культури слухання, поводити себе відповідно до моральних норм співтовариства. Під час виробничої практики студенти

володіли емоційною стійкістю, уміннями слухати, переконувати, цілісно використовували вербальні і невербальні засоби професійного спілкування.

Отже, професійна діяльність юристів – це багатогранний і багатоплановий процес, спрямований на особистість з її фізичними і психосоціальними проблемами. Центральне місце у структурі професійної діяльності юристів займає комунікація, а володіння комунікативною компетентністю є пріоритетним. Значне місце у структурних компонентах комунікативної компетентності майбутніх юристів посідає етичний складник, що передбачає усвідомлення моральних цінностей професії (професійний обов'язок, відповідальність, честь, гідність, повага до прав і свобод людини), культуру професійного юридичного (вербального і невербального) спілкування, культуру слухання.

Література

1. Бандурка О. М. Юридична деонтологія: підручник / О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун. – Харків: Вид-во НУВС, 2002. – 336 с.
2. Васильев В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – СПб: Питер Ком, 1998. – 656 с.
3. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності): навч. посіб. / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – 2-ге вид., перероб. – К.: Знання, 2006. – 487 с.
4. Концепція розвитку вищої юридичної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.univer.km.ua/doc/koncepc.htm>
5. Сливка С. С. Юридична деонтологія: підручн. / С.С. Сливка. – Вид. 2-е, перероб. і доп.– К. : Атіка, 2003. – 320 с.

РОЗДІЛ 4
ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*Є. Проворова ,
Національний педагогічний
університет імені М. Драгоманова ,
м. Київ*

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ:
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Поняття «міжпредметні зв'язки» розглядають на позначення синтезуючих інтегративних відношень між знаннями, уміннями та навичками, які набуваються внаслідок взаємної узгодженості освітнього змісту як між окремими елементами навчальної дисципліни, так і між відповідними навчальними курсами. Освітня функція міжпредметних зв'язків полягає у формуванні цілісної системи знань студентів, розвивальна і виховна - покликані забезпечити високу самостійність, пізнавальну активність, різноманітність і глибину інтересів молоді.

Динамізм сьогодення актуалізує подальшу інтеграцію суспільних, гуманітарних, природничо-наукових і технічних знань, розробку інтегрованих курсів, що реалізується в умовах організації навчального процесу на засадах дидактичної інтеграції знань.

За основу в нашому дослідженні приймаємо таке визначення поняття «інтеграція» - (від лат. itegratio, integer – відновлення, цілий) - це поєднання як процес, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів. Важливі умови раціональної інтеграції – це зменшення кількості навчальних годин на вивчення інтегрованого курсу порівняно з часом на традиційне вивчення предмета, створення умов для співтворчості студента і викладача в реалізації тактики індивідуального пізнання; стимулювання колективних форм навчання, розвиток цілісного уявлення про об'єкт, який вивчається, тощо.

Дослідники розрізняють такі форми інтеграції: повну, часткову і блочну. Повна характеризується синтезуванням навчального матеріалу різних дисциплін в одному курсі, часткова – поєднанням матеріалу з різних навчальних дисциплін, підпорядкованих одній темі; блочна – побудовою автономних блоків із самостійними програмами або розділами загальної програми. Одним із головних підходів до вдосконалення змісту освіти на інтеграційній основі вважаємо узгоджене використання наскрізних ідей, які проходять через усі навчальні цикли.

Інтегрована навчальна дисципліна «Основи музично-педагогічної праксеології» є логічним доповненням музичних, педагогічних, методичних дисциплін, дозволяє систематизувати знання про загальну теорію педагогічної діяльності, дає уявлення про основні форми, методи і напрями, умови доцільної і раціональної музично-педагогічної діяльності.

Мета навчальної дисципліни: сприяти усвідомленню студентами праксеологічного характеру майбутньої професійної діяльності, набуттю практико орієнтованих знань про загальні принципи й способи раціональної і продуктивної музично-педагогічної діяльності, доцільність педагогічних дій; сприяти розвитку самостійності мислення, вольових рис характеру, здібностей до самоорганізації, готовності до професійної рефлексії, усвідомлення майбутніми вчителями музики важливості виразності, емоційності та динамічності у педагогічній дії.

Завдання вивчення дисципліни полягає у сприянні засвоєнню студентами професійно-орієнтованих знань стосовно ефективних норм музично-педагогічної діяльності, максимальної доцільності дій учителя музики на уроці, практико-орієнтованих знань щодо сучасних освітніх технологій в галузі мистецької освіти; у формуванні досвіду критичного аналізу, особистісно-професійного ставлення до явищ та процесів мистецької освіти, стимулюванні творчої активності студентів, у сприянні формуванню потреб самовдосконалення та самоосвіти в процесі освітньої та майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Після опанування курсу студент повинен **знати**: завдання, принципи, функції праксеології; основні напрями підвищення ефективності музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі; праксеологічні вимоги до музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі; засоби, способи, форми, методи педагогічної дії на уроках музики.

Курс спрямований на розвиток інтересу до професії вчителя музики, бажання поглиблювати свої знання щодо методики викладання предмету, вдосконалювати набуті вміння та навички, на формування у студентів таких **умінь**: аналізувати сучасні психолого-педагогічні підходи ефективності навчання; ставити навчальні цілі, розробляти план уроку музики, створювати позитивний тон заняття; використовувати педагогічну імпровізацію; ефективно використовувати різні методи навчання; творчо підходити до вирішення навчальних задач.

Операційний аспект передбачає оволодіння основними методами організації музичного навчання і виховання школярів на уроках та під час позакласної роботи шляхом власної музично-педагогічної діяльності, а також завдяки вивченню передового педагогічного досвіду.

Творчий аспект передбачає оволодіння навичками педагогічної імпровізації, композиційно-режисерськими вміннями, виразністю та емоційністю виконання музичних творів, художньо-образною мовою, елементами акторської майстерності.

Зміст дисципліни включає широкий спектр практичних та творчих завдань (індивідуально-творчі завдання, концертна, музично-просвітницька, музично-педагогічна, організаційно-методична діяльність), що спрямовані на професійну самореалізацію студентів, створення музично-практичного навчального середовища. Основними формами практичної роботи визначено: мікроситуації педагогічної взаємодії, педагогічні ситуації, музично-педагогічні етюди, елементи уроків і повноцінні уроки в соціоігровому стилі.

Методи викладання – бесіди (репродуктивні, евристичні, діалогові), створення та розв'язання проблемних ситуацій, дискусії, круглі столи, методи мозкового штурму, робота з науковими джерелами, першоджерелами, періодикою, виконання творчих робіт тощо.

Методологія процесу навчання полягає в реалізації компетентнісної, особистісно-орієнтованої, практичної моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Індивідуальні творчі завдання – комплекс творчих завдань, спрямований на розв'язання тієї чи іншої творчої проблеми, вдосконалення індивідуальної технічної та музично-педагогічної підготовки студентів у процесі опанування дисциплін.

Автор дотримувалася і таких освітньо-кваліфікаційних вимог: бакалавр музики підготовлений до розв'язання таких завдань: у галузі

організації навчально-виховної діяльності: здійснювати характеристику та класифікацію видів, жанрів музичного мистецтва, жанрово-стильовий, художньо-педагогічний аналіз, виконавську та вербальну інтерпретацію творів музичного мистецтва; використовувати професійні знання, уміння, навички, компетенції у процесі організації навчальної діяльності школярів, позашкільної навчально-виховної роботи; забезпечувати педагогічні умови для творчого розвитку формування загальнокультурних, художніх та особистісних компетенцій школярів засобами музичного мистецтва; здійснювати професійно-педагогічний аналіз художньо-освітніх явищ та процесів, використовувати інформаційні технології для рішення теоретичних та практичних завдань в галузі загальної музичної освіти; використовувати професійно-профільовані знання з педагогіки, психології, естетики, теорії, історії, методики музики для розв'язань актуальних завдань сучасної школи, для особистісного розвитку та самовдосконалення.

Самостійна навчальна діяльність студентів спрямована на: - розширення і поглиблення професійних знань з окремих тем; - засвоєння умінь і навичок практичної роботи; - розвиток умінь самопізнання і саморозвитку.

К. Волохата,

*Барський гуманітарно-педагогічний
коледж імені Михайла Грушевського,
м. Бар*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Актуальність дослідження. Процес гуманізації і демократизації суспільства передбачає створення сприятливих умов для творчого розвитку кожної особистості. Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від особистості педагога, оскільки лише творчий учитель зможе виховати творчого учня.

У Законі України «Про освіту» зазначається: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності

суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [7, с. 6].

Реформування шкільної природознавчої освіти має на меті широкі можливості, що передбачають навчання, виховання та розвиток творчої особистості учня, реалізація яких потребує використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі. Тому досить актуальним на сьогоднішній час є питання розвитку творчих здібностей учителів початкових класів. Учитель, який відчуває потребу до творчого самовияву, зможе постати перед учнями як самотня особистість, здатна розвивати індивідуальність своїх вихованців. Перед сучасною освітою стоїть завдання підготувати вчителя, який спроможний впроваджувати особистісно орієнтовані освітні технології в процес навчання і виховання підростаючого покоління.

Аналіз наукових джерел. Проблема становлення творчої особистості вчителя займалося багато філософів, педагогів та психологів. Велика увага приділялася розробці даної проблеми В. І. Андрєєвим [1], Н. А. Бердяєвим [2], В. А. Бухваловим [3], І. Г. Геращенко [4], В. І. Загвязинським [6], А. К. Марковою [8], Н. Д. Нікандровим [9], Я. А. Пономарьовим [10], Л. І. Рувинським [11] та ін. У своїх працях науковці з'ясовують сутність основних категорій даної проблеми та визначають шляхи її реалізації в педагогічному процесі.

Метою статті є висвітлення питання розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів під час вивчення основ природознавства.

Виклад основного матеріалу. Реалізацію державної політики щодо розвитку та формування майбутнього покоління виконує саме вчитель, тому його професійній підготовці повинна приділятися значна увага. На сучасному етапі розвитку національної системи педагогічної освіти постійно зростають вимоги до підготовки вчителя початкових класів, оскільки саме від професійної підготовки залежить рівень його професіоналізму, що має безпосередній вплив на формування і розвиток творчої особистості молодого покоління.

Творчість – одна з ключових проблем сучасної освіти. Її актуальність обумовлена двома головними рисами: соціальним

замовленням на виховання активної творчої позиції педагога, впливом і вимогою реалізації гуманістичної концепції освіти. Підґрунтям творчих здібностей мають бути задатки, притаманні кожній людині. Але чи будуть вони перетворені на здібності – залежить від оточення дитини.

Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів уже протягом багатьох років є проблемою досліджень науковців із різних галузей знань – філософів, педагогів, психологів та інших. З розвитком суспільства змінюються і вимоги до особистості вчителя початкових класів, функцій які він повинен виконувати в процесі професійної діяльності. Сучасна школа вимагає вчителя здатного до творчої діяльності, який володіє інноваційними технологіями, прагне до саморозвитку та самореалізації.

Український педагогічний словник С. У. Гончаренка трактує педагогічну творчість як – оригінальний і високоефективний підхід вчителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання, який стосується усіх аспектів діяльності вчителя і забезпечується – систематичним цілеспрямованим спостереженням, використанням педагогічного експерименту, критичним застосуванням передового педагогічного досвіду [5, с.326].

Педагогічна діяльність – це процес безперервної творчості, який має на меті розвиток особистості. Творчість в педагогічній діяльності є тим потенціалом за допомогою якого розвивається майбутній вчитель, формується його педагогічна майстерність. Позитивний результат активна творча діяльність матиме за умов, розвитку активності студентів в процесі професійної підготовки та подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі.

Для того, щоб формування і розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів були ефективними, необхідні послідовність у стимулюванні мотивації творчої діяльності під час навчання та практичної підготовки.

Формування творчих професійних здібностей здійснюється в процесі вивчення «Основ початкового курсу природознавства» під час аудиторних занять, самостійної роботи студентів, при підготовці і проведенні уроків з природознавства протягом педагогічної практики («Пробні уроки та заняття», «Переддипломна практика»). Система аудиторних занять дозволяє розкрити значення творчої педагогічної

діяльності, сприяє формуванню професійних якостей майбутніх учителів початкових класів, за умови впровадження проектних технологій, використання інтерактивних вправ, вирішення навчально-методичних завдань, програвання педагогічних ситуацій. Однією із форм підвищення активності в процесі навчання, оволодіння науковими знаннями є самостійна робота студентів, що забезпечує прискорення природного переходу від навчально-пізнавальної до самостійної професійної діяльності. Однією із можливостей застосування теоретичних знань в практичній діяльності, безпосередньо під час навчання, є педагогічна практика, що передбачає реалізацію усіх наукових і науково-методичних знань студентів в процесі професійної діяльності.

Курс «Природознавство» початкової школи є інтегрованим, пропедевтичним курсом, головною метою якого становить формування в учнів уявлень про цілісність природи та місце людини в ній, засвоєння знань, що складають основу для подальшого вивчення систематичних курсів астрономії, біології, географії, екології, фізики, хімії.

Відповідно до нової програми і підручників найдоцільнішим у вивченні природознавства є метод проектів і досліджень. Якщо порівнювати ці методи з іншими практичними методами, то вони забезпечують емпіричний рівень пізнання й відрізняються від інших тим, що викликають більш активну мисленнєву діяльність, розвивають дослідницькі навички у школярів, їх творчі здібності, самостійність, цілеспрямованість. Доцільним також буде використання інтерактивних технологій кооперативного навчання, колективно-групового навчання, опрацювання дискусійних питань, самостійне оцінювання своєї роботи. Система проектів є також частиною інтерактивних методик. Проекти є практичним утіленням отриманих знань і вмінь під час виконання групової роботи.

З метою кращого оволодіння методикою усіх цих технологій, майбутнім учителем початкових класів, доречним є їх використання під час вивчення навчальної дисципліни «Основи початкового курсу природознавства» у вищих педагогічних навчальних закладах.

Інтерактивна діяльність на заняттях передбачає організацію й розвиток діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного рішення загальних, але значущих для кожного

учасника завдань. Інтерактив виключає домінування однієї думки над іншою. Діалогове спілкування розвиває у його учасників критичне мислення, уміння аналізувати складні проблеми на основі відповідної інформації, приймати продумані рішення, уміння дискутувати та спілкуватися з іншими людьми. Для цього організовується індивідуальна, парна й групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, іде робота з документами й різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи.

У шкільній практиці використовуються різні форми та методи інтерактивного навчання. Впровадження інтерактивних методів навчання в початковій школі передбачає поділ методів на дві великі групи: групові та фронтальні. Оскільки, в основі уроків в початковій школі лежить ігрова форма навчання, то інтерактивне навчання дає змогу проводити уроки-ігри, уроки-подорожі, уроки-конференції, що стимулює дітей до навчання. Урок з використанням інтерактивних методів зацікавлює дітей, розвиває та виховує прагнення до знань, до вивчення даного предмета.

Ефективність впровадження інтерактивного навчання на уроках природознавства зростає за умови, що вчитель правильно і доцільно підбирає методи інтерактивного навчання, керуючись анатомо-фізіологічними, психологічними та особистісними рисами учнів початкових класів, а також планує урок з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з учнів, таких як темперамент, розвиток мислення та мовлення, пам'яті, уваги, уяви.

Використання проектної діяльності учнів на уроках природознавства сприяє активізації творчої діяльності учнів підвищує ефективність навчально-виховного процесу. Проектна технологія принципово відповідає за встановлення міцного зворотного зв'язку між теорією і практикою. Це практичний шлях здобуття навчального та соціального досвіду, активного включення та реалізації життєвих планів особистості. Саме за такими технологіями – майбутнє сучасної природознавчої освіти.

Висновок. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури і практичної діяльності дають змогу стверджувати, що сучасна освіта приділяє особливу увагу професійній підготовці вчителя молодших класів. Адже важливим є вміння педагога розвивати творчі здібності у

дітей. Використання новітніх інтерактивних технологій, проектної та дослідницької діяльності на уроках природознавства, дає можливість розвивати в учнів комунікативні навички, креативність, уяву, логічне мислення, тренують пам'ять та збагачують словниковий запас. Все це залежить від особливостей підготовки вчителя до розвитку творчих здібностей молодших школярів під час вивчення ними основ природознавства у вищих педагогічних навчальних закладах.

Разом із цим у системі професійної підготовки майбутнього вчителя, на початкових етапах його залучення до педагогічної праці, існує особливо велика потреба в поглибленні теоретичної та практичної підготовки до творчої професійної діяльності, в озброєнні майбутніх учителів технологією орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток творчих можливостей учня.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитание творческой личности: Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1988. – 238 с.
2. Бердяев Н.А. Означении человека / Н. А. Бердяев. – Париж: Умс-press, 1939. — 222 с.
3. Бухвалов В. А. Общая методика развивающего образования (с применением ТРИЗ) / В. А. Бухвалов. – Рига: «Эксперимент», 2001. – 96 с.
4. Геращенко И. Г. Содержательный вопрос и его роль в формировании культуры / И. Г. Геращенко // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 1 (22), С. 12 – 19.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160с.
7. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 21 серп. 1996 р. – № 43-44 (221-222). – С. 6 – 11.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
9. Никандров Н.Д. Цели воспитания на рубеже XXI века (Из выступления на заседании кафедры педагогики в Московском педагогическом университете 28 сент.1998 г.) // Интернет-журнал «Эйдос». – 1999. – С. 10 – 25.
10. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – М.: Наука, 1990. – 226 с.
11. Рувинский Л. И. Как воспитать волю и характер / Л. И. Рувинский. – М.: Просвещение, 1988. – 161 с.

Л. Іськова,

*Барський гуманітарно-педагогічний
коледж імені Михайла Грушевського,
м. Бар*

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Анотація. У статті розглядаються проблеми формування вокально-артистичних умінь у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: вокально-артистичні уміння, фахова підготовка, майбутній учитель музики.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования вокально-артистических умений в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Ключевые слова: вокально-артистические умения, профессиональная подготовка, будущий учитель музыки.

Abstract. The article considers problems of formation of vocal-artistic skills in the process of professional preparation of future music teachers.

Keywords: vocal and artistic skill, professional training, future teacher of music.

Постановка проблеми. Розвиток вищої музично-педагогічної освіти України потребує посилення уваги до якості підготовки майбутніх учителів, які б відповідали потребам сучасної школи. Вища освіта висуває перед молодим спеціалістом, не лише такі вимоги, що передбачають ґрунтовні знання, вміння фахового спрямування та вимагають постійного вдосконалення професійного розвитку, але й такі, що потребують від сучасного педагога-музиканта бути яскравою особистістю, яка досконало володіє мистецтвом самовираження, здатністю до перевтілення, співтворчості й співпереживання. У педагогіці не викликає сумніву той факт, що артистизм необхідний учителеві будь-якої спеціальності. Особливо він знаходить відображення в діяльності вчителя музики. Тому, проблема формування артистизму майбутнього вчителя, що передбачає та оволодіння ним вокально-артистичними уміннями є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці питання формування вокально-артистичних умінь знайшли своє

відображення в роботах багатьох дослідників. Так, окремі аспекти проблеми розроблені в працях А. Макаренка, Ю. Азарова, В. Кан-Калика, Н. Нікандрова. Вагомий внесок у дослідження проблеми артистизму зробила Л. Майковська, подавши цілісне уявлення про художньо-комунікативний аспект діяльності майбутнього вчителя музики. І.Зязюн вважає артистичні вміння, як складову театральної педагогіки, ефективним компонентом освітньо-виховної дидактики, значним та перспективним нововведенням. Проблема наукових праць видатних педагогів-вокалістів присвячена також пошуку методичних підходів до формування вокально-артистичних умінь як складової вокального виконавства: О. Мишуга, В. Морозов, Д. Люш, І. Колодуб.

Виклад основного матеріалу. Вокально-артистичні вміння розглядають як один із видів професійних умінь педагога, завдяки яким викладач успішно розв'язує професійні завдання, спрямовані на удосконалення процесу вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

М. Барахтян, структуруючи артистичні вміння як індивідуально-психологічні властивості особистості майбутніх учителів, виділяє, окрім названих, зовнішньо виразні (міміка, жести, пластика); саморегулятивні (уміння створювати правильне самопочуття, володіння своїми емоціями і самоконтроль); комунікативні (вміння налагоджувати і підтримувати контакт з аудиторією, керувати взаєминами у процесі спільної творчої діяльності вчителя та учнів).

Педагог В.Морозов висловлює думку про те, що спів не можна розподіляти на технічну і виконавську частини. Його важливо розглядати як загальний процес – мистецтво співу [5,с. 204]. На необхідності єдності розвитку вокально-технічного та художньо-виконавського комплексу вокальних умінь наголошує Д.Люш: «Художньо-виконавська майстерність – кінцева мета навчання співу, але вона може бути досягнутою лише на основі високої вокальної техніки» [4,с. 138].

Розкриваючи питання художнього виконання вокальних творів, І.Колодуб зазначає, що «емоції, настрої, виражені інтонаційно, є носіями змісту музики і завдяки їм світ ідей отримує образну форму» [2,с.33] Основні методи формування артистичних умінь базуються, на наш погляд, на елементах „Системи” К.Станіславського, театральної спадщини М.Чехова, М.Кнебель, драматико-педагогічному методі та методі емоційної драматургії.

Система К. Станіславського є базовою для формування артистичних умінь у майбутніх учителів. Її мета полягає у створенні сприятливих умов для розкриття особистості актора та його творчих здібностей. К.Станіславський показав акторську техніку як оволодіння виразністю дій. Основний принцип системи Станіславського – це принцип життєвої правди.

М. Чехов велику увагу приділяв розвитку особливого відчуття сценічного простору, координації рухів, гнучкості і ритмічності; розвитку моральних якостей особистості людини, її творчих здібностей, емоційної сфери людини (ознайомлення зі світом почуттів, настроїв, їх зовнішнім вираженням), формуванню спостережливості та уважного ставлення до навколишнього світу, людей; здатності до співчуття, співпереживання, готовності до співдії. Учений надає перелік основних умінь, які формують техніку вчителя на уроці і актора в сценічних умовах, основними з яких є: увага, фантазія і внутрішнє бачення, спрямована і зосереджена увага, пам'ять фізичних дій, м'язів контроль фізичної напруженості, взаємозв'язок та взаємодія з партнером, спілкування, оцінка подій і фактів, логіка, послідовність і завершеність безперервного ланцюжка і окремих дій. Всі ці уміння і навички потребують кропіткої та систематичної праці.

Формування артистичних умінь майбутніх учителів музики, відбувається під впливом певних чинників, до яких відносимо:

– специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє „Я”, бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом і прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці);

– специфічні особистісні якості мотивування свого навчання (цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм тощо).

Спільна робота між викладачем і студентами відбувається за напрямками:

„викладач – студенти”, що підкріплюється як правило, активністю в напрямку „студент – студент”, та обумовлюється самим колективним характером навчальної діяльності.

Викладачі разом зі студентами активно працюють над формуванням артистичних умінь і відпрацьовують: увагу до об'єкту, органи сприйняття: зір, слух, тактильне відчуття, уяву, здібність до

взаємодії, почуття ритму, м'язову свободу і пластичність, володіння голосом і вимовою, уміння переконувати словом.

Взаємовідносини між викладачем і студентами впливають на успішність формування артистичних умінь, на створення відповідного психологічного мікроклімату, на самооцінку студентів, їхню задоволеність перебуванням у колективі.

Важливим компонентом артистичних умінь сучасного студента, майбутнього педагога-музиканта, є вокальна техніка, яка передбачає роботу над дикцією, інтонацією, звуковеденням тощо. Виконання будь-якого вокального твору вимагає від співаків цілого комплексу вокальних умінь. Так, О. В. Кулдирикаєва, М. В. Лебедева, досліджуючи творчу спадщину О. М. Благовидової, зазначають, що в основі вокальної майстерності знаходиться термін - «технічна досконалість», до якої вчена відносить певні технічні уміння, зокрема, такі як:

- вміння налаштувати організм у робочий стан (постанова корпусу з розправленою грудною кліткою, гордою осанкою голови, твердою опорою всього корпусу на обох ногах, без будь-якого напруження м'язів, в свою чергу, рот має бути розкритий природно, застигла усмішка, навмисний показ зубів, надто сильне відкриття щелепи, напружені губи).

- вокальне дихання, яке вимагає певних умінь (рівномірний вдих, затримка дихання, завдяки чому створюється рівномірна дихальна опора, вміння глибоко вдихнути через ніс, але не важко, не шумно, а ніби вдихаючи аромат квітів). Благовидова стверджує, що такий вдих, по-перше, глибоко наповнює легені повітрям, а по-друге, дає правильну настройку голосового апарату (природне положення гортані, вільне розкрите горло, спокійне положення кореня язика). Тому, при правильному вдиху співак не розтрачує дихання неекономно, не подає дихання надто напружено, що спричинило б нерівне звуковедення, а зберігає дихальну опору, витрачаючи повітря рівномірно й еластично. В цьому полягає початок кантиленного співу. Отже, співак повинний уміло розпоряджатися диханням для динамічних відтінків (форте, піано, посилення й послаблення звука, філірування, стаккато та ін.).

- формувати уміння «високої позиції» звука, високо промовленої голосної, «гострої», «вузької», підтриманої міцним диханням.

- уміння поєднувати виразність слова з диханням (йдеться про емоційну сторону співу, про уміння швидко, чітко вимовляти приголосну і поступитися місцем голосній, що спокійно ллється) [1, с.112-116].

Важливим засобом вдосконалення вокально-артистичної майстерності майбутнього вчителя музики є запровадження елементів вокально-артистичного тренінгу в процес вивчення індивідуально-виконавської дисципліни „Постановка голосу”. Мета завдань, які пропонуються студентам у процесі вокально-артистичного тренування, полягає у формуванні умінь і навичок тембрального та пантомімічно-мімічного представлення вокального матеріалу.

Зміст завдань із тембрального та пантомімічно-мімічного відтворення музично-поетичного матеріалу вокальних творів окреслюється таким чином: студентам пропонується здійснити акторсько-виконавську інтерпретацію певного вокального твору, використовуючи при цьому засоби міміки, пантоміми та голосового тембру. У якості навчального матеріалу обираються вокальні партії, текстова програма яких містить декілька різнопланових персонажів, тобто твір може визначатися як діалогічний або такий, що поєднує у собі монолог героя і слова автора. У програмовому репертуарі, призначеному для вивчення у класі „Вокалу”, таких творів є достатньо. Наприклад, українські народні пісні „Ой в борі, борі” в обробці О.Яковчука, „Чом ти не прийшов” в обробці В.Неєдли, а також популярні романси „Обручка” М.Бахметьєва, „Червоний сарафан” О.Варламова тощо.

Творча робота з тембрального та пантомімічно-мімічного колоритування музично-поетичного матеріалу розпочинається із пропозиції студентам висловити свої власні міркування про характер персонажа, манеру його поведінки, взаємостосунки з іншими або з навколишньою дійсністю тощо. Після цього здійснюється вербальний опис тембрального забарвлення, пантомімічних та мімічних характеристик певного героя.

Мімічно-пантомімічними засобами є: поважні ствердні кивки голови, легка усмішка, спокійний та добрий вираз очей, хаотичні рухи корпусу, рук та голови – своєрідні “вихиляси”, сміхотливий вираз обличчя тощо.

Наступна серія завдань спрямовується на формування у студентів умінь застосовувати в процесі вокального виконавства свою емоційну пам'ять. Для цього їм пропонується із фрагментів відомих музичних творів (можна обирати вивчені вокальні, вокально-хорові або інструментальні твори або просто знайомі із перегляду телевізійних чи радіопрограм популярні мелодії, народні пісні тощо) створити

своєрідний музичний “коллаж” на певну визначену емоцію. Наприклад: смутку, бурхливих веселощів, тривоги, спокою і задоволення, закоханості тощо. Головна мета такої роботи полягає у концентрації уваги студентів на емоційному зерні музичного матеріалу, на шліфуванні навичок розпізнавати емоції, закладені у музиці.

З метою формування навичок аутосугестії (самоконтролю) і релаксації доцільно й досить ефективно застосовувати елементи ментального тренінгу.

Впровадження тренінгових елементів у процес психофізичної підготовки артистів-вокалістів вирішує такі завдання:

- зняття м'язової напруги, що заважає процесу звуковидобування; усунення психічної і фізичної напруги за рахунок нав'юваного розслаблення, відчуття тепла і спокою; зниження рівня тривожності, формування оптимального психофізичного стану;

- розвиток навичок усвідомлення тілесних відчуттів, звернення уваги на відчуття, які супроводжують релаксацію;

- усунення негативних емоційних переживань, напруги за рахунок формування позитивного емоційного стану, формування мотивації людини на загальне емоційне благополуччя шляхом вербального програмування;

- посилення впевненості в собі і в своїх виконавських силах.

На заняттях з формування артистичних умінь доречно застосовувати теоретичні і практичні здобутки в галузі театрального мистецтва Л. Курбаса: динаміка рухів у масових сценах, синхронні колективні рухи і жести, зміна мізансцен, перепади інтонацій, метод колективної декламації, ритмічна розробка вистави (заняття), мистецька єдність в пластичному і звуковому втіленні драматургічного (навчального) матеріалу [3, с. 138].

Висновок. Таким чином, формування вокально-артистичних умінь в навчальній діяльності виконує функцію комплексного розвитку особистості музиканта, його емоційних і інтелектуальних якостей, розуму й уяви, адже, уміння сприймати і передавати красу й емоційну наповненість художніх образів для педагога є професійною необхідністю.

Література

1. Кулдиркаєва О. Формування професійної вокальної майстерності (на основі вокальної школи О. М. Благовидової) / О. Кулдиркаєва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №11 (246), Ч. I, 2012 ст. 112 – 116 ст.

2. Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва / І.Колодуб. - Х.: Промінь, 1995. - 119 с.
3. Лесь Курбас у театральній діяльності, в оцінках сучасників. / За ред. проф. В. Ревуцького. – Балтимор-Торонто: «Смолоскип» ім. В. Симоненка, 1989. – 1026 с.
4. Люш Д.В. Розвиток і охорона співацького голосу / Д.В. Люш. - К.: Муз. Україна, 1988. - 138 с.
5. Морозов В.П. Тайны вокальной речи /В.П.Морозов. - Л.: Наука, 1967. - 204 с.

М. Мороз,

*Барський гуманітарно-педагогічний
коледж імені Михайла Грушевського,
м. Бар*

ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕНДЕНЦІЙ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки, що дозволяє вирішувати складні освітні завдання, є поліхудожній підхід до організації освітнього процесу, спрямований на вирішення таких проблем, як формування в учнів цілісного уявлення про багатогранність світу, розвиток образного мислення та залучення до творчої діяльності.

Сучасна школа потребує фахівців, готових до поліхудожньої діяльності, здатних активно використовувати художні засоби різних мистецтв із метою виховання художньо-естетичної культури школяра як складової його загальної культури. Перед середньою і вищою педагогічною освітою в галузі художнього виховання поставлені завдання створення та впровадження інтегрованих курсів, програм, пошуку точок дотику різних видів мистецтв.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження вчених у філософії і дидактиці (О.Данилюк, С.Клепко, І.Козловська та ін.), в педагогіці мистецтва (Л.Масол, О.Кабкова, О.Рудницька, Л.Савенкова, Г.Шевченко, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.) свідчать про те, що широке впровадження в освітню діяльність занять різними видами мистецтва дозволяє скорегувати і уникнути цілого ряду проблем, з якими стикаються сьогодні педагоги. У своїх наукових працях вчені систематизували результати експериментальних практик вчителів-новаторів, а також власний досвід викладання навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність проблеми, метою статті є визначити сутність поліхудожньої освіти, окреслити її мету та основні завдання.

Виклад основного змісту дослідження. Аналіз поняття освіти дає можливість визначити, що освіта – це тривалий, насичений, багатогранний і різнобічний процес, головною метою якого є гармонійне поєднання навчання, виховання і розвитку особистості, її розумових, інтелектуальних, психічних, моральних і духовних якостей.

Сучасна освіта знаходиться на досить високому рівні розвитку, вченими розроблено чимало інноваційних методик і технологій, які покликані вдосконалити та покращити навчально-виховний процес. Однак на практиці все ж спостерігаються певні проблеми, пов'язані із засвоєнням підростаючим поколінням системи освітніх знань. Перевантаженість програм і підручників навчальним матеріалом, відірваність змісту освіти від реального життя, відсутність цілеспрямованої роботи з формування умінь працювати з різними джерелами інформації, недостатня увага до формування загально-навчальних та інтелектуальних умінь призводять до надмірної фізичної та психічної втоми, і як наслідок, до різних захворювань учнів [6]. Дані лікарів і фізіологів свідчать, що серед захворювань сучасної молоді лідирують хвороби очей і опорно-рухового апарату, а також присутні нервово-психічні розлади. Вирішуючи ці проблеми, необхідно пам'ятати, що здоров'я людини залежить не тільки від дотримання режиму дня, певних норм загальної та особистої гігієни, здорового харчування, якісного розподілу часу між навчанням і відпочинком, але і від гармонійної єдності фізичних і духовних сил, яка досягається в процесі занять різними видами мистецтва [7].

У формуванні сучасного типу мислення, у збереженні здоров'я підростаючого покоління важливу роль відіграє активна взаємодія різних видів художньої діяльності, а не окремо взятий вид мистецтва. Йдеться про загальнообов'язкову поліхудожню освіту, яка включає, відповідно, поліхудожнє виховання і розвиток та сприяє формуванню якісного рівня пізнання.

Поліхудожня освіта являє собою систему цілей, освітніх технологій, форм діяльності, спрямованих, насамперед, на поширення культурологічних засад у загальній, середній, спеціальній, вищій, а також додатковій освіті. Залучення дітей до різних видів мистецтва (театру, кіно, музики, образотворчого мистецтва, архітектури,

літератури, хореографії) покликане розвивати необхідні для формування особистості якості. Головні завдання поліхудожньої освіти полягають у розвитку емоційно-чуттєвої сфери дітей і вдосконаленні природних здібностей чути, бачити, почувати, рухатися, спілкуватися тощо.

Упровадження в загальноосвітніх закладах України основ поліхудожньої освіти та інтегрованого підходу до процесу освоєння мистецтва та предметів гуманітарно-художнього циклу вимагає відповідної підготовки педагогів, зокрема вчителів музики. Ця підготовка передбачає наявність у них спеціальних знань і вмінь у різних сферах мистецтва, активну діяльність різних видів художнього мислення, креативний підхід до вирішення навчально-виховних завдань.

Проблема поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики є актуальною ще й тому, що, на жаль, сьогодні ми не можемо спостерігати достатньої реалізації поліхудожнього підходу до професійного навчання, оскільки підготовка фахівця здійснюється переважно в монохудожній площині певного виду мистецтва. Це часто призводить до відсутності системності і цілісності знань студентів: їм важко порівнювати знання, почерпнуті з різних джерел (різних навчальних дисциплін), побачити загальні закономірності і єдність принципів, хронологічно вибудувати навчальну інформацію, отриману від різних педагогів. Тому досить важливо здійснювати професійну підготовку майбутніх учителів музики в умовах цілісного художнього розвитку, який буде базуватися на інтеграції, взаємопроникненні різних видів художньої діяльності в їх взаємозв'язках і активній взаємодії.

Говорячи про сутність поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики, передбачається спеціальна освіта, що здобувається на основі комплексного взаємозв'язку різних видів мистецтва і забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін культурологічного і художнього циклів із спрямуванням на формування мистецької компетентності вчителя музики.

Метою поліхудожньої освіти є формування фундаментальних світоглядних уявлень та особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва з усвідомленням при цьому специфічних закономірностей відображення дійсності кожним видом мистецтва; стимулювання творчого потенціалу особистості й прагнення до самореалізації у власній педагогічній діяльності та художньо-естетичного самовдосконалення.

Відповідно до мети поліхудожньої освіти і особливостей її реалізації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики виділяємо наступні завдання поліхудожньої освіти:

- формування системи фундаментальних теоретичних знань у галузі різних видів мистецтва, розвиток загальнохудожніх здібностей, художньо-образного мислення, уяви, що сприятиме свідомому сприйняттю художніх творів;

- формування навичок інтерпретації творів мистецтва, художнього аналізу, висловлення власного ставлення й оцінки художнього твору;

- формування художньо-естетичного та загальнохудожнього світогляду особистості, її смаків, уподобань, переконань, ідеалів, потреби до художнього саморозвитку, самовдосконалення;

- формування емоційного інтелекту особистості засобами різних видів мистецтва, що дозволить розуміти, об'єктивно оцінювати, регулювати не тільки власні емоції, викликані сприйняттям творів мистецтва, але й розуміти, аналізувати емоційний стан оточуючих.

Поліхудожня освіта, будучи цілісним і складним явищем, гармонійно поєднує в собі різні види мистецтва, які сприяють виникненню багатогранних форм художньої творчості, що мають імпровізаційну основу. Сутність творчої особистості проявляється саме в імпровізаційності, яка передбачає відхід від шаблону, породжує синтез мистецтв, надає яскраву самобутню спрямованість процесу навчання, і проявляє себе як креативний системоутворюючий фактор [4].

Висновки. Отже, мистецтво не тільки розвиває, але й позитивно впливає на емоційно-почуттєву сферу людини, допомагає гармонізувати її внутрішній стан, культурно збагачує, що надзвичайно важливо для успішного розвитку особистості в усіх сферах життя та творчості. Навчальні дисципліни художньо-естетичного циклу здійснюють значний вплив на розвиток пізнавальних здібностей та творчої активності особистості, формують зацікавлене ставлення до навколишнього світу, збагачують духовну культуру.

Реалізація мети і завдань поліхудожньої освіти майбутніх учителів художньо-естетичного циклу буде ефективно здійснюватися в умовах інтегрованого, поліхудожнього підходу до навчально-виховного процесу фахівців, в ході якого будуть об'єднуватися, систематизуватися виховні впливи різних видів мистецтв. Це буде сприяти художньо-естетичному розвитку особистості, формуванню стійкого синтезу

знань і умінь із різних видів мистецтва, їх творчого застосування у власній педагогічній діяльності.

Саме в умовах поліхудожнього підходу до сучасної системи професійної освіти, впровадження різноманітних мистецьких навчальних курсів і дисциплін інтегрованого характеру можливе ефективне формування сучасного, професійно компетентного педагога.

Література

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

2. Городяненко В. Г. Соціологія: Підручник / В.Г. Городяненко. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 450 с.

3. Лозова В.И. Теоретические основы воспитания и образования (учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений) / В.И.Лозова, Г.В. Троцко. – Харьков, 1997. – 338 с.

4. Мун Л.Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа / Л.Н.Мун // Институт Художественного Образования Российской Академии Образования. Электронный научный журнал «Педагогика искусства». - № 2. – 2008.

5. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Бабанский Ю.К., Слостенин В.А., Сорокин Н.А. и др. / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

6. Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества / Л.Г.Савенкова // Институт художественного образования Российской академии образования. Электронный журнал «Педагогика искусства». - № 1. – 2006.

7. Савенкова Л.Г. Современные технологии интегрированного обучения и полихудожественного воспитания в общеобразовательной школе / Л.Г.Савенкова // Институт Художественного Образования РАО (ИХО РАО) 2006 – 2009 гг.

М. Ячменник,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ІНТЕГРОВАНІЙ СПЕЦКУРС ІЗ МЕДІАКУЛЬТУРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА: ДОСВІД СУМСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Якість змісту вищої педагогічної освіти значною мірою залежить від здатності й умінь особистості майбутнього вчителя-словесника не

тільки отримувати велику кількість інформаційного матеріалу, а й критично сприймати, оцінювати, аналізувати, тлумачити явища, інтегруючи знання з найрізноманітніших сфер, створювати власні інноваційні продукти [8]. Особливої актуальності набуває розвиток умінь опрацьовувати теоретичний матеріал, який представлено на різних носіях, у різних системах кодування (аналітичній, вербальній, графічній, об'єктній, схематичній, текстовій), осмислено здобувати теоретичну інформацію (символьну, текстову, числову, графічну) за допомогою навчальних традиційних (друкованих підручників, посібників, додаткової літератури) та віртуальних (електронних підручників та посібників, мережі Інтернет) інформаційних фондів, джерел позанавчальної інформації у вигляді засобів медіаосвіти на друкованій основі (книги, газети, журнали), електронних засобів передачі інформації (радіо, ефірне, кабельне, супутникове телебачення, відео, комп'ютерні мережі, комп'ютерні ігри та ін.) [1]. Оволодіння майбутнім вчителем основами нових інформаційних технологій, засобами медіа і методикою їх використання дає можливість більш якісно працювати з постійно оновлюваною інформацією, сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей уроку, виховного заходу, навчально-методичного забезпечення.

Дедалі більшу увагу проблемі впровадження засобів медіа приділяють вищі педагогічні навчальні заклади України. Про потреби медіаосвіченого вчителя йдеться в Паризькій програмі-рекомендаціях із медіаосвіти ЮНЕСКО (2007), у резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (2008 р.), в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2010). На цілеспрямованій підготовці особистості до вмілого і безпечного користування медіа засобами з дотриманням морально-етичних норм, культурі сприймання і творчого відтворення інформації соціальними групами наголошується в «Концепції впровадження медіа-освіти в Україні», законах України «Про освіту», «Про вищу освіту». За сприяння Міністерства освіти і науки в Україні впроваджується програма з медіаосвіти для вчителів, які в інститутах післядипломної педагогічної освіти опановують методику презентації навчальної інформації, набувають уміння використовувати в навчально-виховному процесі мультимедіа-технології та медіазасоби [3].

Однак означена проблема достатньою мірою ще не усвідомлена. Значна частина педагогів використовує медіа як засіб наочності,

перевірки знань, методичного обладнання, не маючи достатніх уявлень про існування інших функцій і можливостей у соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах (формування уваги, пам'яті, естетичного смаку, пізнавальної активності тощо). У цьому полягає одне із завдань впровадження медіаосвіти в Україні: дати змогу зрозуміти вчителю, що інформація, представлена у засобах медіаосвіти, не є спеціально створеною для навчальних цілей, проте [2] вона покликана виховувати медіа культуру, здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі [3], враховувати морально-етичні норми (web-етикет) мережеских комунікацій під час спілкування та створення творчих продуктів. На низькому рівні залишається професійна і психологічна готовність викладачів до використання засобів медіа, що гальмує процес формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. За таких умов виникає потреба у спецкурсах, які виконують функцію інтеграційної ланки між філологічним, психолого-педагогічним, методичним блоками професійної підготовки і мета яких – формування медіаграмотності, розвиток медіаторчості та медіаіміунітету майбутніх учителів.

Ураховуючи означені дослідження у межах статті розглянемо особливості інтегрованого курсу «Медіакультура вчителя-словесника», його мету, завдання у системі професійної підготовки майбутніх учителів. Розкриємо зміст деяких навчальних модулів на прикладі досвіду читання такого курсу в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка.

Проведений аналіз засвідчує, що серед джерел отримання та каналів передачі інформації безумовними лідерами є мас-медіа, особливо електронні: інтернет-медіа, соціальні мережі, DVD, форуми, чати і т.д. Слушно зауважує В.Іванов: користуючись несформованою психікою і мисленням підлітків, багато авторів і редактори електронних носіїв намагаються впроваджувати у свідомість дітей далекі від моральних цінностей, проте видовищні та емоційно забарвлені інформаційні продукти. У зв'язку з цим перед вітчизняною системою освіти постало завдання формування молоді з яскраво вираженим аналітичним і критичним мисленням. Майбутні фахівці ще на шкільній лаві повинні навчитися критично оцінювати і відбирати знання та інформацію, що надходить, а також грамотно сприймати і аналізувати матеріали сучасних ЗМІ [5, с. 343].

Розглянемо інтегрований спецкурс «Медіакультура вчителя-словесника» на прикладі викладання у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка. Актуальність навчального курсу визначається необхідністю вивчення студентами вищої школи як ефективного засобу розвитку творчої, самостійно й критично мислячої особистості в умовах інтенсивного збільшення інформаційного потоку. Мета курсу полягає у формуванні теоретичної бази знань майбутніх учителів-словесників із основ медіаграмотності, медіапедагогіки, медіакультури, медіакомпетентності й використання у професійній діяльності (під час уроків, медіа освітніх факультативів, гуртків у загальноосвітніх навчальних закладах) та уміння здійснювати міжособове спілкування в сучасному медіапросторі. Курс пов'язаний із багатьма навчальними дисциплінами, включаючи такі предмети, як «Педагогіка», «Світова художня культура», «Культурологія», «Філософія», «Методика навчання української мови».

Серед головних завдань курсу виокремлюємо: ознайомлення зі специфікою основних термінів медіа та медіаосвіти, педагогічним потенціалом сучасних медіа, функціонування мови у медіа тексті; опанування технологією роботи з медіатекстом, мовностилістичного аналізу медіатексту, виховання мовного смаку; оволодіння навичками критичного мислення сприймання медіатекстів; вивчення способів застосування різних медіазасобів у навчально-виховному процесі; формування практичних умінь використання навчальних медіапродуктів для вирішення навчальних, виховних, дослідницьких задач; підготовка медійних текстів різних жанрів.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні **знати**: ключові поняття курсу («медіа», «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіакультура», «медіатекст», «медіалінгвістика», «медіапедагогіка», «медіапсихологія», «медіадидактика», «медіаосвітні технології» та ін.); функції і класифікацію засобів масової інформації; позитивні та негативні наслідки застосування медіатехнологій навчання; роль медіа в навчально-виховному процесі; специфічні риси медіатексту та його основних різновидів, зокрема PR, рекламного та журналістського медіатексту на різних носіях; функціонально-стилістичний і комунікативно-прагматичний ресурс сучасної медіакомунікації; комунікативний потенціал, структуру, семантику і прагматику медіатекстів різних видів ЗМІ (друкованих, телевізійних, рекламних,

Інтернету); правила побудови і культури читання медіатексту, особливості конспектування, анотування, реферування медіаджерел.

Зокрема пояснення такого ключового слова, як медіаосвіта (англ. mediaeducation від лат. media – засоби), пропонуємо за Г.Онкович і розглядаємо як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей розглядає український учений Г. Онкович [6, с.2-4]. Поняття засобів медіаосвіти є невіддільним від поняття медіаосвіти, вміле використання яких здатне підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, усвідомлення наслідків впливу інформації на психіку, свідомо сприймати та критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, осмислення власних медіапотреб, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища.

Достатнє повне визначення цьому явищу пропонує російська дослідниця І.Челишева, яка звертає увагу, що медіа – «засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації і обміну її між автором і масовою аудиторією. Медіа бувають візуальні (сюди відносять друк, фотографію, комп'ютерну графіку); аудіовальні (звукові) – звукозапис; аудіовізуальні – кінематограф, телебачення, відео, Інтернет» [9, с. 7]. Відповідно використання вчителем засобів медіа (кіно-, теле-, відеофільмів, CD-ROM, DVD, телепрограм, Інтернет тощо) під час навчального процесу змінює структуру, способи, методи та методики навчання. Інновації сьогодення дають можливість використовувати нові форми передачі знань: інтерактивні тексти і гіпертексти, аудіовізуальні засоби (реальна кольорова палітра, тривимірна графіка, мультимедійні компоненти), комп'ютеризовані практикуми, інтерактивна, мультимедійна або віртуальна допомога, компакт-диски, електронні кейси тощо [2].

Курс спрямований на формування у студентів таких **умінь**: орієнтуватися в сучасному медіапросторі, розуміти основні принципи функціонування різних видів масової інформації; розшифровувати та використовувати закодовану в медіаповідомленнях інформацію; застосовувати раціональні методи пошуку, відбору, систематизації та використання аудіовізуальної та друкованої інформації; здійснювати

аргументований критичний огляд аудіовізуальної та друкованої інформації, готувати рецензії; аналізувати медійний текст у лінгвостилістичному аспекті (аналізувати структуру, семантику, прагматику медіатекстів різних видів ЗМІ (друкованих, телевізійних, Інтернет). оцінювати зміст, форму і стиль аудіовізуальної та друкованої інформації; визначати основні елементи медіатексту; аналізувати, коментувати, зіставляти, критично оцінювати; виділяти головне, суттєве, пояснювати причиново-наслідкові зв'язки в медіатексті; компресувати інформацію; аналізувати й типізувати різного типу мовленнєві (лексичні, морфологічні та синтаксичні) помилки в усному й писемному медійному тексті різних типів і жанрів; моделювати зв'язний медіатекст із урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних особливостей та принципів текстової організації, новизни та пізнавальної цінності професійно орієнтованої інформації, проблемності назви тощо; володіти нормами мовного, графічного оформлення медіатекстів різних жанрів; дотримуватися відповідних вимог щодо цитування з першоджерел, «непрямого» цитування, «некоректного цитування»; оформлювати цитати-тези або докази; цитати-аргументи; редагувати медіатекст; здійснювати самоконтроль виконаної роботи на змістовому, логічному, мовностилістичному рівнях; розрізняти та застосовувати методи організації професійної діяльності з використанням технології мультимедіа; самостійно створювати медіапроекти і грамотно застосовувати різноманітні медіа, медіапродукти і ресурси у своїй навчальній, дослідній, професійній діяльності;

Курс передбачає таку методику проведення занять, в основі яких проблемні, евристичні, ігрові та інші продуктивні форми навчання, мета використання яких – розвивати індивідуальність студента, самостійність його мислення, що стимулює його творчі здібності, інтерпретацію і аналіз медіатекстів, засвоєння художніх знань.

Заняття побудовані за модульним принципом. Опрацьовуючи, наприклад, модуль «Місце курсу у професійній парадигмі вчителя української мови і літератури», окреслюємо основні засади медіапедагогіки, поняття медіаграмотної особистості. На семінарських заняттях опрацьовуємо питання упровадження медіаосвіти у Великій Британії, Англії, Німеччині, Канаді, США, Франції, Російській Федерації, значення медіакомпонента як важливого засобу виховання

національно-свідомих громадян. За численними працями науковців формуємо модель учителя української мови і літератури: учителя-професіонала, що має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє філологічним і психолого-педагогічним мисленням, інформаційною і дослідницькою культурою, універсально освічений, ерудований, творчий, майстер-комунікатор, інтелігент і інноватор.

Практичний характер мають завдання модуля «Формування медіакультури вчителя української мови та літератури через оволодіння мовою медіатексту». Для аналізу студентам пропонуються документальні медіатексти (репортаж, нарис, портрет, інтерв'ю, публіцистика, кінохроніка і т.ін.), їхня мета, завдання, функції. Науково-популярні медіатексти, навчальні, ігрові (фільми, телепередачі, відеокліпи, їхня специфіка, тематичне розмаїття і т.ін.), анімаційні (мальовані, об'ємні, аплікаційні, силуетні та ін.), їх роль, завдання, функції. На основі проаналізованих медіатекстів студенти проходять апробацію власних інформаційних матеріалів в університетській газеті «Гаудеамус». У матеріалах газети відображено свідому громадянську позицію студентів, їхніх досвідчених наставників, актуальність професії вчителя, формування майбутнього покоління макаренців.

Досвід показує, що процес вивчення такого курсу має ґрунтуватися на самостійній роботі студентів, тому що саме такий вид роботи виробляє вміння і навички усного і писемного мовлення в соціальних мережах із дотриманням морально-етичних норм, розвиває логічне й образне мислення, уяву, пам'ять, інформаційні уміння. Скажімо, для закріплення теми «PR-технології як різновид медіатексту» до Дня писемності в університеті був проведений Благодійний ярмарок «Відчуй смак рідної мови». Випереджувальним завданням для студентів було поширення інформації через Інтернет-мережу з дотриманням норм web-етикету, тобто відбувалося безпосереднє спілкування з користувачами соціальних груп через створення аудіо-, відео-, візуального медіатексту.

Важливою складовою курсу є також опрацювання методики використання медіа матеріалів на уроках української мови і літератури, моделювання і проведення виховних заходів із елементами створення та використання медіатекстів (запис відеорепортажів, аудіотекстів, створення колажів, презентацій, web-сторінок, інтернет-реклам), з'ясування можливостей Інтернет-ресурсів. Результатом такого

навчально-практичного засвоєння матеріалу стало проведення Всеукраїнського конкурсу до Міжнародного дня рідної мови «Рідна мова – моя честь і гідність». Конкурсантам було запропоновано створити якісний медіапродукт спрямований на захист рідної мови у жанрі за вибором: есе, поезія, колаж, авторський аудіо-, відеотекст. Особливістю конкурсу стало онлайн-голосування всіх учасників соціальної групи та толерантне коментування кожного з творів. Результати конкурсу відображено на сайті <https://vk.com/club79288271>. Учасники групи розуміли, що перебуваючи у цьому інтернет-середовищі, кожен зобов'язаний дбати не лише про себе, а й про оточуючих – про людей, із якими „спілкується”, про інформаційні ресурси, із яких отримує дані чи інформацію або ж робить доступними власні.

Результатами навчання, яке ґрунтувалося на професійно-особистісному розвитку студента, ми визначали особистісний смисл отриманих і вдосконалених професійних знань і вмінь, особистісну задоволеність студентів процесом творчої роботи на заняттях, зростанням готовності до самоосвіти. Опанування спецкурсу сприяє опануванню технології роботи з медіатекстом, виховує мовний смак, критичне мислення, формує практичні уміння використовувати медіапродукти для вирішення дослідницьких задач; готувати медійні тексти різних жанрів. Реалії сьогодення вимагають оволодіння майбутніми учителями української мови та літератури і web-етикетом, формування толерантного спілкування із співрозмовниками в соціальних мережах. Ці питання розглянемо в наступних дослідженнях.

Література

1. Варецька В. Формування соціальної компетентності педагога засобами медіаосвіти / В. Варецька – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf2/Varecka.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Гуржій А. Засоби навчання : [навчальний посібник] / А. Гуржій, Ю. Жук, В. Волинський. – К., ІЗМН, 1997. – 208 с.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Мацько Л.І., Семенов О. М. Українська мова: 10 – 11 класи. Програма для профільного навчання учнів ЗНЗ. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. – Суми: РВВ СОІППО, 2010. – 82 с.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник для студентів педагогічних коледжів / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ: Центр Вільної Преси, 2014. – 431 с.

6. Онкович Г. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі / Г. Онкович // Дивослово, 2007. – №6. – С.2-4.

7. Рідна мова – моя честь і гідність... Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua/egurnal/pages/vyp7/konf2/Varecka.pdf>.

7. Семенов О. Медіаосвіта майбутнього вчителя у вищій філологічній школі: досвід зарубіжжя й України / О.Семенов // Українська мова і література в школі, 2013. – № 3. – С. 30-38.

8. Чельшева И. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Научно-популярное издание / И. Чельшева // – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 184 с.

9. Ячменик М.М. Медіакультура вчителя-словесника. Програма навчального курсу. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – 28 с.

*Ю.Почкун,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м.Суми*

ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ У РОБОТІ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

Останнім часом Україна, як член міжнародної спільноти, переходить до нової світоглядної парадигми, а саме «Єдине суспільство», яке водночас об'єднує людей і з різноманітними проблемами. Формується нова культурна і освітня норма – повага до людей фізично і психічно хворих, яка закріплена міжнародним законодавством на рівні Організації Об'єднаних Націй [3].

Для розвитку аутичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум. Саме інклюзивний процес стає підґрунтям для здійснюваної психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутичної дитини, розуміння її проблем із боку оточення.

За медичними довідниками, аутизм відносять до розладів загального розвитку, який характеризується трьома групами порушень: якісними розладами соціальної взаємодії, якісними розладами комунікації, а також стереотипними, повторювальними, обмеженими діями та інтересами [4].

Діти з аутизмом унікальні, до них має бути застосований особливий підхід з орієнтиром на світові стандарти та розроблені ефективні

методи корекції та навчання. Рання допомога має бути системною і створювати умови для введення дітей з аутизмом в освітній простір, далі мають відбуватися паралельно два глобальні процеси:

- 1) виховання та навчання дітей з аутизмом у освітніх закладах;
- 2) корекційно-розвивальна робота з ними [1].

Фахівців, які долучаються до цих процесів, об'єднують в мультидисциплінарну команду з приводу розроблення і втілення індивідуальної навчальної програми на дитину.

Зважаючи на те, що мета інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі – і з розладами аутичного спектра, – це набуття такими дітьми самостійності, адаптивності, професійної визначеності, зазначений нами інклюзивний процес завершується їхньою спеціалізацією та професіоналізацією. При цьому, грамотно побудований психолого-педагогічний супровід, з опорою на індивідуальну навчальну програму, має розповсюджуватися і на цей етап розвитку та навчання дітей. Таким чином, робота навколо індивідуальної навчальної програми створює можливість для вчителів, батьків, корекційних педагогів щодо ефективної співпраці задля покращення результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема – дітей з аутизмом [2].

Спілкування з педагогами дошкільних та шкільних навчальних закладів приводить до висновку про те, що аутичних дітей бояться й не знають, що з ними робити. Аутисти дозволяють побачити стереотипність мислення і обмежений поведінковий репертуар педагогів [3].

Необхідно знати, що в контексті підготовки дитини до школи недостатньо займатися формуванням навчальних навичок. Не менш важливим є розвиток так званого соціального інтелекту, здатності розуміти людей і орієнтуватися в соціальних ситуаціях, що обумовлює успішність соціальної взаємодії.

На нашу думку, діти з аутизмом принципово відрізняються від дітей будь-якої іншої категорії саме відсутністю соціальних якостей. Тому організувати для них соціальну ситуацію, багату спілкуванням і різноманітними формами взаємодії – це справжнє розвивальне середовище (на відміну від індивідуальних форм навчання, що підтримують аутичність дитини).

Для того, щоб аутична дитина витримувала присутність інших людей поруч з собою, її треба підготувати:

- розвинути у неї почуття безпеки, а потім – довіри до світу людей;
- налагодити з нею спілкування хоча б через один інформаційний канал (орган почуттів) – зоровий, слуховий, тактильний (дотики), жестовий, словесний;
- звертати увагу на її стан й усіма можливими способами знімати напругу, досягати розкнутості і одночасно організовувати, мобілізувати психомоторну сферу як основу розвитку психіки [3].

Звичайно, до соціалізації дитини треба привчати поступово. Спочатку це може бути спілкування з однією дитиною, при цьому дорослі налаштовані м'яко, але послідовно звертати увагу діток одна на одну, щоб вони привчалися помічати одна одну, відчувати, чути, виконувати спільну діяльність.

Діти, які страждають на аутизм, можуть мати різний рівень інтелектуальних здібностей: від значної розумової відсталості до рівня, що перевищує середній.

Важливо виокремити три основні особливості, характерні всім дітям, які страждають на аутизм. До них належать:

- ослаблення здатності до соціальної взаємодії;
- ослаблення вербальної та невербальної комунікацій;
- переважання повторюваних стереотипних інтересів і дій.

Інакше кажучи, аутичним дітям складно створювати й вибудовувати соціальні відносини, спілкуватися за допомогою слів, жестів, міміки, тому переважну частину часу вони проводять у власних переживаннях.

Тому труднощі роботи з аутичними дітьми пов'язані з тим, що вони використовують для спілкування свою таємну мову, бачать світ по-своєму, особливо, та сприймають себе й оточення по-іншому. Вони живуть у таємничому світі безпосереднього сприйняття й так само безпосередньо бачать світ. Можливо, вони є «відстороненим розумом», але водночас залишаються дітьми. Обов'язок дорослих – допомогти їм навчитися спілкуванню з оточуючим світом.

Література

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ. – 2011. – 274 с.
2. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги [навчальний посібник] / К. О. Островська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006.– 110 с.

3. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 320 с.

4. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. заклад. / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова; за наук. ред. Тарасун В. В. – К. : Наук, світ, 2004. – 100 с. – Бібліогр. : С. 92–96.

*С. Петрюк,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені О. Довженка,
м. Глухів*

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ОСВІТАН: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Проблема здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я особистості дедалі частіше є предметом наукових досліджень у педагогічній, медичній, соціологічній, валеологічній та психологічній науках.

Знання, володіння і застосування здоров'язберігаючих технологій та професійна компетентність здоров'язбереження є основою буття людини, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя.

Здоров'язберігаюча компетентність передбачає не тільки медико-валеологічну інформативність, а й застосування здобутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворювань.

Більшість досліджень цієї проблеми сфокусовані на вивченні особливостей формування та розвитку здоров'язбереження школярів.

Одну із важливих функцій, що полягає у передачі знань і умінь здоров'язбереження виконує педагог. Завданням системи освіти є створення умов та мотивації педагогів до формування здоров'язберігаючих компетенцій, що забезпечать орієнтацію на здоровий спосіб життя, вдосконалення особистості, професіоналізм. Актуальною залишається потреба більш поглибленого визначення особливостей формування та розвитку здоров'язберігаючих компетентностей у педагога як суб'єкта освітнього процесу, формування спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я [2].

Метою доповіді є огляд класифікацій здоров'язберігаючих технологій в науковій літературі та їх систематизація для більш повного ознайомлення з ними учасників навчально-виховного процесу.

Поняття “здоров'язберігаючі технології” об'єднує в собі всі напрями діяльності щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді.

Їх класифікацію розглядають ряд авторів, на праці яких, за нашими спостереженнями, найчастіше ссилаються в літературних джерелах: О. Ващенко, М. Смирнов, Т. Карасьова, Є. Мітіна.

Окремі автори по-різному підходять до цього. На жаль, вони не завжди чітко прописують ознаку, що лежить в основі запропонованої класифікації.

Так, М. Смирнов [5] наводить класифікацію здоров'язберігаючих технологій за ознакою сфер діяльності: медико-гігієнічні; фізкультурно-оздоровчі; екологічні; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; здоров'язберігаючі освітні технології.

Ця класифікація, на наш погляд, достатньо узагальнена. Вона може застосовуватись при розробці здоров'язберігаючих технологій у всіх областях діяльності.

Т. Карасьова [3], подає класифікацію здоров'язберігаючих технологій в освіті. В її основу закладені змістові напрями діяльності педагогів: санітарно-гігієнічні; медико-профілактичні; педагогічні.

Останні (педагогічні) автор розділяє на: організаційно-педагогічні; психолого-педагогічні; інформаційні; фізкультурно-оздоровчі.

У цій класифікації зосереджується увага на напрямках функціонування здоров'язбережувючого освітнього середовища. Вона предназначена, в основному, для галузі освіти.

У літературних джерелах фігурує класифікація Є. Мітіної [4]. В її основі, на наш погляд, лежить рід діяльності. На першому рівні автор виокремлює два групування: спеціальні (вузькоспеціалізовані) і комплексні (інтегровані) технології.

До спеціальних належать:

- медичні (технології профілактики захворювань; санітарно-гігієнічні);
- освітні (інформаційно-навчальні та виховні);
- соціальні (технології здорового й безпечного способу життя; профілактики девіантної поведінки);
- психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного й інтелектуального розвитку).

Комплексні технології охоплюють:

- технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації (фізкультурно-оздоровлювальні і валеологічні);
- педагогічні технології, що сприяють здоров'ю;
- технології, що формують здоровий спосіб життя.

В порівнянні з попередніми, дану класифікацію можна вважати більш конкретизованою. На нашу думку, вона буде затребувана в більш вузькому фаховому середовищі.

Найбільш цитованою в педагогічній періодиці є класифікація О. Ващенко, С. Свириденко [1]. Її ознакою є типи технологій:

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів, тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

- виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Ми вважаємо, що ця класифікація лежить в площині педагогічних технологій. Тому вона найбільш затребувана в освітянському середовищі.

Різноманітність підходів до класифікацій здоров'язберігаючих технологій та їх визначення потребують певної систематизації. Для позначення сукупності даних технологій доцільно, на наш погляд, застосовувати термін «технології здоров'язбереження». Як варіант

узагальнення ми пропонуємо зведену класифікацію технологій здоров'язбереження у вигляді схеми (рис.1)

Важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога є знання, володіння і застосування здоров'язберігаючих технологій. Запропонована зведена класифікація технологій здоров'язбереження, на наш погляд, поліпшить сприйняття всієї різноплановості та необхідності застосування даних технологій у всіх сферах діяльності.



Рис.1 Зведена діаграма-класифікація технологій здоров'язбереження

Насамкінець зазначимо, що запропонована на рис.1 ментальна карта класифікації технологій здоров'язбереження певною мірою узагальнює роздрібнену сукупність наявних технологій.

Література

1. Ващенко О., Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи (Шкільний світ). – 2006. – № 20. – С. 12-15.
2. Воронін Д.. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті / Д. Воронін // Педагогіка, психологія та медико-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 2. – С. 25–28.
3. Карасёва, Т. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т. Карасёва // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 75-78.
4. Осадченко Т. Підготовка майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи як педагогічна проблема / Т. Осадченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 7 (41). – С. 309–316.
5. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121с.

РОЗДІЛ 5

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

*А.Бречко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми*

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Сьогодні, суспільство ставить нові вимоги перед освітою, за якими вчитель має виховати таку особистість, яка має усвідомлювати свою місію, особистість – яка буде розвиватися, шукати нові способи самоідентифікації, самостійності, творчості.

Важливим аспектом навчального процесу є викликати інтерес до навчання. Саме за допомогою інтерактивних методів можна досягти успіхів. Адже таке навчання дає можливість створити робочу атмосферу у класі, насичену доброзичливістю, творчістю, відкритістю, взаємодопомоги. Такий метод навчання допомагає залучити дітей до праці і отримувати задоволення від цього процесу. Інтерактивні методи навчання сьогодні є досить актуальним засобом роботи вчителя на будь-яких уроках. Такі методи відрізняється від традиційних існуванням активних взаємодій однокласників.

Попри всіх переваг інтеракції важливе значення все одно відіграє вчитель, він має вміти створити атмосферу, що має викликати інтерес в учнів, вміло застосовувати ефективні види навчання. Вчитель історії має визначити такі види навчання, які допомагали б розвивати мислення учня, його самостійність у отриманні нових знань. Завдання вчителя спостерігати за навчальним процесом, ставити проблеми для своїх підопічних і створити нові способи для їх розв'язання.

Інтерактивні методи не можна назвати новими в українській освіті. Вони використовувалися в радянські часи, але були розкритиковані. Пізніше після здобуття України незалежності ці методи відродилися у роботах таких науковців, як В. Сухомлинського, В. Шаталова, С. Ільїна, С. Лисенкова, Ш.Амоташвілі. Таким методам також

присвятили свої роботи В. Андреев, Р. Грановська, Г. Сиротенко, Т. Ладиченко, О. Пометун, С. Крамаренко, Г. Івануса, Л. Пироженко.

Підготовка вчителя і учнів має важливе значення у застосуванні інтерактивних методів, а також наявність проблеми та роботи з ними, де мають бути обговорення, результати, підсумки.

Учні здобувають на уроках, де використовується інтеракція – уміння оцінювати дану їм ситуацію, уміння працювати в колективі, приймати рішення у спірних питаннях і відстоювати його. У таких колективах є як лідер так і домінуюча думка, серед інших [5].

Вчитель, використовуючи інтерактивні методи на своєму уроці, має навчити дітей самостійно аналізувати ситуацію, вміти критично мислити, правильно користуватися джерелами, вміти висловлювати і відстоювати свою власну думку. Він має показати учням цікавість і радість від творчого пошуку, від результатів яких він досягне, пробудити почуття гідності, самоповаги.

Одним з головних завдань вчителя є забезпечити розуміння учнями того, чого вони мають досягти і те, що від них очікується.

Застосовуючи інтерактивні технології, вчителю потрібно дотримуватися деяких елементів: мотивування – зконцентрувати увагу учнів на даній проблемі і викликати інтерес до неї; представлення теми, очікуваних результатів – пояснити учням, що вони мають робити і очікується; надання необхідної інформації – це може бути невеличке повідомлення інформації на початку уроку; інтерактивна вправа займає найбільше часу уроку, мета- засвоєння матеріалу учня і досягнення результатів на уроці ;підбиття підсумків [4].

На думку вчителів-практиків, найефективнішим методами є: метод «рольова гра», мета – визначити ставлення учнів до ситуації , сформулювати певний досвід, на основі гри; « Навчаюсь – вчусь», тобто коли один учень, отримавши інформацію, передає її іншим; м-д «Мікрофон» – це більш актуальний метод на завершальному етапі, коли учні висловлюються про те, що вони робили на уроці, які його результати; м-д «Займи позицію» чудовий метод, коли кожен учень, висловлює свою думку з даної їм для обговорення проблеми; «Мозковий штурм», м-д колективного обговорення, висування ідей, пошук рішень, що також отримується на основі вільних думок [5].

Таким чином кожен з методів є ефективним, який сприяє активній, творчій роботі, дає кожному учню проявити себе. Для

вчителя це велика допомога, бо він може спостерігати за всіма, але обов'язково контролювати весь навчальний процес, у разі необхідності допомагати учням.

Отже, поява інтерактивних методів є великим досягненням науки. Впровадження інтеракції допомагає вчителю урізноманітнити свій урок. Заохочити кожного учня до активної роботи. Головне те, що вчитель не просто передає знання, а вчить здобувати їх. Обов'язком педагога є не тільки бути носієм інформації, а організатором учнівської діяльності.

Література

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : [монографія] / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 328 с.
2. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта : Інноваційні аспекти : [монографія] / К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ Юго-Восток, «Лтд», 2005. – 384 с.
3. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії / О. П. Мокрогуз. – Х. : Вид. група «Основа» : «Тріада+», 2007. – 192 с.
4. Моцак С.І. Методичні засади використання мультимедійних технологій на уроках історії стародавнього світу в 6-му класі / С. Моцак // Теоретичні питання , освіти та виховання. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2016. – № 54 – С. 110-115.
5. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун.– К.: Шк. світ, 2007. – 112 с.

*А.Канаєва,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м.Суми*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ІСТОРІЇ СЕРЕДНІХ ВІКІВ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Курс історії середніх віків є складовою частиною освітньої галузі «Суспільствознавство» і відіграє важливу роль у світоглядному розвитку дитини. Основою курсу «Історія середніх віків» є розкриття теоретичних засад історичного процесу розвитку людства в середньовічну добу, ознайомлення з соціально-економічними відносинами, політичним устроєм, зовнішньою політикою, культурою, релігією та мораллю народів у минулому; навчання аналізувати, робити висновки та узагальнення [2].

Шкільний курс «Історія середніх віків» – невід'ємна частина курсу історії.

Вивчення історії Середньовіччя в 7-му класі має значний освітній потенціал. На уроках учні мають можливість прослідкувати становлення сучасної цивілізації практично в усіх її проявах: культурному, політичному, економічному. Крім того, історія середніх віків – це історія зародження сучасної Європи, тому саме цей предмет починає формувати ідею європейської єдності, що особливо важливо в умовах сучасних інтеграційних процесів в освіті та суспільстві [5].

Питання навчання історії середніх віків висвітлено у методичній та педагогічній літературі.

Проблеми методики навчання історії висвітлено у науковому доробку провідних українських вчених К.Баханова, А.Булди, Н.Гупана, Л.Калініної, Т.Мацейків, Ю.Малієнко, О.Пометун, О.Сухомлинської, О.Турянської, О.Удода, Г. Фреймана та ін.

Виховні завдання курсу «історія Середніх віків» реалізуються як на уроках, так і у позаурочний час [8].

У цілому зміст підручників з історії Середніх віків дозволяє вчителю проводити системну роботу по вихованню толерантності в учнів, що сприяє становленню громадянської компетентності – здатності учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [7].

Провідними змістовими лініями сучасних підручників з історії Середніх віків стали:

- історія країн, що відігравали провідну роль у середньовічній Європі та мали значний вплив на міжнародні відносини: Англія, Візантія, Німеччина, Франція, Індія, Китай; історія держав та регіонів, що яскраво проявилася в окремих періодах Середньовіччя: Арабський халіфат, Франкська імперія, Чехія, держави Північно-Східної Русі, Скандинавії, Середземномор'я;

- діяльність видатних постатей епохи: представників політичної еліти, лідерів визвольних рухів, полководців, видатних діячів культури, чий досягнення в різних сферах людського життя мали велике значення для подальшого розвитку європейської та світової цивілізації, а також життя пересічної людини в даний період, проблеми повсякденності, формування світогляду;

- становлення західноєвропейського парламентаризму, значення цього явища для подальшого розвитку демократичних процесів в Європі;

– формування специфіки феодальних відносин, поява станів, різних соціальних груп епохи, відповідного способу життя; зародження системи прав та обов'язків; боротьба окремих верств населення за свої права;

– розвиток матеріального світу середньовічних цивілізацій: техніки, будівництва, житла, хатнього начиння тощо;

– досягнення духовного світу епохи, світогляду людей, посилення ролі католицької церкви – об'єднуючої сили європейського Середньовіччя; зародження і розвиток нової світової релігії – ісламу; розвиток буддизму;

– міграційні процеси періоду: Велике переселення народів, примусові переміщення населення, їх вплив на розселення народів, відповідне формування етнічної, мовної карти Європи;

– війни як основний спосіб розв'язання суперечливих питань епохи Середньовіччя [7].

Сучасне викладання історії вимагає від учителя впровадження активних форм навчання.

Література

1. Бібік Н. М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні / Н. М. Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 48–52.

2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>.

3. Жосан О. Е. Шкільний підручник: яким йому бути [Електронний ресурс] / О. Е. Жосан. – Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/download/1-351-28049.pdf>

4. Зміст підручників з історії України та всесвітньої історії: ставлення та очікування учнів та батьків в контексті професійної оцінки вчителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://factum-ua.com/upload/page>.

5. Крижановський О.П., Хірна О. О. Історія середніх віків: Підруч. для 7-го кл. [Текст] / О. П. Крижановський– Оріяна-Нова, 2007. – 271 с.

6. Ліхтей І. М. Історія Середніх віків: Підруч. для 7-го кл. [Текст] / І. М. Ліхтей. – Грамота, 2007. – 296 с.

7. Малієнко Ю. Б. Практичні заняття в системі історичної освіти основної школи : методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи / Ю. Б. Малієнко // Бібліотека журналу Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 5–6. – С. 42–47.

8. Моцак С.І. Методика позаурочної роботи з історії в профільній школі: навчальний посібник/ С.І. Моцак. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. – 172 с.

9. Подаляк Н. Г. Історія середніх віків: Підруч. для 7-го кл. [Текст] /Н. Г. Подаляк – Генеза, 2007

*А. Мазний,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

РОЛЬ ШКІЛЬНОГО МУЗЕЮ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Сучасна освіта знаходиться в постійному інноваційному пошуку, прагне прогресивних змін. Але творити майбутнє неможливо, не знаючи або забуваючи свою історію. Оновлення музейної справи є актуальним питанням у наш час, тому створення Музейного комплексу школи є запорукою систематизації та узагальнення досвіду роботи педагогічного та учнівського колективів, пропаганди новітніх технологій, побудованих на традиціях та звичаях навчального закладу, популяризації ефективних форм та методів роботи в сучасній школі, із молодим поколінням.

Зауважимо, що музеї – це скарбниці матеріальної і духовної культури нашого народу. Вони відіграють важливу роль у формуванні сучасної людини, особливо молоді. Зараз ми маємо можливість говорити про переваги засобів та методів музейної педагогіки, але це поняття не так вже і давно з'явилося в нашому лексиконі. Давайте ж пригадаємо, звідки ж взагалі з'явилося поняття "музей". Свою історію музеї ведуть з далеких часів, коли в державах Давнього Сходу, античного світу й інших країнах Європи почали збирати різні предмети, що мали історичну або художню цінність. Слово «музей» грецького походження, воно позначає в дослівному перекладі "місце муз", тобто храм муз-охоронниць мистецтва і науки. З часом воно отримало широке розповсюдження як термін для всіх зборів, незалежно від їх характеру й місцезнаходження. Тема музейної педагогіки неоднаразово піднімалася в періодиці, досліджувалася авторами книг.

Відомий педагог В.Сухомлинський писав: «Творення людини-найвище напруження всіх наших сил. Це і життєва мудрість, і майстерність, і мистецтво. Діти-не тільки і не стільки джерело радості. Діти-це щастя, створене нашою працею». Ці мудрі слова, сказані кілька десятиліть тому, актуальні й сьогодні [4,с.11].

Розглянемо позакласну роботу в школі, яку можна проводити на базі шкільного музею. За приклад візьмемо музей «Доблесті та слави» при Кам'янській ЗОШ. Організація виховного заходу потребує творчого

підходу з боку вчителя. Він має заздалегідь підготувати школярів до проведення цікавого і змістовного дійства, створити необхідну творчу атмосферу в учнівському колективі. Проведення виховного заходу не повинне сприйматися дітьми як чергова рутинна бесіда на певну тему. Невимушена форма театралізованого дійства, у якому діти беруть участь із задоволенням, найкраща для виховання.

Виховання не терпить примусу і тиску. Лише можливість вільного вибору, демократична радісна атмосфера забезпечують становлення людини й громадянина, а інтелектуальна та емоційна насиченість життя школярів допомагає кожному з них визначитись в майбутньому. У шкільному музеї «Доблесті та слави» при Кам'янській ЗОШ систематично проводяться позакласні заходи. Вже стали традиційними такі щорічні заходи: «Афганістан болить в душі моїй» (лютий), «Свято зі сльозами на очах» (травень). На базі музею проводяться зустрічі з ветеранами ВВВ, зустрічі-реквієми з воїнами-афганцями, пізнавальні бесіди з героями шахтарського труда. Учасники боїв в Афганістані допомагають у підготовці та проведенні шкільної спортивно-патріотичної гри.

Після відвідування музею, прослуховування екскурсій діти створюють власні поезії, які потім розміщуються у збірниках дитячої творчості. У залах шкільного музею проводяться засідання волонтерського загону, класні години, уроки історії, мови та літератури та інші. На думку творців музею «Доблесті та слави», експозиційні матеріали можна використовувати при проведенні класних годин в 1-11 класах для виховання любові до своєї Батьківщини, почуття гордості за свій край і людей, що тут живуть. Як бачимо шкільний музей-безмежне джерело для створення й проведення позакласних заходів [5, с. 45].

Мета музейної педагогіки-сприяння розвитку творчих здібностей учнів. Музейна педагогічна система передбачає саме таку організацію навчально-виховного процесу, за якої учень – один із головних суб'єктів творчої діяльності. Визначають модель становлення творчої особистості як піраміду, в основі якої-гуманна людина зі всією сукупністю творчих задатків та здібностей, мотивів. Вершина піраміди – «дослідник-філософ», а «дослідник-громадянин», «дослідник-винахідник», «дослідник-експериментатор», «дослідник-теоретик» – проміжні щаблі зростання.

Саме ці якості найбільше розвиваються в учнів під час музейних уроків та пошукової роботи. Формується громадянське мислення, коли

учень досліджує проблеми, пов'язані з історією міста, країни. Народжується національна свідомість, що сприяє неупередженому ставленню до інших культур, розумінню ролі й місця національного у світовій загальнолюдській цивілізації.

Шкільний музей, за бажанням організаторів, учителів, батьків, учнів, може бути незамінним центром патріотичного, громадянського, естетичного виховання учнів. Хотілося б порадити вчителям як міських, так і сільських шкіл створювати на базі своїх шкіл музеї. Краєзнавчого, історичного, фольклорного, народознавчого або будь-якого іншого напрямку. І ви отримаєте безмежну скарбницю, що допоможе і під час підготовки до уроків, і особливо в позакласній роботі.

Література

1. Белякова О.О. Використання потенціалу шкільного музею в навчально-виховному процесі/ О.О. Белякова // Історія та правознавство. – 2006. – № 8(72). – С. 18–20
2. Ванслова Є.Г. Музейна педагогіка. / Є.Г. Ванслова // – Завуч. – 2003. – № 15. – С. 11– 12
3. Козлова І.В. Музейна педагогіка як засіб громадянського виховання учнів/ І.В.Козлова // Завуч. –2006.– № 15.–С.7-8.
4. Мезенцева Г.Г. Музеєзнавство/ Г.Г. Мезенцева.– К.: Вища школа, 1980.–120 с.
2. Нікітін І.П. Шкільне методичне об'єднання. Суспільно-гуманітарний цикл: нормативні документи, планування діяльності, позкласна і виховна робота / І.П. Нікітін, Ю.О. Нікітіна, В.В. Шелехова. –Х.: Основа, 2005. – 140 с.

Ю. Литвиновська,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,*

м. Суми

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

Наш час пов'язаний з гуманізацією педагогічного процесу, тобто відбувається активна адаптація системи освіти до запитів і потреб особистості, адже саме орієнтація навчання на особистість забезпечує можливості для її саморозкриття і гармонійного розвитку.

Сьогодні, актуальною є проблема пошуку найефективніших засобів і методів формування в учнів пізнавального інтересу до вивчення певного предмету. Адже інтерес завжди був і залишається рушійною

силою всіх досягнень. А історія це саме та наука, що споконвіку вважалася однією з найцікавіших для вивчення і дослідження. Та, оскільки, зараз період, коли духовні потреби і цінності учнів зазнають значних трансформацій, тому методи і форми навчання мають бути відповідно модернізовані до сучасних учнів, і сам освітній процес треба адаптувати до тих умов, щоб уроки були цікавими, захоплюючими, викликали бажання додатково вивчати і досліджувати дисципліну.

Заслуженою популярністю серед сучасних вчителів історії користуються інтерактивні методи навчання, головною їх перевагою є активна взаємодія вчителя і учня, адже сучасний учень цікавиться тим, де може бути безпосереднім учасником, має змогу висловити і довести власну думку, вступити в дискусію, та головне не бути пасивним слухачем. Важливо, щоб вчитель робив кожен урок динамічним, добираючи цікаві та діяльнісні види роботи, швидко замінюючи їх, щоб та діяльність не ставала монотонною, адже це вбиває інтерес. Важливим засобом формування зацікавленості в учнів є внесення вчителем здорових конкуренції та азарту. Адже, враховуючи психічні особливості сучасних школярів, можна сказати, що підтримка їх сталого інтересу та уваги залежить від безпосереднього особистісного відношення. Тож обираючи шляхи зацікавлення учнів, варто враховувати їх вікові та індивідуальні психічні особливості [2, с.159].

Отже, дійсно інтерактивні методи є незамінними для сучасних вчителів, і використовуючи їх на уроках історії можна зробити їх цікавими та різноманітними. Це і всі види дискусій, дебати, ток-шоу, судові слухання, імітаційні ігри, робота в групах, метод «навчаючи – вчуся» – всі перелічені та інші інтерактивні методи навчання сприяють появі в учнів інтересу до уроку, їх активній і творчій діяльності.

Ще одним, чи не найважливішим, компонентом цікавого уроку історії, є творчість. Адже в умовах модернізації українського суспільства, важливим є формування не тільки високоосвіченої, а активної людини, здатної на не стандартне, творче мислення. Національна доктрина розвитку освіти в Україні орієнтує всю систему освіти на розвиток творчої особистості. Тож завданням вчителя є підбирати такі методи взаємодії з учнями, що дають найбільше можливостей для розкриття їх творчого потенціалу. Це різноманітні рольові та сюжетні ігри, проблемні завдання, дослідницькі проекти, вікторини, віртуальні мандрівки, інсценізації тощо. Тож урок, де

вчитель не лише розвиває мислення учнів, але й дає простір для творчості є без сумнівів цікавим для учнів. Наприклад, при вивченні історії стародавнього світу доречно проводити «мандрівки» до давніх країн і цивілізацій, «знайомства» з героями античності, інсценізації сюжетів міфів та легенд, вивчаючи середні віки, можна задіяти популярні художні фільми, що відображають дух часу, зробити удаваний лицарський турнір, задіяти учнів у підготовці костюмів даної епохи, запропонувати написати твір з власними поглядами на певні події, зробити портрет-характеристику улюбленого середньовічного правителя [1,с.69;3,с.36]. Тож, щоб зробити уроки історії цікавими для учнів, вчителю треба експериментувати, намагаючись по максимуму задіяти творчі амбіції дітей, щоб учні відчували себе рівноправними креативними «колегами» вчителя на уроці.

Говорячи про орієнтацію на потреби та інтереси сучасних школярів, не можливо оминати увагою комп'ютерні технології. Їх застосування зменшує стомлюваність учнів, технічні засоби дають можливість викласти матеріал наочно, в образній формі, а тому він легко сприймається і добре запам'ятовується. Незаперечні переваги використання відео-носіїв на уроках історії, перш за все, їх оперативність і маневреність, можливість повторного застосування, використання стоп-кадру. Перегляд створює ефект присутності, справжності фактів і подій історії, викликає інтерес до історії як до предмету навчання. Старшокласники можуть створити власні презентації чи навіть записати для уроків документальні фільми, наприклад, «Перша світова війна», «Звичайний фашизм», створених на основі архівних матеріалів, інтерв'ю учасників подій, вилучивши зі звукового ряду оціночні судження і готові висновки. У такому випадку фрагменти цих «препарованих» фільмів дозволять учням зробити власні умовиводи і при повторному повному перегляді порівняти з висновками вчених [4,с.68]. Тож використання ІКТ на уроках історії робить їх не тільки сучасними, але і дає можливість наочно підкріплювати факти, та реалізовувати творчі і дослідницькі задуми учнів.

Важливо підтримувати і заохочувати інтерес до історії не лише на уроках але і у позаурочній роботі з предмету.

Адже учні, що дійсно цікавляться історичним минулим, прагнуть більш глибоко поринути в дану науку, тож вчителю необхідно організовувати позаурочну діяльність таких учнів, створюючи гуртки,

ініціативні групи, клуби, з якими можуть проводити заходи обговорення, перегляду фільмів, проводити історичні турніри, екскурсії, займатися дослідницькою та краєзнавчою роботою. Головною перевагою позаурочної роботи є безпосередня орієнтація вчителя на історичні інтереси кожного учня, врахування його індивідуальних потреб і особливостей [5].

Отже, хоч історія завжди була і залишається неймовірно цікавою наукою, інтерес учнів до неї залежить безпосередньо від майстерності і творчості вчителя. Адже орієнтуючись на індивідуальні потреби і особливості учнів, вчитель здатен організувати навчальний процес пізнавально і цікаво, мотивуючи дітей поглиблювати знання з історії, досліджуючи її самостійно.

Література

1. Алейникова М.А. Как преодолеть скуку на уроках истории/ Алейникова М. // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2001. – №9. – С.67-71.
2. Баханов, К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання [Текст]: порадник молодого вчителя історії / К. О. Баханов. – Харків: Основа, 2008. – 159 с.
3. Дроздовская И.С. Развитие творческих способностей учащихся в процессе групповой работы / Дроздовская И.С. // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2001. – №6. – С.34-38.
4. Жерлигіна С.П. Використання комп'ютерних технологій у викладанні історії / С.П. Жерлигіна // Викладання історії в школі. – 2005. – № 8. – 68с.
5. Моцак С.І. Методика позаурочної роботи з історії в профільній школі: навчальний посібник/ С.І. Моцак. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. – 172 с.

І. Немцев,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У наш час в Україні активно відбувається становлення нової системи освіти, яка має мету не тільки інтегруватися у європейську систему освіти, але й перейняти все найкраще, що вже є визначним і перевіреним у Європі, при цьому зберегти свою національну та культурну ідентичність.

Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи

вдосконалення існуючих концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання. Саме на це націлена Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року[5].

Сьогодні, відбувається зміна освітньої парадигми: пропонується відомий зміст навчання, але необхідно використовувати інноваційні методи його викладання, або традиційні, але такі, що постійно вдосконалюються. Цьому постійно приділяють увагу відомі методисти К. Баханов [1], О. Пошетун [4].

Так поєднання традиційних та інноваційних методів на уроці історії можна продемонструвати при викладання розділу «Київська Русь у X-XI ст.»[2, с. 46-89].

За даних умов доцільним буде використання наочностей. Звичайно, використання мультимедійних технологій допомагає зацікавити учнів, сконцентрувавши їхню увагу. Проте, необхідно, враховувати обмежені матеріально-технічні ресурси сучасних шкіл, тому можна запропонувати використання таких видів наочностей, які сприяють в розвиненні творчої особистості кожного школяра, а саме:

1. «2D карта». На звичайну паперову карту з заднього боку кріпиться металева пластина відповідно до розміру карти. Готуючись до уроку з теми «Похід Володимира Великого на Корсунь», вчитель роздруковує паперову фігурку князя Володимира та декілька фігурок воїнів його війська. Ці фігурки прикріплюються на магніт і при поясненні цієї теми на уроці вчитель двигає фігури по карті, що є більш цікавим, ніж просто водити указкою.

2. *Паперові макети, що зроблені учнями.* Вчитель, задаючи домашнє завдання, повідомляє тему наступного уроку «Русь за правління Ярослава Мудрого» і пропонує учням зробити макети будівель за кресленнями; ці креслення роздає вчитель, але не називаючи будівлі. На наступному уроці, коли учні принесуть ці макети, учитель може поставити ці макети на ватман з намальованим «містом Ярослава» там, де ці будівлі стояли таким чином, щоб усім було видно, і розповідати про ці будівлі. Мета цього завдання полягає у тому, щоб учні змогли побачити історичні будівлі у об'ємному вигляді і краще уявити культуру цього періоду.

Після вивчення даного розділу доцільним було б проводити повторення і узагальнення вивченого нетрадиційним способом, а

використовуючи наочно-дидактичну гру «Брейн-ринг». Це «дидактична гра-конкурс у формі інтелектуального змагання між командами учнів відносно першочерговості та правильності надання відповіді питань з вивчених тем» [3,с. 197].

Використання інтерактивних методів навчання та перевірки знань сприяє формуванню в учнів пізнавального інтересу до вивчення історії своєї країни та дозволяє вчителю врахувати особливості творчих та розумових здібностей учнів, адже інноваційні методи навчання активізують потенціал учнів підвищують якість засвоєних ними знань.

Отже, основною ідеєю сучасного навчання є самовдосконалення, самореалізація творчої особистості, що потребує створення таких умов навчання, за яких учень відчуває власну особливість та успішність, формує інтелектуальний потенціал; сприяння розвитку природних задатків учнів, їх моральних якостей; підготовка учнів до подальшої активної, творчо усвідомленої діяльності, котра задовольняє їхні прагнення до самореалізації і прояву особистісних якостей. Усе це є ефективним способом розвитку учнів.

Література

1. Баханов К. О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: Монографія/К. О. Баханов – Донецьк,»Юго-Восток», 2005. – 326 с.
2. Гісем О. В. Історія України 7 клас/О. В. Гісем – Тернопіль, «Навчальна книга – Богдан»,2015. – 272с.
3. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібн/В. М. Нагаєв – К., «Центр учбової літератури»,2007, – 232с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посібн./ О. І. Пометун – К.,»А.С.К», 2004. – 192с
5. Концепція «Нова українська школа»[Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016>

Ю. Орел,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ УЧНІВ З ІСТОРИЧНОЮ КАРТОЮ

В умовах трансформації вітчизняної історичної шкільної освіти одним з невідкладних завдань методики навчання історії стає впровадження особистісно-орієнтованого підходу в поєднанні з

оволодінням школярами системою компетентностей. Набуття учнями предметних компетентностей в процесі вивчення історії безпосередньо залежить від зміни методів та прийомів навчання, дослідження перспективних напрямків методичної науки. Тому важливим джерелом інформації є історична карта, яка відображає особливості розвитку людства в минулому.

Історія є процесом мислення, що спирається на свідчення з минулого і покликана розвивати уміння його аналізувати та оцінювати. Історія відбувається у двох категоріальних площинах – просторі й часі. І якщо хронології на уроках історії приділяється значна увага, то простір часто залишається поза увагою. Саме тому постає необхідність дослідження організації роботи учнів з історичною картою.

Значну увагу розвитку вмінь учнів працювати з історичною картою свого часу надавали Е.Е.Вяземський [1], М.В.Короткова [2], Ф.Л.Левітас [3], О.І.Пометун [6], М.Т.Студенікін [7]. Історична карта – це повноцінне джерело історичної інформації, і правильна організація роботи учнів з нею дозволяє досягти важливих при викладанні історії цілей. Вона поєднує часові і просторові параметри події, вказує на статистичні складові історичного процесу, пов'язує образи та уявлення, які виникають в результаті роботи з навчальним текстом, з просторовим сприйняттям певної історичної реальності. Часом причинно-наслідкові зв'язки стають зрозумілишими, варто лише поглянути на історичну карту [2, с. 86].

Історична карта не тільки передає статистичні дані, але є досить важливим наочним посібником при вивченні історії учнями. Вона наочно відображає текстовий матеріал візуальними засобами. Під час роботи з історичною картою потрібно ставити завдання не стільки розвивати елементарні вміння учнів орієнтуватися в історичному просторі, а, перш за все порівнювати, аналізувати, узагальнювати історичні факти [6, с. 186].

Під час викладання історії слід навчити учнів користуватися всіма видами історичних карт [5]:

- Настінна історична карта. Слугує демонстраційним матеріалом. З дидактичної точки зору, основне призначення карти – сприяти проведенню оглядових занять або ж використовуватися під час окремих елементів уроку.

- Карта в атласі. Атлас може бути використаний не лише на уроці під час навчання, а також як довідкове джерело.

- Карта в підручнику. Така карта має спрощений вигляд і виступає також ілюстрацією до тексту.

- Карта-СР. На моніторах можна зробити добірку всіх необхідних карт для уроку, їх фрагментів. Виникає такий собі «картофільм».

- Карта-схема. З ними не можна довгий час працювати, бо це може призвести до того, що учні так і не навчаться читати друковані карти.

- Фізична карта. Несе в собі більше політичної інформації, ніж історичної. Але я вмію пристосовувати таку карту до вивчення необхідної теми.

- Карта в періодичному виданні. В позашкільному житті така карта скоріш за все переконає підлітка у необхідності вміння читати карту.

Локалізація історичних подій у просторі (картографічні вміння) – це комплекс специфічних умінь, які передбачають уміння [7, с.124]:

1. Читати історичну карту (визначати географічне положення, окремі історичні факти, регіони розселення народів, торгові шляхи, зміни в кордонах країн тощо).

2. Користуватися картою як джерелом знань.

3. Заповнювати контурну карту.

Історична карта повинна відповідати наступним дидактичним вимогам [1, с.215]:

- зміст карти повинен відповідати системі знань, які отримують учні даного класу;

- зміст карти повинен перегукуватися з тими знаннями, які діти вже мають;

- графічні зображення повинні бути чіткими, зрозумілими учням;

- кольорова гама відіграє важливе місце під час засвоєння основного змісту карти;

- тематичний акцент карти, розмір, масштаби, умовні позначення повинні збігатися.

С.С.Мусій подає наступні рекомендації для учнів щодо роботи з історичною картою [4]:

1. Прочитайте назву необхідної карти.

2. Карта починається з так званої легенди-таблички в нижній її частині, яка містить умовні позначки. Познайомтеся з кожним умовним знаком легенди, прочитайте його.

3. Знайдіть на карті умовні позначки, зазначені в легенді, докладніше зупиніться на тих, які вам необхідні при вивченні конкретного питання.

4. Показуючи на карті місто, селище, обов'язково назвіть його місцезнаходження.

5. Недостатньо показувати кордони держави (або територію розселення народів), їх потрібно описувати. Треба називати річки, моря, гори, які служили природним кордоном.

6. Перед роботою з настінною картою добре вивчіть таку саму карту в атласі, підручнику або посібнику. Знайдіть усю інформацію, яка вас цікавить.

7. При роботі з настінною картою необхідно стояти ліворуч від карти, у правій руці тримаючи указку. У противному разі ви будете закривати собою карту від однокласників; відразу ж дасте зрозуміти вчителю, що слабо орієнтуєтесь в карті і вам необхідно вперше відшукати потрібний об'єкт.

Таким чином, історичну карту зазвичай використовую на початку уроку – як відправний пункт для роздумів, як введення до теми уроку, як ілюстрація до подорожі у часі. Скориставшись картою на початку уроку, обов'язково повертаюсь до неї в кінці – вона сприймається учнями на іншому рівні розуміння. Історична карта є добрим помічником під час ознайомлення з новим матеріалом. Не менша роль карти і на завершальній стадії пояснення, коли йде закріплення отриманих знань.

Зазначимо, що історична карта, як і інші засоби навчання, покликана сприяти розв'язанню завдань уроку. Організація роботи з історичною картою на уроках історії вчить учнів самостійно переносити знання в нову ситуацію, бачити нові функції знайомих предметів і головне – доповнювати знання та уявлення про історичні події елементами просторових структур. Потенціал історичних карт та їх практичного застосування на уроках історії дуже великий і до сьогоднішнього дня ще повною мірою не використовується. Особливо великим є потенціал карт, що на сьогодні можна використовувати завдяки Інтернету. Особливістю цих карт є їхній мультимедійний характер. Інформатизація навчального процесу призвела до створення електронних історичних атласів, функції яких в ідеалі поступово

наближаються до функцій багаторівневих геоінформаційних систем, де рівні визначаються не лише територіальною ієрархією, а й методичним супроводом, що радикально змінює роботу учнів з цим видом наочності.

Література

1. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
2. Короткова М.В. Методика обучения истории в схемах таблицах описаниях / М.В. Короткова, М.Т. Студеникин. – М.: Владос, 1999. – 191 с.
3. Левітас Ф.Л. Методика викладання історії / Ф.Л. Левітас, О.О. Салата. – Харків: Основа, 2007. – 112 с.
4. Мусій С.С. Робота з історичними джерелами як засіб формування критичного мислення учнів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5303/423981/sitepage_63/files/robot_a_z_istorichnimi_dzherelami_pdf
5. Персональний сайт учителя історії та захисту Вітчизни Прокопчука Михайла Миколайовича. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://myhailo-prokopchuk.edukit.mk.ua/>
6. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
7. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе / М.Т.Студеникин. – М.: Владос, 2004 г. – 240 с.

А. Павлюченко,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Основою пізнавальної діяльності, що поєднує в собі психічні процеси уваги, сприймання, уяви, мовлення, пам'яті, відчуттів, мислення, є пізнавальна активність-від неї залежить успішне навчання у школі. В останні роки спостерігається акцентування уваги на питаннях активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів ігровими технологіями. Оскільки науково-теоритичний бік даного питання достатньо розроблений, виникає потреба в методичному обґрунтуванні даної проблеми

Проблема пізнавальної активності досліджували видатні педагоги Ш. Амонашвілі, В. О. Сухомлинський, Г.І Щукіна, Л.П. Аристова, Н. Бібік, Ш.І. Ганелін, В. Гриньова, В.В. Давидов, М. Данилов, М.І. Єникеев,

Л. В. Занков, Б. Коротаєв, М.М. Левіна, І. Я. Лернер, В.Ф. Паламарчук, П.І. Підкасистий, А.Я. Розенберг, Р. Ігнатова, М. М. Скаткін, Т. І. Шамова, Г.С. Костюк, О.Я. Савченко та інші. У дослідженнях О. Дубиніна, В. Лозової, О. Пиндик та інших вчених підкреслюється, що пізнавальну активність слід розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат. [2, с. 25], [3, с. 32]

Різні шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів описували в своїй практичній діяльності науковці, психологи та педагоги – В. С. Юркевич, В. Роменець, Л. В. Попова, В. І. Панов, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов, І. Л. Волков, Т. І. Гончарові, Є. М. Ільїн та інші. Вони зауважували, що одним з найефективніших засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів виступає ігрова діяльність.

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дитини, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Її назвали «супутником дитинства», хоч у житті граються не тільки діти, й дорослі. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній діяльності, у якій дитина відображає враження від їх пізнання. [1, с.13].

Особливу значимість науковці надають дидактичним іграм, які сприяють створенню на уроці неформальної обстановки, що дозволяє учневі розкрити свій потенціал, виявити себе в якійсь новій якості, реалізувати навички, отримані в період навчання.

Зазначимо що, аналіз досліджень вітчизняних науковців показує актуальність цієї проблеми та необхідність подальшої її розробки як теоретичної, так і практичної, дозволяє виділити найбільш важливі позиції для формування сучасної педагогічної теорії ігрової діяльності дітей. Ефективність застосування дидактичних ігор з метою активізації пізнавальної діяльності визначалась при проходженні педагогічної практики у Комунальній установі Сумській спеціалізованій школі № 25, у 7-В класі (кількість дітей – 31), під час вивчення теми: «Монгольська навала на українські землі». Традиційний урок, за такою ж темою, було проведено у паралельному 7-Б, класі (кількість учнів – 32). Рівень активності визначався шляхом піднятих рук.

На етапі актуалізації опорних знань було використано комбіновану гру (з елементами лото) «Історичне дерево». Суть даної гри полягала в тому, що під кожним номерним листочком було запитання, котре відкривалось за бажанням учня, на яке потрібно було дати відповідь. Активність учнів на даному етапі складала 77 % (24).

Словникова робота була проведена у вигляді гри «Скринька знань», куди, протягом уроку, «складали» усі нові терміни та дати. До цієї гри ми повернулися на етапі закріплення, коли діти самі пояснювали наявні в «Скриньці знань» терміни і дати. Рівень активності на даному етапі складав 58 % (18).

На етапі закріплення вивченого матеріалу, коли працездатність учнів значно знизилась, ми застосували гру «Чиста дошка», коли учні відповідали на запитання, що, попередньо, були записані на дошці; якщо відповідь учня вірна – запитання зникає. Активність учнів складала 83% (26). За результатами аналогічного дослідження у 7 – Б класі, на етапі актуалізації опорних знань активність ми спостерігали у 47% (15); на етапі закріплення – лише у 31% (10).

Результат дослідження показав, що рівень активності у 7–В класі на етапі актуалізації був вищим на 30 %; при закріпленні – на 52%. Таким чином, розроблені, систематизовані та упроваджені в уроки історії дидактичні ігри сприяли активізації пізнавальної діяльності учнів.

Література

1. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних, педагогических учебных заведений – 2-изд., переработанное и дополненное/ С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000.

2. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків: «ОБС», 2000. – 164с.

3. Пиндик О. Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності учнів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис. канд. пед. наук/ О.Г. Пиндик. – К., 2003. – 290 с.

***А. Сакунова,**
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДУ КОНТРАВЕРСІЙНИХ ПИТАНЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Історія як шкільна дисципліна сприяє розвитку всебічно розвинутої особистості. Тому її викладання на сьогодні потребує суттєвої перебудови за допомогою ефективних засобів, методів, форм навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Найбільш діючою новизною процесу навчання стають сучасні педагогічні технології, інтерактивні методи навчання, інформаційні комп'ютерні технології, які підвищують інтерес учнів та залучають їх до творчого процесу здобуття знань.

Досвід методистів, вчителів історії показує, що на активних заняттях учні засвоюють матеріал набагато повно і з користю для себе.

Вчителю історії варто не лише прагнути, щоб діти запам'ятовувати історичний матеріал, але й вчитися ставити запитання, вирішувати історичні проблеми, брати участь у дискусіях, критично мислити.

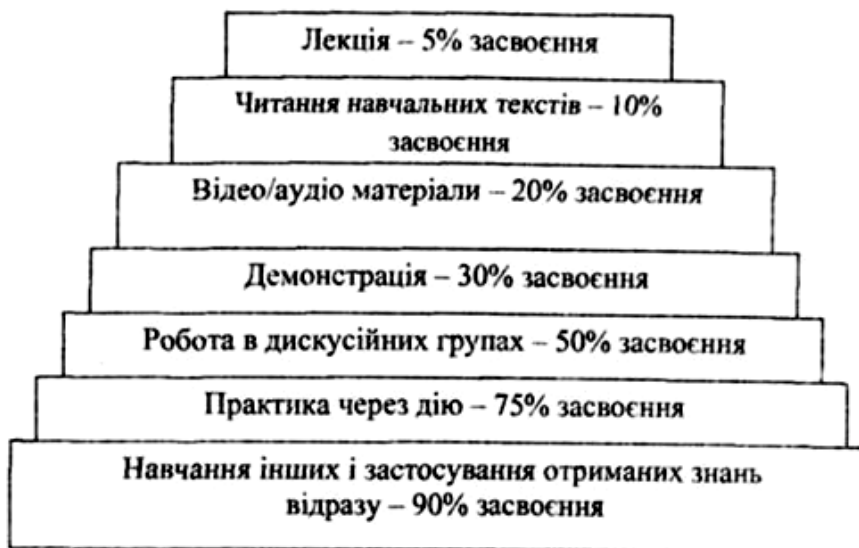
Найбільш доречним під час організації навчального процесу історії є застосування контраверсійних (дискусійних) питань.

Контраверсійні питання - це такі питання, які викликають значну розбіжність в оцінках та судженнях учнів; питання, що не мають однозначної відповіді [4, с.143].

Ці питання можуть бути з актуальних проблем як сьогодення, так і далекого минулого. Саме під час обговорення контраверсійних питань відбувається не тільки розвиток пізнавальних можливостей дітей, але й вміння відстоювати свою точку зору, критично мислити.

Одними із кращих форм роботи є дискусії, дебати, круглі столи. Переваги цих форм організації навчання полягають в тому, що учні працюють в групі, відшуковують найбільш вдалий варіант вирішення проблем, кожен з учасників може обґрунтовано висловити те, що думає. Та і взагалі, якщо подивитись на піраміду запам'ятовування, то такі форми сприяють більш ефективному усвідомленню навчального матеріалу (табл.1).

Таблиця 1. Піраміда засвоєння знань



Під час роботи вчитель допомагає учням знайти спільні переконання, показати, що кожен може мати свої погляди, відмінні від інших.

Методи і технології які використовуються у навчанні контраверсійних питань повинні допомагати висловлювати аргументи та вислуховувати висловлювані аргументи інших, повинні допомогти краще зрозуміти людей, які висловлюють протилежну думку [4, с.143-144].

У старшій школі викладання історії в першу чергу пов'язано із вмінням учня вести як усні, так і письмові дискусії. Наприклад, для старшої школи можна запропонувати такі контраверсійні питання: «Чи Україна повинна вступити до НАТО», «Хто для мене Степан Бандера?» та інші. Вчитель перед роботою над цими питаннями надає учням рекомендаційну літературу, далі розділяє учасників на відповідні групи, може роздати картки, де кожна група записує «за» і «проти». Важливо розподілити час на підведення підсумків занять. Необхідно, щоб вчитель вгамував емоції дітей, наголосив на тому, що всіх об'єднує, упевнився в тому, що існує взаємна згода на те, щоб кожен залишився при своїй думці.

Під час роботи над контраверсійними питаннями має панувати атмосфера творчості, щирості, невимушеності, принциповості й доброзичливості [5, с.150-151].

Отже, застосування контраверсійних питань на уроках історії є ефективний інноваційний методичний підхід викладання історії. Оскільки під час вирішення питань учні думають про те, що вивчають, застосовують набуті знання в навчальному житті, навчаються висловлювати свою думку та враховувати іншу. Це і є головне завдання сучасної шкільної історичної освіти – не просто надати історичні знання, але й навчити розв'язувати різні навчальні завдання та життєві проблеми.

Література

1. Короткова В.М. Методика проведення игр и дискуссий на уроках истории . – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 256 с.
2. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
3. Сучасний учитель та сучасний урок (методичні рекомендації щодо вивчення історії України та всесвітньої історії в школі): укладач Левітас Ф. Л. – 2-е видання, стереотипне. – К.: КМІУВ імені Б. Грінченка, 2002. – 15 с.

4. Україна в Європі. Освітній пакет / [Здіслава Баранкевич, Єва Бобінська, Войцех Гзік та ін.]; за ред. Йоанна Господарчик. – [1-ше вид.]. - Варшава: Центральний осередок удосконалення вчителів, - 2006. - с. 143-144.

5. Ягупов В.В. Метод дискусія. Види дискусій. Методика проведення дискусій. Форми дискусії [Електронний ресурс] / В.В. Ягупов // Кабінет освітньої та наукової літератури – 2002. – с. 150-151. – Режим доступу: http://eduknigi.com/red_view.php?id=188.

Е. Семешин,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ІСТОРІЯ ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Можна багато говорити про об'єктивність у вивченні історії, але потрібно розуміти, що історія завжди була і завжди буде інструментом політичного впливу. В кожному суспільстві історична освіта та пропаганда історичних знань знаходяться під опікою держави. Остання, через ставлення до минулого окреслює перспективи свого майбутнього. Як писав Оруел у своєму знаменитому романі «1984»: «Хто контролює минуле, той контролює майбутнє. Хто контролює теперішнє, контролює минуле».

Варто відмітити, що серед українських істориків появилися люди, котрі зайнялися боротьбою проти російської історичної фальсифікації. В першу чергу це Ф.Г. Турченко, котрий спочатку опублікував серію статей [5, 6], а потім разом із Г.Ф. Турченко окрему монографію присвячену цій проблематиці [4].

У Росії історія вже давно стала інструментом інформаційного впливу. У лютому 2013 р. президент РФ В. Путін заявив про необхідність створення єдиних підручників по російській історії для середньої школи в рамках єдиної концепції. У листопаді 2014 р. В. Путін провів зустріч з молодими російськими вченими і викладачами історії. На ній він закликав формувати нову історичну ідеологію, в тому числі по анексувати Криму. Ключова теза цієї зустрічі – «якщо історію не напишемо ми, то її напишуть за нас». У березні 2015 р. указом В. Путіна створюється товариство «Знание», однією із задач якої є боротьба із «некремлівською історією». Досить показовими також є роботи

російського псевдоісторика, одного із ідеологів руського миру Миколи Старикова, котрий звинувачував у всіх історичних бідах Росії (революція, дві світові війни, розвал СРСР) Великобританію та США. До 2014 р. його роботи, котрі мали явно виражений антиукраїнський зміст, масово виходили в Україні і навіть були перекладені на українську мову. Між російські історики, зокрема Петро Балаєв [1], не просто розкритикували праці М. Старикова, а буквально підняли їх на сміх, звинувативши останнього у відсутності елементарних знань історії та різноманітних фальсифікаціях.

Кремлівська влада перетворює історію засобом впливу не лише на російський, але і на український народ, вдаючись до відвертих фальсифікацій. Як відомо, 17 квітня 2014 р. президент РФ В. Путін проголосив, що Харків, Луганськ, Донецьк, Херсон, Миколаїв і Одеса не входили до складу України в царські часи і були подаровані більшовиками в 20-ті роки. Через кілька місяців Інститут російської історії розпочав роботу над підручником по історії Новоросії, котрий в подальшому почав масово завозитися на Донбас в так званих «гуманітарних конвоях» і стали основною для вивчення історії за новою навчальною програмою в окупаційній зоні. У них немає згадок про терор СРСР за часів правління Йосипа Сталіна, не повідомляється про Голодомор 1932-1933 років, так само як і про надзвичайну жорстокість на східному фронті у Другій світовій війні.

Досить показово, що російська пропаганда знайшла підтримку і опору в багатьох українських вчителів. Такі інциденти неодноразово появлялися в українських СМІ. Так, в Мелітополі журналісти виявили вчителя, який був підписаний на «новини «ДНР», активно публікував антиукраїнські гасла і при цьому викладав дітям предмет під назвою «Основи захисту Вітчизни». Чоловіка навіть перевірила СБУ, але не знайшла в його діях нічого поганого і дозволила йому далі вчити дітей [2]. Як повідомляв сайт «Восточный репортер», в Лисичанську в школі № 13 після приходу нового проросійського директора був закритий єдиний український клас [3]. Ми зіштовхуємося із явищем, коли педагоги, замість того, щоб виховувати наших дітей громадянами своєї нації, проводять в них ідеали країни-окупанта. До особливостей української ситуації можна віднести й той факт, що створена у 1990-х роках офіційна версія національної історії не стала панівною. Переважна більшість населення України має досвід життя за радянських умов, отже виховувалася на іншій версії історії.

Таким чином, українська освіта (в першу чергу історична освіта) потребує кардинальних і негайних змін в національно-патріотичному та історичному вихованні наших громадян для забезпечення створення твердої опори нашої державі.

Література

1. Балаев П.Г. АНТИ-Стариков. Почему история все-таки наука / П.Г. Балаев. – М.: Алгоритм, 2015. – 83 с.
2. Бесславные ублюдки. Запорожские учителя «ставят класс» сепаратистам, ждуть Путина и скучают по Сталину [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sprotyv.info/ru/news/kyiv/besslavnye-ublyudki-zaporozhskie-uchitelya-stavyat-klass-separatistam-zhdut-putina-i>
3. В Лисичанске директор школы переселенка из Кировска закрывает украинский класс [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://v-reporter.com.ua/v-lisichanske-direktor-shkoly-pereselenka-iz-kirovsk-zakryvaet-ukrainskij-klass.htm>
4. Турченко Ф., Турченко Г. Проект «Новоросія» і новітня російсько-українська війна / Ф. Турченко, Г. Турченко. – К.: Інститут історії України НАН України, 2015. – 166 с.
5. Турченко Г.Ф. Історична наука і сучасна гібридна війна Росії проти України. – Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2016, вип. 46. – С. 295-301
6. Турченко Г.Ф. Історична пам'ять і політика пам'яті на Запоріжжі (1991-2015) Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2015, вип. 42. – С. 196-208

М. Тарасов,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Актуальність впровадження новітніх технологій у навчання історії зумовлене тим, що модернізація освітнього простору є нагальною потребою сьогодення. Адже сучасне життя потребує активної творчої особистості. Не можна опиратися лише на широко розповсюджені в практиці навчання методи, необхідні нововведення. Сьогодні на уроках історії все частіше використовують нетрадиційні засоби й методи навчання, зокрема все частіше використовуються плакати, карикатури, реклама. Все частіше на уроках історії вчитель використовує гумор, адже відомо, що гумор стає показником динамічної пружності людського розуму і фантазії.

У вітчизняній педагогіці ми все частіше звертаємося до спадщини К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського. Останній вважав гумор учителя показником його високої професійної майстерності і присвятив йому одну із своїх статей. Ми маємо можливість відзначити цікавість до гумору Ю. П. Азарова, Ш. О. Амонашвілі, І. О. Синиці. В працях О. М. Бандури, В. Г. Граковської, С. М. Бондаренка, Д. І. Грішина, В. І. Прокопенка, Р. Л. Златогорської, В. О. Золотарьової, Л. Я. Зоріної, М. С. Латушкіної та Д. В. Малявіна, порушуються окремі практичні аспекти проблеми. Г. Остер, Л. Успенський слідом за письменниками, що з гумором писали про дітей та для них, створюють побудовані на гумористичних матеріалах підручники. Теоретичного узагальнення потребує також величезний досвід педагогів, для яких гумор став невід'ємною рисою їх стилю спілкування з вихованцями. Педагогічний гумор є цілісним і універсальним засобом підвищення ефективності навчально-виховного процесу на всіх його етапах [3].

Якщо більш детально розглянути сучасні вимоги до вчителя історії то можна дійти висновку що він повинен бути активним на уроці, мати гнучкий розум, легко виходити із неочікуваної ситуації.

Показником професіоналізму вчителя історії є індивідуальний стиль методичної діяльності. Таким чином, оптимальне поєднання індивідуального стилю, помножене на почуття особистої відповідальності за результати своєї діяльності по духовному розвитку молоді за допомогою навчального предмета історії, є умовою професійної компетентності вчителя історії [2, с. 79].

А. О. Єрмоленко у своїй праці «Професіограма й професійний портрет сучасного вчителя історії» писала: «...Провідними напрямками гуманізації історичної освіти є «олюднення історії», збагачення навчального матеріалу цінностями загальнолюдського характеру; розкриття світу людини певної епохи; показ багатоваріантності шляхів історичного розвитку; посилення особистісного, емоційно-ціннісного аспекту змісту через розгляд питань історичної науки, що носять дискусійний характер, через виклад альтернативних точок зору...» [1, с. 80].

На нашу думку, на уроці історії можна акцентувати увагу на певній особі чи політиці за допомогою анекдоту або карикатури. Наприклад, на уроці історії коли вивчається період репресій Сталіна можна привести такий жарт «Всім відомо що Йосип Віссаріонович куриє люльку. Через

певний час йому набридла низька якість сірників. Викликавши до свого кабінету усіх директорів сірникових заводів, Сталін посадив їх на стільцях, а сам вийшов на середину кімнати. Дістав люльку і сірник спробував запалити, сірка згоріла, а сірник потух. Він взяв інший, але ситуація повторилася. Тоді він і сказав «Всім все зрозуміло?». Після цього випадку у Радянському Союзі були найкращі сірники у світі.» Це, начебто, і жарт, але в ньому закладено глибокий сенс, який дає певну характеристику особі і періоду до якого відноситься жарт.

До унікальних джерел, які несуть багато інформації, належать: плакат, карикатура і реклама. Останнім часом їх часто використовують автори підручників та посібників з історії. Вони несуть важливу, своєрідну інформацію про епоху – часом доповнюючи текстову інформацію, а часом виступаючи і самостійним історичним джерелом. Проте, слід пам'ятати, що ці джерела не можуть бути використані для точної кількісної характеристики процесів історичного розвитку, але допомагають виявити їх основні тенденції. Як жанр карикатура з'явилася давно і була покликана доносити інформацію, а точніше – інтерпретацію того чи іншого явища до неписьменного населення [2, с.148]. Важливо також розуміти що карикатури іноді робили на замовлення (особливо в Радянському Союзі), і вони несуть двояку інформацію.

Отже, сучасний учитель історії має можливість, і повинен використовувати на уроках історії елементи гумору.

Література

1. Єрмоленко А.О. Професіограма й професійний портрет сучасного вчителя історії / А.О. Єрмоленко. – С. 78-81 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2015_124_22.pdf
2. Мороз П.В. Використання карикатур в шкільному підручнику історії (методика роботи в умовах дослідницького навчання) / П.В. Мороз. – С. 147-167 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kozlenkoa.narod.ru/docs/caricat_history.pdf
3. Солюянова Г.А. Гумор як умова ефективності вчительської праці / Г.А.Солюянова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/45373/

РОЗДІЛ 6

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

*А.Косенко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ВИВЧЕННЯ ІДІОСТИЛЮ СЛОВНИКАРЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ефективним засобом формування лексикографічної компетентності старшокласників, як показує аналіз дослідної роботи, є вивчення ідіостилю словникаря, національного авторського словникарства. Сьогодні зростає особистісна складова кожного словника і роль словникаря як суспільно орієнтованого вченого та державника.

На заняттях гуртка проаналізуємо спільно з учнями передмови словників різних авторів, спогади вчених про словникарів. Поміркуємо над висловами П. Беринди, в якому говориться, що «злочинця не слід карати, а посадити його словник робити», подискутуємо і напишемо есе стосовно порівняння словникаря з каменярем.

Продовженням роботи у гуртку міг би бути дослідницький проект, розпочатий у десятому класі: про П. Беринду і «Лексикон словенороського и имен толкованія» (1627 р.), «Лексис» Л. Зизанія (1596 р.), «Лексіконь латински(й) з Калєпина прєложє(н)ный на славєнски(й)» (1642 р.) Є. Славинецького. Кожний з лексикографів був обдарований тонким чуттям краси слова, фразеологізму. Вони з пошаною ставилися до попередників, глибоко поважали працю колег, саможертвовно ставилися до перевидання й доопрацювання чужих лексикографічних праць, без присвоєння їх собі.

Творче завдання: Прочитайте текст. Відомий мовознавець Василь Німчук розповідає про одного з українських культурних і наукових діячів XVI — XVII ст. Лаврентія Зизанія. Яким ви уявляєте давнього словникаря? Які праці він написав? Чому поради перекладача є корисними і сьогодні?

Цікавим буде і робота над дослідницьким портфоліо «Лексикографічний подвиг Б.Грінченка». Звертаємо увагу учнів на «Словарь украинского языка, собранный редакцией журнала «Киевская старина». Редактировал, с добавлением собственных материалов, Б.Д. Гринченко». Так Б. Грінченко скромно зазначив на титульній сторінці словника.

У контексті формування культури роботи зі словником, дотримання словникарської етики проаналізуємо тези мовознавця В. Никончук про роботу відомих учених С. Єфремова та А. Ніковського над новим виданням словника за ред. Б. Грінченка. «Редактори видання... дістали пропозицію від видавництва «Горно» виготувати доповнений словник Б.Грінченка з тим, щоб додатки складали приблизно 10 % основного матеріалу та щоб основний Грінченків матеріал, як і характер його оброблення, зостався незачеплений», – писав А. Ніковський. Вони високо цінували здобуток Б. Грінченка, через те «організували свою працю таким способом, щоб не порушити загального характеру й вигляду цього словника, маючи глибоке переконання, що культурний український громадянин оцінить пошану до того, на чому лежить знак великих і давніх зусиль наших попередників, на чому також спочиває признана й освячена часом традиція. Автори ретельно доопрацювали додатки редакції, не порушуючи основного Грінченкового тексту [79]. Так робили і так чинять видавці та доповнювачі чужих творів через власну високу моральність.

Пошуково-дослідницькі завдання пропонуємо такі: У словнику Бориса Грінченка наведено вживані й сьогодні в окремих місцевостях такі слова: *матінкувати, матеркувати, безматній, Головата мати, старша мати, пані-матка*. Прокоментуйте їх значення, звернувшись до відомої лексикографічної праці початку ХХ ст. «Словарь української мови».

Цікавою може бути віртуальна зустріч лексикологом, стилістом, лексикографом С. Єрмоленко і дискусія стосовно актуальних тез дослідниці.

Словник це не просто велике зібрання слів, а частина історії літературної мови. Чи не тому дослідник так пильно вивчає характер і практику застосування словникових ілюстрацій. За кожним словником відчувається подих минулої доби, особливості індивідуального стилю,

врешті, специфіка мовотворчості відомого автора як учасника конкретного мовно-літературного процесу.

«Словники – це музеї слів», – наголошує письменник Степан Пушик. Підтвердіть або спростуйте цей вислів шляхом короткого аналізу словників, якими ви найчастіше користуєтеся. Назвіть авторів цих словників. Що вам відомо про цих дослідників? Підготуйте повідомлення про одного з укладачів словника.

Корисною для формування аналітичних умінь є робота над стилістичною ремаркою у словнику для правильної і вичерпної характеристики слова, для точного визначення місця варіанта в сучасному літературному вжитку. На перший погляд, це другорядна лексикографічна проблема, пише С. Єрмоленко, а вдумливий лексикограф бачить за цим рух словникового моря, тісне переплетення літературної і діалектної норми, викристалізування норми національної мови, що вирізняла її з-поміж інших споріднених слов'янських мов.

Пропонуємо для учнів, зокрема, і такі завдання:

Український мовознавець Віталій Жайворонок присвятив свій словник-довідник «Знаки української етнокультури» (К., 2006) синам, а епіграфом до словника взяв таке прислів'я «Сказане чітко, збудоване кріпко переживе віки». Прокоментуйте народну мудрість, орієнтуючись на довідку та словникову статтю цього словника про слово.

Немає нерухомості в мові... У мові, як і взагалі в природі, все живе, все рухається, все змінюється. Спокій, зупинка, застій – явище, яке існує тільки в уяві; це частковий випадок руху за умови мінімальних змін. Статика мови є тільки частковим виявом її динаміки”, - так писав відомий мовознавець Іван Бодуен де Куртене. Отже, «кінцевість кожного словника - це початок наступного». Напишіть твір-роздум «Словники у моєму житті».

Виконання запропонованих вправ сприяло збільшенню кількості учнів з достатнім рівнем володіння лексикографічною компетентністю (було – 1 учень, на кінець дослідної роботи – 7 учнів). Учні засвідчували інтерес і повагу до рідної мови, історії, здійснювали цілеспрямований пошук інформації і критично оцінювали її достовірність, охоче укладали словнички синонімів, епітетів, мовного школознавства, уміли коментувати слова відповідно до сфери і ситуації спілкування, приходили до висновку: лексикограф – це особистість особистість патріотична, яка боліє болем Вітчизни.

*А. Антоненко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ФЛАВІЙ ВЕЛІЗАРІЙ: ПОРТРЕТ ПОЛІТИЧНОГО ТА ВІЙСЬКОВОГО ДІЯЧА

Сучасна війна змінила своє обличчя, з 2014 року Україна стикнулася, з новим її проявом – гібридна війна. Сучасні військові теоретики визначають це поняття як створення державою-агресором конфліктів та протиріч, а також використання будь-яких методів впливу на об'єкт агресії з метою подальшого використання. Праобраз гібридної війни використовував в 6 ст. видатний Візантійський полководець Флавій Велізарій.

Історіографія даної проблеми налічує небагато позицій. Г. Ліддел Гарт Стратегія непрямих дій [1], Прокопій Кесарійський Війна з персами. Війна з Вандалами. Таємна історія [2], З.В.Удальцова Італія та Візантія в VI столітті [3], Сказкін С.Д. Історія Візантії [4], Історія Візантійської імперії в 2-х томах [5].

Велізарій починає службу звичайним солдатом імператорської гвардії: «Римляне под командованием Ситы и Велисария вторглись в подвластную персам Персоармению, опустошили значительную часть этой земли, и, захватив в плен множество армян, удалились в свои пределы. Оба они были молодыми людьми, у которых только что показывалась первая борода; оба они являлись копьеносцами стратига Юстиниана» [1, с. 37]. Так Прокопій Кесарійський описує молоді роки Велізарія. Після військових успіхів і здібностей, які «молоде дарування» показав у військових діях в Арменії, було достатньо, щоб, як пише Прокопій, «после этого василевс Юстиниан, назначив Велисария стратигом Востока, приказал ему выступить против персов» [1, с. 38].

Слід звернути увагу на його перську компанію. Після того, як обидва війська зустрілись при Дарі, Велізарій знаючи, що супротивник має чисельну перевагу, вирішив цим скористатися; саме тут і проявився в повній мірі його талант полководця. Ось як описує приготування до битви Прокопій: «Услышав об этом, они приготовились к сражению следующим образом. Недалеко от ворот, обращенных к городу Нисибису, на расстоянии полета брошенного камня они вырыли

многоколенный ров. Вырыт он был не по прямой линии, но следующим образом. В середине был выкопан недлинный прямой ров, с каждой его стороны под прямым углом были выведены траншеи, а от их краев вновь по горизонтали прорыли длинные рвы» [1, с.38-39]. Ці елементи фортифікації дозволили разом із блискучими діями конноти на флангах візантітям оточити персів: «Римляне, окружив их, убили около пяти тысяч человек» [1, с. 45].

Ця перемога, як і наступні «особенно примечательны двумя обстоятельствами: во-первых, исключительно малыми средствами, которыми Велизарий осуществлял кампании, преследовавшие далеко идущие цели; во-вторых, систематическим применением им оборонительной тактики. В истории нет подобного примера, когда бы целый ряд завоеваний был достигнут путем воздержания от наступательных действий. Велизарий не был лишен смелости, но его тактика состояла в том, чтобы не только не создавать помех противнику, но и побуждать его предпринять наступление первым. Эта приверженность к обороне частично объяснялась недостатком сил у Велизария; в то же время она являлась результатом тонкого расчета как в тактическом, так и в психологическом отношении» [2].

Слід звернути увагу, що вміння здібного полководця проявилася в його діях по відбиттю персо-сарацінського вторгнення в Персоарменію де після того як Велізарій прибув на пришвидшеному марші з Месопотамії, ворог відступив, а Велізарій «заставил интервентов повернуть обратно и этим ограничился. Такая сдержанность в действиях не понравилась его войскам. Узнав о недовольстве среди воинов, Велизарий пытался доказать им, что истинная победа заключается в том, чтобы заставить противную сторону отказаться от намеченной цели, по возможности при минимальных потерях со своей стороны» [2]. Він завжди дуже вірно оцінював ситуацію і «если такой результат уже достигнут, то нет никакой необходимости добиваться победы боем, «ибо зачем гоняться за призраком», когда это сопряжено с ненужным риском поражения» [2].

Завдяки ряду перемог Велізарія на сході Було укладене «Вічне перемир'я», а сам він відізваний в Візантії, де починається повстання «Ніка». Тут можна чітко побачити, безпорадність імперії, не лише перед зовнішніми ворогами, але і перед ворогами внутрішніми. Велізарій прибувши до столиці розуміє що, влада Юстиніана підірвана повстанням

і саме від нього залежить чи втримається молодий василевс при владі. І тут стратіг демонструє свою вірність перед Державою і правителем, його війська відіграють вирішальну роль у придушенні повстання. Надалі в політиці Велізарій буде відігравати не таку велику роль, але в військовій справі він продемонструє, вершину майстерності.

Після придушення повстання Юстиніан вирішує «в 533 г. направить в Африку экспедиционные войска под командованием Велизария, однако выделил в его распоряжение всего 5000 человек конницы и 10 тыс. человек пехоты. Хотя это были отборные войска, однако шансы на успех были весьма сомнительны, поскольку вандалы, по слухам, имели около 100 тыс. человек» [3]. Але сам полководець так не вважав, на мою думку вдала розвідка вирішила долю компанії, спочатку дізнавшись про відсутність добірних військ вандалів, він висадив армію і пішов на Карфаген, і знову передові загони Велізарія зробили свою справу, Карфаген був взятий без бою. Далі Велізарій розбив вандалів в битві при Трикамарі і через деякий час взяв у полон їх вождя Гелімера, який ховався у горах. З цих подій починається крах держави вандалів.

Візантійська імперія завдячує своїм існуванням саме Флавію Велізарію, його військовий геній, новаторство у військовій справі і безперечна вірність державі і василевсу, дозволили імперії не загинути, а проіснувати ще тисячу років.

Література

1. Лиддел Гарт Б.Х. Стратегия непрямых действий. М.: ИЛ, 1957.
2. Прокопій Кесарійський Війна з персами. Війна з Вандалами. Таємна історія
3. [Удальцова З. В.](#) Италия и Византия в VI веке. изд-во АН СССР, 1957.
4. Сказкин С.Д. (отв. ред.) История Византии. В трёх томах. Том I – М.: Наука, 1967. – 524 с
5. Історія Візантійської імперії в 2-х томах Успенский Ф. М.: Мысль, 1997г.

Ю. Бардакова,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ЕВОЛЮЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ НАТО ПІСЛЯ ЗАКІНЧЕННЯ «ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ»

В умовах постійних і швидкоплинних змін у середовищі безпеки й виникнення нових глобальних загроз безпеці НАТО змушена постійно

змінюватися та адаптуватися, щоб зберегти свою ефективність. Альянс протягом усього часу свого існування прагнув урівноважувати свої традиційні завдання, які зосереджені на території Європи, реагуючи на нові виклики і загрози безпеці. В історії НАТО навряд чи був період, коли організація не перебувала б у процесі трансформації.

Аналіз сучасної наукової літератури відносно заявленої проблеми показує, що дослідники все частіше звертаються до її вивчення. Зокрема, Юргенс А.А., Динкіна В.Г., Барановський І.Ю. [1] розкривають відносини між державами, що є членами НАТО; Брежнєва Т.В. [2] аналізує стратегічне партнерство НАТО; Розанов А.А. [5] розглядає НАТО, як частину політики США.

Під час «холодної війни» роль, завдання і мета діяльності НАТО як військового блоку були очевидними з огляду на існування загрози з боку колишнього Радянського Союзу. Після розпуснення Організації Варшавського договору, розпаду Радянського Союзу, Югославії і Чехословаччини були усунуті традиційні супротивники НАТО та ліквідовані розмежувальні лінії в Європі. Тому багато хто вважав, що зникла потреба і в самому НАТО, а також, що відтоді слід суттєво скоротити оборонні видатки й інвестиції у збройні сили. Проте сподівання на те, що значно зменшиться загроза національній безпеці, були передчасними [2, с. 107].

Потреба у трансформації фактично постала перед НАТО з моменту закінчення холодної війни і розпаду СРСР у 1991 р., коли Альянсу доводилося знов і знов брати до уваги попередження про те, що в разі неспроможності адаптуватися, розвиватися чи трансформуватися, він ризикує втратити свою важливість і життєздатність. Тому потрібні були широкомасштабні внутрішні реформи для пристосування до нових геополітичних умов та вирішення нових завдань, таких як урегулювання криз, миротворча діяльність й операції з підтримки миру, а також підтримання військових структур із точки зору їхньої здатності виконувати традиційну роль у сфері оборони.

Зважаючи на нові виклики у галузі безпеки, НАТО ще з початку 1990-х років почала еволюціонувати від оборонного союзу із чітко визначеною відповідальністю за колективну оборону до організації, яка стала центром розвитку партнерських відносин між країнами, котрі тісно співпрацюють із питань безпеки в різних напрямках і сферах.

Суспільно-політичні зміни, реформи політичних та економічних систем, які відбулися в колишніх соціалістичних країнах Центральної

Європи, зумовили необхідність перегляду Альянсом своїх завдань і проведення трансформаційних заходів.

Важливе значення мав Брюссельський саміт НАТО, який відбувся наприкінці травня 1989 р. На ньому прийнято декларацію з нагоди сорокової річниці Альянсу, де визначено цілі та напрями політики, якими мали керуватися члени НАТО протягом наступного п'ятого десятиріччя його існування. Також була прийнята всебічна Концепція контролю за озброєнням і роззброєнням [3].

У 1990 р. НАТО вперше у своїй історії на саміті глав держав і урядів країн Альянсу оприлюднила Лондонську декларацію про трансформацію Північноатлантичного альянсу. Зміни, ініційовані в Лондонській декларації 1990 р., були викликані завершенням холодної війни. Їх можна підсумувати як перехід від оборонного й реактивного підходу до безпеки до такого, який буде активним і зосередженим на поширенні безпеки і стабільності в Європі.

Лондонська декларація таким чином дала початок трансформації діяльності НАТО. Альянс узяв на себе нову роль, акцентувавши увагу на забезпеченні подальшої важливості цієї організації у сфері безпеки й отримання необхідних можливостей для виконання цієї ролі [4, с. 56].

У листопаді 1991 р. було опубліковано Римську декларацію, в якій викладалася стратегічна концепція функціонування Альянсу і яка заклала основу для переведення еволюційних змін кінця 1980 – початку 1990-х рр. на міцнішу інституційну основу. Прямим наслідком цього рішення стало створення в грудні 1991 р. Ради північноатлантичної співпраці (РПАС), яка звела країни-члени НАТО, і спочатку дев'ять країн Центральної та Східної Європи, на новому консультативному форумі.

В березні 1992 р. до РПАС приєдналися усі країни-учасниці СНД, а на початок червня 1992 р. – Грузія та Албанія. РПАС стала засобом налагодження відносин із країнами колишнього Варшавського договору та державами, які утворилися після розпаду СРСР.

У 1994 р. НАТО запровадила нову ініціативу, відому під назвою «Партнерство заради миру» (ПЗМ), яка стала за останні роки одним із найвизначніших досягнень у галузі безпеки. Програма базується на принципах практичної співпраці й відданості демократичним принципам, спрямована на посилення стабільності, зменшення загроз миру та побудову міцних партнерських відносин як між окремими країнами і НАТО, так і поміж державами-учасницями програми. В основі

програми лежать засади партнерства між кожною країною-партнером і НАТО, які відповідають національним потребам і спільним потребам у певних межах, визначених урядом країн-партнерів [5, с. 30].

Проте членство в ПЗМ та нові політичні аспекти цієї програми не гармонізувалися з обмеженим підходом до співпраці, передбаченим під час реформування РПАС. Тому наприкінці 1990-х років створено спеціальну групу під керівництвом тодішнього заступника Генерального секретаря НАТО, завданням якої була розробка політичної структури, що дала б змогу розширити коло партнерів НАТО та сферу співробітництва між ними за участю більшості країн Європи.

За результатами роботи цієї групи 30 травня 1997 р. у м. Сінтра (Португалія) міністри держав Альянсу та країн-партнерів ухвалили рішення про створення Ради євроатлантичного партнерства (РЄАП), яка прийшла на зміну Раді північноатлантичної співпраці (РПАС). Створення цієї ради, до якої нині входить 49 країн, як форуму для політичних консультацій втілювало спільну мету та відповідальність, яка виходить за межі військових питань оперативної сумісності й базується на фундаментальних спільних цінностях [1, с. 28].

Таким чином, РЄАП започаткувала новий етап у співпраці та сприяла розбудові широкої мережі контактів між політичними лідерами країн Євроатлантичного регіону, дипломатами, військовими і державними службовцями. Вона робить значний внесок у формування спільної євроатлантичної культури безпеки на основі поглибленого діалогу та практичної співпраці між членами Альянсу і партнерами.

Література

1. Архитектура евроатлантической безопасности / под ред. И.Ю. Юргенса, А.А. Дынкина, В.Г. Барановского. – М.: Экон-Информ, 2009. – 124 с.

2. Брежнева Т.В. Стратегічне партнерство НАТО та ЄС: військово-оборонні аспекти / Т.В. Брежнева // Наукові праці. Політологія. – Випуск 200. Том 212. – С. 107–112.

3. Грэм Т. Трансатлантическая безопасность: нужна ли ревизия? Новые угрозы и новые подходы / Т. Грэм [Электронный ресурс] // Россия в глобальной политике. – Режим доступа: <http://www.globalaffairs.ru/number/Transatlanticheskaya-bezopasnost-nuzhna-li-reviziya-14877>.

4. Европеизм и атлантизм в политике стран Европейского союза / отв. ред. Н.К. Арбатова. – М.: ИМЭМО РАН, 2009. – 118 с.

5. Розанов А.А. Внешняя политика США: актуальные аспекты / А.А. Розанов. – Минск: Технология, 2008. – 103 с.

*Я. Гребіник,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

НЕЛЕГАЛЬНІ МІГРАНТИ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ФАКТОР ДЛЯ ЄС

З часу міграційної кризи в ЄС – початку 2014 року, політика союзу змінилась досить суттєво, частина країн приймають мігрантів, а частина виступають проти політики розподілу мігрантів, а тим більше штрафних санкцій. Така політика веде до відцентрових позицій країн ЄС. Наглядний приклад так званий Brexit.

Серед дослідників, які вивчають дану тему, О.Малиновська, Сергій Білошицький, не осторонь залишаються і політики, які коментують ситуацію в Європі. На даний час у Європейського союзу немає єдиного нормативно правового акту чи закону, прийнятого всіма країнами-членами спільноти, який би повністю вирішив міграційну політику ЄС. Тому політика країн формується відповідно до договорів, що були укладені раніше. Серед них найбільш значимі це Маастрихтський договір – який започаткував Європейську спільноту та визначив її зовнішню та соціальну політику. Ніццький – політики в області міграції за вибором пріоритетів країн, а відповідно до Лісабонської угоди започатковано діяльність Європейської служби зовнішньополітичної діяльності [3].

Законодавчо в ЄС офіційним обмеженням для в'їзду на територію є візовий режим. Систематично порушуючи всі нормативно-правові акти і закони країн-членів ЄС мігранти продовжують різними шляхами спроби проникнення на територію євроспільноти.

Міграція була завжди, легальна та нелегальна, трудова, економічна, були і біженці з різних країн, але після подій «Арабської весни» на теренах Північної Африки та Близького сходу кількість біженців, особливо нелегальних зросло в десятки разів. Хвиля біженців стала несподіванкою для ЄС. І для вирішення питання канцлер А. Меркель запропонувала розподіляти біженців між країнами ЄС. Більшості така політика відверто несподобалась, тому вони вирішили не приймати, та затягувати процедуру надання статусу біженця нелегальним мігрантам [1].

Країни «Вишеградської групи» (Чехія, Словаччина, Угорщина, Польща) спільно виступають проти механізму розподілу біженців.

Маріуш Блащак, польський міністр, під час спільної прес-конференції глав МВС країн заявив: «Ми хочемо, щоб наші партнери в ЄС сприйняли нашу спільну позицію. Ми не погоджуємося з системою розподілу біженців. Вважаємо, що нинішня система є неефективною» [2].

Такої ж точки зору притримуються і країни прибалтики, так з критичною заявою на адресу Єврокомісії виступила і президент Литви Даля Грібаускайте. «Запропоновані Єврокомісією примусові заходи не сприяють єдності ЄС і врегулюванню міграційної кризи. Механізм автоматичного розподілу біженців стане відкритим запрошенням для мігрантів приїжджати до Європи без обмежень. Це не допоможе захистити зовнішні кордони ЄС» [5].

Прем'єр-міністр Угорщини Віктор Орбан сказав, що «ефект всмоктування» продовжуватиме притягувати до Європи велику кількість мігрантів. нинішня міграційна політика Союзу є «саморуйнівною та наївною» [6].

Події в Об'єднаному королівстві Великої Британії та північної Ірландії у 2016 році, а саме референдум по те, чи слід країні залишати в ЄС. показав, що більшість населення незадоволена євроспільнотою, однією з причин також є і міграційна політика Союзу. Це перша країна що почала процедуру виходу, але тенденції спостерігаються у багатьох країнах.

Криза, пов'язана з біженцями і мігрантами, стала серйозним випробуванням для проекту Європейський Союз. Шенгенське співробітництво і думка про Європу без кордонів – у руїнах, всюди в Європі виникають внутрішні національні кордони у спробі продемонструвати політичну активність і поставити потоки мігрантів під контроль. Такої думки притримується Мортен Лісборг – експерт з питань міграції, Данської організації допомоги біженцям і Управлінні Верховного комісара ООН у справах біженців [4].

З такою думкою важко не погодитись, адже розрізненість думок у вищих ешелонах влади. Та незадоволення населення країн ЄС напливом біженців може призвести до більшої криз ніж зараз, та до подальшого виходу країн з Союзу. ЄС слід комплексно вирішити проблеми незаконної міграції спільними зусиллями.

Література

1. Білошицький Сергій. Міжнародна міграція як різновид сучасної зброї: соціокультурний та політичний аспекти [Електронний ресурс] / Сергій

Білошицький// Наукові записки №2. – Режим доступу: http://www.ipiend.gov.ua/uploads/nz/nz_82/biloshytskyi_mizhnarodna.pdf

2. Вишеградська група проти примусового розподілу біженців. [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-abroad/2124684-visegradaska-grupa-proti-primusovogo-rozpodilu-bizenciv-u-es.html>

3. Малиновська О. А. Міграційна криза в Європі: пошуки шляхів розв'язання та наслідки для України [Електронний ресурс] / О. А. Малиновська. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/migrasia-c1f03.pdf>

4. Лісборг Мортен. Міграційна політика ЄС веде до катастрофи [Електронний ресурс] / Мортен Лісборг . – Режим доступу: <http://ua.112.ua/mnenie/mihratsiina-polityka-yes-vede-do-katastrofy-381933.html>

5. Страны Балтии и Восточной Европы отказываются платить «налог» на беженцев. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rus.delfi.ee/daily/estonia/strany-baltii-i-vostochnoj-evropy-otkazyvayutsya-platit-nalog-na-bezhencev?id=74435493>

6. Hungarian PM says EU migrant policy self-destructive, Germany should cap numbers. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.reuters.com/article/us-eu-summit-hungary-orban-idUSKCN11M21S?il=0>

Л. Єпик,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕПІСТОЛЯРНИХ ДЖЕРЕЛ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Сьогодення вимагає від викладачів-істориків пошуку дієвих методів викладання історії України з огляду на необхідність удосконалення форм і методів патріотичного виховання, формування національного культурного простору, активній протидії російській пропаганді.

Реалізація цієї мети спрямовує на прискіпливе вивчення української історії ХХ ст, особливо доленосних подій української революції 1917-1921 рр., століття якої Україна відзначила цього року.

Історія може і повинна стати частиною реальності тільки в тому випадку, коли історичні факти викладаються викладачем таким чином, щоб учні та студенти сприймали їх не тільки як частину підруничкового матеріалу, а й емоційно, вбачаючи за окремими історичними подіями частину життя, особисті трагедії, надії та сподівання окремих осіб.

Вивчаючи історію Української революції 1917-1921 рр., ми неодноразово залучали до ілюстрування окремих її моментів листи видатного українського політичного діяча, дипломата, ученого-аграрника Костя Андріановича Мацієвича (1873-1942). Надаючи характеристику цій людині, окремо наголошували, що його ім'я практично не зустрічається на сторінках посібників з історії, він більше відомий науковцям, які займаються вивченням аграрної історії України XIX-початку XX ст., історії Української революції, історії української еміграції міжвоєнного періоду. Тим не менше, К. Мацієвич брав активну участь у розробці аграрної реформи для Центральної Ради УНР, формуванні засад зовнішньої політики Директорії УНР, згуртуванні українських емігрантів на теренах Чехословаччини. Він був особистим другом С. Петлюри, спілкувався і листувався із видатними українськими політичними діячами [1, с.37-38].

При вивченні тем, пов'язаних із зовнішньою політикою Директорії УНР в якості ілюстрації ми наводили лист Прем'єр міністра УНР І.Мазепи (1884-1952) до К.Мацієвича, який на той момент обіймав посаду Голови Української Дипломатичної місії в Румунії. Перед опрацюванням листа учні отримували план вивчення і сам роздрукований документ.

Завданням було охарактеризувати політичну ситуацію в Україні у визначений період, відносини Директорії із більшовиками та А.Денікіним, проаналізувати особисту позицію автора листа.

«Вельмишановний Кость Андріанович!

Користуючись першою нагодою для того, щоб написати Вам і за Вашою допомогою зв'язати тутешній центр з закордоном і навпаки. Це в даний мент є конче потрібне. Тепер вже більш менш ясні перспективи ближчого майбутнього внутрішнього життя на Україні чого до сей пори не було.

Була надія, що північний фронт піде на якийсь порозуміння з нами. Надіялись, надавали цьому значіння і тому до вияснення цієї справи на горизонті не все було ясно.

Особливо наше військо шукало і хотіло хоч би військового порозуміння з північним сусідом. Хоче і тепер же, але очевидно, нема ніяких підстав для того, щоб це бажання переведено було в життя.

1) Запропонувавши нам самі в жовтні військово порозуміння проти Денікіна вони тепер залишають без всякої відповіді всі наші делегації, які до сеї пори були надіслані нами на північ і користуючись

небоєздатністю Галицької армії і тим, що наша армія зараз має інше завдання, безборонно просувається на південь. Так вони заняли Вінницю, Жмеринку і Липовець.

2) Цими днями я одержав відомості, що всі наші делегації затримані їми в Бердичеві або в Житомирі і як інтерновані відправлені до Москви. Між іншим наша остання військова делегація виїхала із Вінниці 28 грудня до Бердичева і мала уповноваження від об'єднаної Наддніпрянської і Наддністрянської армії (об'єднання сталось 24 грудня) і про неї так само «ні слуху ні духу» - очевидно відвезено також до Москви.

3) Оголосивши гасло Незалежна соціалістична радянська Україна це гасло в відозві Троцького до Української Червоної армії, в інтерв'ю Затонського надрукованому в Київських газетах в резолюції Ц.К. комуністів України большевики рішуче стоять на тій позиції, що армія, фінанси і телеграф повинні бути єдиними для цілої Росії, ніякої окремої Української армії не повинно бути. Таке розуміння незалежності України зазначено в резолюції ЦК Українських комуністів, в інтерв'ю Затонського, крім того, це доказується у всіх часописах большевицьких.

4) Поміж російськими комуністами та українськими (боротьбисти) почалася вже ворожнеча і незалежники попали в становище неблагонадійних.

Маю останні відомості із досить поінформованих джерел, що Ткаченко і Ю.Мазуренко заарештовані в Житомирі і відвезені до Москви. Все зазначене свідчить про стару звичку большевиків говорити так, а робити зовсім інакше. Звичайно, коли б наша армія продержалась як регулярна до сеї пори то певно у нас вже було б порозуміння з північчю, бо там рахуються лише з силою. Через все це треба нашим місцям вживати всі заходи аби європейські держави в разі розмов з Совіт. Росією ставили умови визнання большевиками незалежність України і невтручання в нашу внутрішню справу.

Зараз відізнає кур'єр, якому передаю цей лист, тому не можу сказати Вам всього про що хотів би і що Ви повинні знати. Загалом вже кажучи большевики вже гинуть на Україні, бо ґрунту для них у нас тут нема ніякого. Я наумисне обіхав кілька місцевостей на Правобережжі і вражіння таке, що мусімо спішити з організацією своїх сил для відновлення державної роботи, бо большевики можуть вмерти значно раніше, ніж цього ми чекаємо.

Кажу лише в данім разі про Україну. Те, що сталося з історичного боку – в змислі підготовки до рішучого і може останнього наступу української армії в значній мірі є необхідністю.

Найпізніше весною для нашої справи відкриваються величезні перспективи.

Підпис І.Мазепа.

З оригіналом згідно хорунжий Терещенко»[З, арк.14-14зв.]

Відповідаючи на поставлені питання учні звертали увагу на особливості тогочасного українського правопису, визначали певну суб'єктивність сприйняття автором історичних подій, мали можливість порівняти реальні історичні наслідки із тим, як це прогнозувалося у документі. Одним із головних моментів після опрацювання документу ставало те, що учні проявили реальну зацікавленість долею автора листа і отримувача, що завжди давало можливість запропонувати додаткову інформацію стосовно описуваних подій Української революції

На наш погляд, залучення епістолярних джерел у процесі вивченні історії України налає викладачу можливість перетворити навчальний процес у дійсно творче середовище.

Література

1. Єпик Л.І.Українсько-польські відносини за часів Директорії УНР (1919-1920 рр.)/ Єпик Л.І. // Історичні студії Волинського національного університету ім..Л.Українки.-2011 -вип.6.- С.36-43.
2. Кобак И.В. Письма как исторический источник: задачи и приемы изучения [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/pisma-kak-istoricheskiy-istochnik-zadachi-i-priemy-izucheniya>. Останнє звернення 30.04.2017.
3. ЦДАВОВУ, Ф.3696, Оп.-2, Спр.-229, 234 арк. арк..14-14зв.)

І. Євтушенко,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

РОЛЬ МІЖНАРОДНОЇ ОРГАНІЗАЦІ ПРАЦІ В СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВИХ ПЕРЕТВОРЕННЯХ

Після закінчення Першої світової війни більшість західних країн зіткнулися з необхідністю здійснення глибоких змін у сфері трудових відносин. Умови праці та життя робітників, число яких в результаті

розвитку промисловості постійно зростала, ставали все більш неприйнятні. Це штовхало їх на шлях соціального протесту, наражаючи на небезпеку стабільність суспільства і руйнуючи соціальний мир між різними його верствами. Соціальний розвиток явно відставав від економічного. Нездатність жодної з країн створити гідні умови праці стала перешкодою на шляху розвитку, які бажають поліпшити їх в своїх країнах.

Політичні, економічні та соціальні протиріччя викликали необхідність створення такої міжнародної організації, яка змогла б сприяти вирішенню гострих соціальних питань шляхом проведення тристоронніх переговорів і розробки загальних принципів підтримки соціального миру, що знаходять вираз у міжнародних стандартах. Такою організацією і стала Міжнародна організація праці. Створена в 1919 році при Лізі Націй, вона пережила її, і з 1946 р. стала першою спеціалізованою установою ООН. Якщо в момент її створення в ній брало участь 42 держави, то сьогодні членами МОП є 185 країн [3, с.95].

В останні роки МОП багато працює над перспективними питаннями. Важливою зміною в світі є різке прискорення процесу глобалізації економіки. Це проявляється в зростанні обсягів міжнародної торгівлі товарами і послугами (у всіх регіонах темпи експорту перевищили темпи зростання ВВП), у збільшенні іноземних інвестицій, взаємодії фінансових ринків.

Наступна зміна характеризується тим, що в останні кілька років і вперше в історії МОП ринкова економіка стала моделлю для всіх країн. Нарешті, важливою зміною є те, що сам світ праці зазнав глибокої трансформації. Технологічні нововведення, нові методи управління на підприємствах, розвиток демократії, дії самих держав і МОП ведуть до того, що світ праці мало нагадує той світ, який був під час створення МОП. За ці роки відбулися великі соціальні зрушення, але виникають нові соціальні проблеми, посилюється і без того глибока нерівність між державами і між людьми. Злидні і безробіття є хронічними хворобами нашої планети, і жодна держава не гарантовано від таких лих. Все це ставить перед МОП нові питання і проблеми. Вони можливо не так вже нові, але вони постають у новому світлі і з небаченою досі гостротою.

Зараз первинне значення в діяльності МОП набуває соціальний аспект. Крах соціалістичної системи і процес глобалізації економіки

спровокували, серед іншого, справжній вибух уваги до соціального середовища. Проблеми, що чекають свого вирішення, зачіпають тепер набагато більш широке коло країн, груп або певних категорій населення.

Якщо серед рекомендацій, прийнятих з 1951 по 1970 р 55% були автономними, тобто не пов'язаними з конвенціями, то з 17 рекомендацій, прийнятих з 1985 по 1991 р не було жодної автономної[2, с. 57].

Тристороннє представництво – трипартиз було і залишається відмінною рисою МОП. У доповіді Конференції говорилося, що одним з основних завдань МБТ є сприяння розвитку організацій роботодавців і працівників в країнах, які обрали демократичний шлях розвитку і ринкову економіку. При цьому роль держави в тристоронніх відносинах повинна бути сильною і ефективною у всіх країнах.

Проблеми і перспективи, МОП продовжували обговорюватися на наступних сесіях МКТ та засіданнях Адміністративної ради.

В області зайнятості поставлено завдання забезпечення економічно активного населення гідною роботою, тобто не тільки створення необхідної кількості робочих місць, але робочих місць прийнятної якості. Однак не можна забувати і про зростання безробіття та неповної зайнятості в багатьох країнах. Глобалізація і структурна перебудова економіки створюють як великі нові можливості, так і великі проблеми в області зайнятості.

У справі соціального захисту та соціального забезпечення МОП виконала велику роботу. Але тепер майже повсюдно реформа систем соціального захисту і її посилення стає однією з найбільш пріоритетних завдань. Всі люди мають потребу в соціальному захисті і гарантованих доходах. Вони визначаються, звичайно, рівнем розвитку суспільства, але соціальний захист не відбувається автоматично. Доповідь відзначає зростання бідності та нерівності в країнах Східної Європи, зростання смертності та скорочення тривалості життя в колишніх республіках СРСР. У ньому окреслено шляхи вдосконалення соціального захисту і поліпшення управління нею.

Рішення соціально-трудоових проблем вимагає посилення трипартизму соціального діалогу. МОП планує цілий ряд заходів з розвитку трипартизму в його різних формах і рівнях, від тристоронніх консультацій до співпраці на національному та регіональному рівнях до ведення колективних переговорів і укладення колективних договорів на

підприємствах. Намічена стратегія соціального діалогу для організацій трудящих, організацій підприємництва та урядів [1, с. 125].

Література

1. Жернаков А. Міжнародний аспект правового регулювання соціально-трудових відносин / Жернаков А. // Право України. – 2001. – №5. – С. 123-127.
2. Костин Л.А. Международная организация труда / Л.А. Костин. – М., 2002. – С. 57.
3. Шамонова И.И. Конвенции и рекомендации МОТ как источник права социального обеспечения / И.И. Шамонова // Вестн. Омского ун-та.– 1997. – Вып. 3.– С.94–95.

Д. Ємельянов,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

СОЦІАЛЬНА СТРУКТУРА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ У СКЛАДІ РОМІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

Досліджуючи соціальну структуру українських земель у складі Російської імперії в першій половині ХІХ ст., можна зрозуміти, як же склалася соціальна ситуація на даних українських землях, яких впливів вона зазнала та як її розвиток відрізнявся від розвитку соціальної структури українських земель, що перебували у складі Австрійської імперії.

Серед сучасних українських досліджень своєю значимістю відзначається монографія Г.Д. Казьмирчука і Т.М. Соловйової „Соціально-економічний розвиток Правобережної України в першій чверті ХІХ століття” (К., 1998). У цій праці автори здійснили спробу по-новому розглянути соціально-економічну історію цього регіону.

Якщо характеризувати соціальний розвиток даного періоду, то слід зазначити, що відбувається розклад колишнього аграрного устрою, а відповідно стара соціальна система не могла повноцінно існувати в період існування нових соціальних і виробничих відносин. Деякі класи суспільства зазнають змін, серед них можна виділити селянство і дворянство. Процес переходу до індустріалізації та утворення нових прошарків населення завершився в кінці ХІХ ст.

Варто розпочати із селянства, більшість якого як і раніше перебувала в панщині, яка з початком ХІХ століття набувала різних

форм і видів. Селянство в залежності від видів робіт та відробіток, залежності чи незалежності від держави та приватних осіб в основному поділялось на державних селян, кріпосних і вільних. Селяни першого типу перебували на так званій державній службі, платили їй податки, відбували повинності – возову, дорожню, рекрутську [1 с. 330]. Іншою чисельною групою були поміщицькі (панські) селяни. Критеріями до класифікації цього типу селян є вид відробітку, повинностей, обсяг відробіткових днів (хоча за законом була сталою, але в дійсності ситуація була іншою) та повинностей, наявність господарських будівель, худоби, засобів життя та роботи, основний вид заробітку та ін. Михайло Корнілович на прикладі волинських кріпацьких селянських дворів за виробничим принципом поділяв кріпаків на чотири основні групи: тяглі (які мали робочу худобу), піші або напівтяглі (тобто ті, що не мали робочої худоби, або в них її було замало для обробітку свого наділу), городники (мали тільки садибу чи город) і безземельні (бобилі) [2 с. 271].

На початку XIX ст. в містах та по за їх межами з'являються наймані робітники. Офіційні акти називали людей цієї групи "робочие люди" та зазначали їх соціальні ознаки: 1) відсутність власного дому; 2) відсутність постійного місця проживання; 3) джерело існування – праця по найму. Це вільнонаймані робітники. У 1828 р. вони складали 25% загальної кількості робітників, а у 1861 р. – 75% [3].

Поширення найманої праці було ознакою розпаду колишнього ладу. Ці зміни не були лише економічними, вони були також і соціальними – крім найманих робітників з'являється прошарок підприємців і торговців, що стали буржуазією. Ці два стани утворювалися із державних і вільних селян, що розбагатіли; із числа дворян, поміщиків, шляхти, що змогли відмовитися від колишніх господарських традицій і перейти на новий лад; із одноосібних міщан-ремесленників, що не могли конкурувати в нових торгових відносинах. Також одним із основних джерел формування буржуазії було купецтво, чисельність якого невпинно зростала [4, с. 379-380].

Класичним станом залишалися поміщики. Найбільш поширеними поміщицькі господарства були на Правобережній Україні. Це пояснюється політикою царизму по відношенні до шляхти, яка мала великий вплив і усталені зв'язки в даному регіоні на початку XIX ст., а економічною основою їх існування були господарства із кріпосницькою працею. Поміщики були поширеними також і на Лівобережжі та

Південній Україні, але основу, наприклад на Лівобережжі, становили російське й українське дворянство, останнє утворилося із козацької старшини та її нащадків, а на Південній Україні це були колоністи, заможні селяни.

Міське населення, за чинним на українських землях російським законодавством, поділялося на категорії: 1) почесних громадян; 2) гільдійське купецтво; 3) міщан; 4) ремісників або цехових; 5) робочих людей. Окрім цих категорій, серед міського населення були й дворяни, частка яких у містах була значно більшою, ніж загалом по країні. Вони становили привілейовану верхівку населення міст. Духовенство, як і раніше, належало до привілейованих верств населення. Воно було звільнене від особистих податків, повинностей, тілесних покарань тощо. Натомість їм заборонялося займатися різними промислами, торгівлею та ін. Після початку секуляризації в 1786 році духовенство потрапило до залежності від держави.

Контролювала всі ці класи населення звичайно ж держава на чолі із імператором і її органи влади, які були присутні як у великих містах так і в невеличких селах. Центральне управління українськими територіями здійснювали імператор і органи, які перебували при його особі в основному були за межами території українських земель. Місцеве управління очолювали генерал-губернатори та губернатори разом із своїми помічниками.

У вказаний період соціальна структура все ще зберігала свою традиційність, але все ж з'являється і нове соціальне середовище, яке якісно конкурує й відбирає прибуток у селянства, міщанства, дворян та панів – це підприємці і торговці. Саме ці прошарки населення й формують нове соціальне утворення – буржуазію. Крім цього з'являється й робітничий клас, який складається із ремісників із міста, які не можуть конкурувати із новими ремісничо-промисловими утвореннями, а також із розорених і обезземелених селян. Отже, всі особливості соціальної структури на українських землях у складі Російської імперії свідчили про невідповідність суто традиційної, аграрної системи потребам часу, а також про процес її руйнації і зародження нових виробничих відносин.

Література

1. Історія держави і права України : підручник. / В.М. Іванов – К. : КУП НАНУ, 2013. – 892с.

2. Український археографічний збірник / Археографічна Комісія Всеукраїнської Академії Наук. – Т. 3. – К.: Друкарня УАН, 1930. – 348 с.

3. Царенко О.М., Захарчук А.С. Економічна історія України і світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.studmed.ru/carenko-om-zaharchuk-as-ekonomchna-storya-ukrayini-svtu_dec2373.html#

4. Борисенко В.Й. Курс української історії : З найдавніших часів до ХХ століття. 2-ге видання: Навч. посібник / В.Й. Борисенко. – К. : Либідь, 1998. – 615 с.

А. Кущик,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

ЕКОНОМІЧНІ ПРИЧИНИ ПРОГОЛОШЕННЯ ДОКТРИНИ МОНРО

Сполучені Штати Америки країна яка проголосила свою незалежність 4 липня 1776 року та створила першу конституцію в світі. Вже в ХХІ столітті США займають 4 місце за розміром держав є найсильнішою економікою в світі і є найсильнішою країною світу. Не має не однієї країни яка так стрімко розвивалася окрім США.

Доктрина Монро яка була прийнята 2 грудня 1823 року стала найважливішим зовнішньополітичним актом Сполучених Штатів Америки. Вона була першою геополітичною концепцією американської дипломатії, визначивши основні напрямки діяльності США на зовнішньополітичній арені у ХІХ ст. Крім того, доктрина Монро закріпила за країною статус гегемона в Західній півкулі, що визначав хід подій як на Північному, так і Південному континенті Америки.

Сполучені Штати Америки в 20-х роках ХІХ століття були країною, яка ставила за мету стати лідером у торгівлі на континенті, а також за його межами. Особливість економічного розвитку країни полягала саме в можливості поєднувати як патріархальне – фермерське господарство, яке ґрунтувалося на використанні власних сил, так і плантаторсько-рабовласницьку систему, рисою якої було використання рабів на плантаціях. Паралельно з ним розвивалися мале товарне господарство, а також капіталістична промисловість.

США залишалися переважно аграрною країною, частина населення якої (більше 90%) проживала в сільській місцевості. Як у промисловості, так і в сільському господарстві майже неподільно

панувала ручна праця, чисельність найманих робітників залишалася незначною, а більшість мануфактурних виробів доставлялася з Європи, в першу чергу з Англії [3, с. 23-50].

Початком промислового перевороту можна вважати кінець XVIII століття. Однак деякі історики, такі як Н. Болховитинов вважали, що саме в часи війни 1812 року відбувається промисловий переворот, а також утвердження фабричної системи в бавовняній промисловості, ставши основною тенденцією розвитку економіки. Основними містами концентрації бавовняної промисловості є Мен, Нью-Гемпшир, Вермонт, Масачусетс, Род-Айлен, Коннектикут, Нью-Йорк, Нью-Джерсі.

Для залучення додаткового капіталу в період війни 1812-1815 рр. почали широко використовуватися корпорації – компанії, що отримали досвід законодавчих органів, штатів, а також акти про «інкорпорацію».

Як зазначав Уільям З. Фостер, по всій країні як «гриби», росли бавовняні та шовкопрядні фабрики, млини, кузні, майстерні по виготовленні ковдри, мішків, взуття, гончарних виробів та скла. «Із простої мануфактури, народилася сучасна промисловість» [5, с. 24-25].

Розуміння особливостей і характер американської рабовласницької системи, причини швидкого розвитку до кінця першої чверті XIX століття дозволяє правильно зрозуміти багато важливих питань внутрішньої та зовнішньої політики Сполучених Штатів та з'ясувати особливу зацікавленості плантаторів-рабовласників до територіальної експансії.

Плантаційне рабовласницьке господарство півдня орієнтувалося переважно на декілька основних культур: бавовна, тютюн, рис та цукор. Особливість вирощування цих культур була різною, тим самим це вплинуло на подальшу орієнтацію плантаторів. Тютюн був найбільш старою культурою півдня. Однак на початку XIX століття ця галузь залишалася майже не розвинутою.

Дві інші культури – рис та цукрова-тростина, також не могли стати вирішальним фактором в розвитку плантаційного господарства півдня, так як їх вирощування було обмежено вузькими рамками природних умов.

Саме бавовна до кінця першої чверті XIX століття стала основою культурою плантаторського господарства. Особливістю розвитку бавовни став великий попит на цю культуру, як в Америці, так і в Європі. Основним центром вирощування культури був південь США. У 90-х

роках XVIII століття виготовлення бавовни становило близько 3-6 тис. тон після винаходу Уітні бавовняної машини в 1793 році, а в 1825 році виготовлення бавовни становило 533 тис. тон. Купці, фінансисти, деякі промисловці півночі в певній мірі були пов'язані з південними плантаторами [2, с. 14].

Таким чином, на початку XIX століття Сполучені Штати Америки були країною, яка набирала обертів для створення сильної економіки. Її різноманітні внутрішньо-економічні відносини по різному впливали на становлення США як економічно розвинутої держави. Промисловий переворот, який розпочався в 1812-1814 році та продовжувався до середини XIX століття, поставив Америку на рівні з країнами Європи. Але політика півдня в напрямку рабовласницької системи не могла дати можливість створити конкурентно-спроможну економіку. Становлення США як лідера в торгівлі дало б змогу бути першим в зовнішній політиці на ряду з Англією. Цієї мети було неможливо досягти без захисту власних інтересів. Тому саме прийняття основного вектора розвитку в зовнішній політиці дало можливість США стати лідером.

Література

1. Альтер Л. Б. Буржуазная политическая экономия США / Л. Б. Альтер. – М., 1971. – 624 с.
2. Болховитинов Н. Н. Доктрина Монро : монографія / Н. Н. Болховитинов. – М. : ИМО, 1959. – 335с.
3. Э. А. Иванян История США: хрестоматія / Э.А. Иванян. – М., 2005.

В. Партола,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КОСОВСЬКІ ВІЙНИ

Починаючи з 2014 року на території України проходить війна з проросійськими військовими угрупованнями, які хочуть дестабілізувати становище у нашій державі, а також приєднати до території Російської Федерації такі області як Донецьку та Луганську. У цьому ж самому році було окуповано Росією Автономну Республіку Крим. Щодо того, до якої країни ця територія повинна бути приєднана дискусії проводяться, більше ніж півстоліття. Також історично спірним

регіоном з боку російських істориків є територія Донбасу. З такими ж самими проблемами стикнулася Соціалістична Республіка Югославія в кінці XX ст., коли населення регіону Косово та Метохія почало рух за свою незалежність.

Історіографія щодо цієї проблеми налічує не велику кількість праць. Значна кількість праць написана російськими дослідниками : Гузикова М. О. «Косово на пути к суверенитету: к истории вопроса», Денисов Д.О «Косово и Метохия : между автономией и сепаратизмом. История и современность.», Романенко С. А. «Югославия: История возникновения. Кризис. Распад. Образование независимых государств». Також є праці українських дослідників : Маначинський О.Я. «Косово і Метохія : Історичне перехрестя», Вітман К.М. «Косово як перший етап формування Великої Албанії»

Питання про приналежність балканської області Косово і про право цієї області на суверенітет має досить тривалу історію. Ця область, як і інші балканські регіони, має дуже складну долю: її заселяли різні народи, і вона входила до складу різних держав. Косівська територія в I тис. до н. е. була заселена племенами іллірійців – індоєвропейськими народами, лінгвістично родинними сучасним албанцям. В ході Іллірійських воєн III – I ст. до н. е. іллірійці були підкорені Римською державою. Протягом кількох наступних століть регіон залишався під владою Римської імперії, пізніше Східної Римської імперії (Візантії). У VI ст. на Балканський півострів вторглися численні слов'янські племена, які згодом також були підпорядковані Імперії. В кінці XII ст. Сербська держава домоглася незалежності від Візантії. На початку XIV ст. середньовічна Сербія переживала розквіт в період правління Стефана Душана (1331 – 1355), який проголосив себе в 1346 р. «імператором сербів і греків», а Печського митрополита – патріархом Сербії. Сербія в цей період контролювала значну частину Балканського півострова. Природно, до складу Сербської держави увійшла і область Косово. Розпад Сербської держави після смерті останнього представника династії Неманичів Стефана Уроша V у 1371 р. сприяв успішному вторгненню на сербські землі військ Османської імперії. 15 червня 1389 р. сербські війська були, незважаючи на героїчний опір, розгромлені османською армією в битві на Косовому полі [2].

Косово в складі Османської імперії було територією зі змішаним населенням, причому в XVI ст. за чисельністю переважали православні

серби. Австро-турецькі війни XVII – XVIII ст., в ході яких територію регіону кілька разів займали австрійські війська, але через деякий час відступали, привели до відтоку християнського населення з регіону. У кінці ж війни 1683 – 1699 рр., так званої Священної ліги проти Османської імперії, частина військ союзників прорвалася на південь від Белграда, викликавши масове антитурецьке повстання косовського і вардар-моравського слов'янського населення. Віденському полководцю вдалося з'єднатися з сербськими та македонськими повсталими. В 1699 році був укладений Карловицький мир, за яким австрійсько-хорватсько-угорські війська покидали Македонію і всю Стару Сербію. Слов'янським ж повстанцям Косово і території на схід від Охридського озера (як і членам їх сімей) загрожувала розправа повертаючої турецької адміністрації, в результаті чого серби масово переселилися до Воєводини. У сербській історії 1690 рік названо «Великим переселенням сербів», бо в той час переселилося близько 200 тисяч сербів. Найбільші зміни етнічної структури населення в період турецького панування відбулися в кінці XVII століття, коли серби брали активну участь на боці християнської Європи у війні проти Османської імперії. Звільнені землі активно займали албанці, які прийняли іслам і успішніше інтегрувалися в структури Османської імперії. До середини XIX ст. більше половини населення Косово вже становили албанці. Саме Косово та Метохія стало центром національної інтеграції албанського народу в кінці XIX ст.[3]

5 січня 1877 р. в місті Прізрен, на території сучасного Косово, була створена Ліга захисту прав албанської нації), яка увійшла в історію як Прізренська ліга. Ця ліга очолила боротьбу за незалежність Албанії. Єдиною вимогою албанців було об'єднання албанонаселених земель в рамках одного вілаєта. Османська імперія спочатку бачила в албанцях своїх союзників в боротьбі проти диктату великих держав і порушення територіальної цілісності імперії. Однак незабаром османська влада побажала, щоб члени Ліги оголосили себе не албанцями, а турками, захищаючи мусульманські володіння в цілому. Але у 1881 році Прізренська ліга було розформована. У 1908 році Всеалбанський конгрес зажадав від Османської імперії визнання факту існування албанської нації і наділення албанців правом на самостійний розвиток. Але тоді при владі були младотурки і вони не дозволили здійснитися цим планам. Війна Османської імперії з Італією (1911 – 1912) та Перша Балканська

війна (1912 – 1913) сприяли національному повстанню албанців і проголошення незалежної Албанської держави 28 листопада 1912 р. У той же день Ісмаїл Кемалі, що став главою Тимчасового уряду Албанії, звернувся до великих держав із закликом визнати незалежність Албанії. Лідери нової Албанії закликали до створення нової держави в межах чотирьох албанських вілаєтів Османської імперії – Яніни, Косова, Манастиря і Шкодера, що охоплювали не тільки територію сучасної Албанії, але і північно-західну частину Греції, Македонії, Косово, Південну Сербію і Північну Чорногорію. 29 липня 1913 р. Лондонська конференція послів прийняла декларацію про статус Албанської держави, яка була визнана суверенним князівством під заступництвом шести великих держав [4].

У період Першої світової війни область Косово, як і більша частина території Албанії, були зайняті австро-угорськими військами. У 1918 р., після капітуляції Австро-Угорщини, територія Косово знову опинилася в складі Сербії, а потім – у складі створеного на основі Сербії Королівства Сербів, Хорватів і Словенців (з 1929 р. – Югославії). У міжвоєнний період Косово покинули кілька десятків тисяч албанців, а уряд Югославії заохочував колонізацію краю сербськими і чорногорськими селянами. Німецька окупація і розчленування Югославії в 1941 р. призвели до передачі області Косово Албанії, яка перебувала з 1939 року в особистій унії з Італією. У той же самий час албанці з Албанії безперешкодно в'їжджали в Косово і оселялися на землі вигнаних сербів і чорногорців, ще більше змінюючи етнічну структуру населення на користь албанців. Після окупації цих областей Італією почалися не лише етнічні чистки, а й систематичне здійснення великоалбанської політичної та культурної програм у всіх сферах життя [5].

У 1946 р. був утворений автономний край Косово і Метохія в складі Сербії як однієї з республік Югославської федерації. Розраховуючи на створення Югославсько-Албанської федерації, президент Югославії Тіто заохочував переселення в Косово албанців. При цьому, незважаючи на те, що в Югославії Косово було одним з найменш розвинених регіонів, рівень життя в Косово був істотно вище, ніж в сусідній Албанії, що сприяло притоку албанців в Косово. Уже в 1968 р. в Косово спалахнули заворушення, спровоковані албанськими радикалами. Хвиля заворушень і вандалізму захопила не тільки міські, а й сільські райони

по всьому Косово і Метохії, що посилило відтік сербського населення в центральні частині Сербії. Спорожнівші 800 сербських і чорногорських селищ на території Косово і Метохії, були заселені згодом албанцями. Між 1971 і 1981 роками – роками переписів населення – 50 тис. сербського населення покинуло Косово. У 1981 році з 1451 населеного пункту в 635 не залишилося жодного серба. Восени 1988 року вже 7 з 23 громад краю були етнічно чистими. В результаті Косово стало майже моноетнічною територією [1].

2 липня 1990 р. 49 албанських депутати Скупщини Косово проголосували за «конституційну декларацію», яка проголошувала «Республіку Косово». Косово 22 вересня 1991 року призначили референдум щодо статусу Косово, який пройшов 26-30 вересня 1991 року і на якому більшістю голосів була підтримана ідея незалежного і суверенного статусу краю. Потім почалися сутички між сербською поліцією та Армією Визволення Косово, що призвело до початку Косовської війни [2].

На території Косово та Метохії відбувалися активні міграційні процеси як сербів так і албанців. Дуже важливу роль у створенні такої напруженої ситуації в цьому регіоні стало панування Османської імперії, яка більше підтримувала мусульманське населення, ніж християнське. Також на обстановку в цьому регіоні, яка сталася на кінець ХХІ ст. дуже вплинула політика Йосипа Броз Тіто, який заохочував албанське населення до переселення в край Косово та Метохія. На сьогоднішній день Республіка Косово є частково визнаною державою, в якій проживає 95 % косовських албанців, які проповідують іслам.

Література

1. Вітман К. М. Косово як перший етап формування Великої Албанії / К. М. Вітман // Віче. – 2009. – № 8. – С. 4 – 7.
2. Гузикова М. О. Косово на пути к суверенитету : к истории вопроса / М. О. Гузикова, А. Г. Нестеров // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – №3. – С. 178 – 184.
3. Денисов О.Д Косово и Метохия : между автономией и сепаратизмом. История и современность / Д. О. Денисов. – М.: Центр стратегической конъюнктуры, 2014. – 316 с.
4. Маначинський О. Я. Косово і Метохія: Історичні перехрестя / О. Я. Маначинський. – К.: МАУП, 2001. – 111с.
5. Романенко С. А. Югославия : История возникновения. Кризис. Распад. Образование независимых государств / С. А. Романенко. – М.: МОНФ, 2000. – 500 с.

*А. Радченко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІЖНО-ПАТРІОТИЧНОГО РУХУ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Розбудова суверенної демократичної Української держави, становлення багатопартійної системи та формування громадянського суспільства активізували дослідження національно-політичних процесів минулого. Саме тепер з'явилась можливість відтворити в усій повноті історичну правду, збагнути та дослідити ті сторінки політичної історії, про які наше суспільство мало викривлене уявлення або й взагалі не знало. Тому значний науковий та громадсько-політичний інтерес становить досвід національно-політичного руху на теренах Західної України, і особливо молодіжного руху.

Над данною темою працювали Андрухів І. О. [1], Вацеба О. М. [3], Головенько В. А. [5].

Зародження та становлення українського політичного молодіжного руху відбувалось під час формування його громадських структур, а саме з 60-х років ХІХ ст. І найбільше воно розвивалось на теренах Західної України. Саме тут ці молодіжні об'єднання охопили своєю діяльністю всі середні та вищі школи, в яких була хоча б невеличка кількість українських учнів чи студентів.

Однак формування його як складного соціально-політичного явища набуло активності та масштабів діяльності саме на рубежі ХІХ – ХХ ст. Український молодіжний рух у цей час пройшов складний шлях свого внутрішнього розвитку, який був пов'язаний насамперед із змінами, що відбувалися в світовій спільноті, загалом, із політичним життям українського народу, із життям тих країн, до складу яких входили українські землі [2, с. 22 – 23].

На теренах Західної України майже всі молодіжні організації орієнтувалися на діяльність політичних партій чи громадських об'єднань, що тут діяли. Найбільшими організаціями краю на рубежі століть були «Сокіл», «Січ» та «Луг» [1, с. 145].

Під впливом суспільної активності в Галичині в 1894 р. у Львові за ініціативи Василя Нагірного була створена перша національна

молодіжна організація «Сокіл», яка була побудована за зразком чеського «Сокола» та зуміла залучити до своїх лав значну частину галицької молоді під гаслом культурно-освітнього та спортивного виховання. Саме ця молодіжна організація була створена з ініціативи Української національно-демократичної партії. Обділеність увагою політичних партій сільської молоді привела в 1900 р. до створення Кирилом Трильовським молодіжного товариства «Січ» під егідою Української радикальної партії. Тут об'єдналася значна частина української молоді, яка з часом стала силою, що позитивно вплинула на розвиток української політичної думки та наклала відбиток на формування національної психології [6, с. 125].

Після заборони діяльності польською владою в 1924 р. молодіжної організації «Січ», в Галичині з ініціативи Української радикальної партії роком пізніше було засновано фізкультурно-спортивне товариство «Луг».

Організаційна структура «Лугу» складалась з трьох ступенів: центральний відділ у Львові, повітові і місцеві осередки товариства. Організації «Луг», маючи напіввійськовий характер, забезпечували активну участь членів товариства у військовій підготовці (проведення польових занять, стрільб тощо), керували розвитком спорту серед української молоді.

У 1920-1930 рр. «Луг» став одним з основних організаторів спортивного і культурного життя української молоді. З ініціативи та під керівництвом «Лугу» по всій Галичині проводились спортивні свята, ставилися вистави і концерти, члени товариства виступали з доповідями. «Луг» належав до наймасовіших молодіжних організацій Західної України.

У 1939 р. існувало 805 місцевих осередків, в яких нараховувалось близько 50 тис. членів. У 1935 – 1939 рр. «Луг» видавав у Львові часопис «Вісті з Лугу» (ред. Р. Дашкевич, О. Федорчак, А. Курдилик). У 1939 р. з встановленням радянської влади у Західній Україні діяльність молодіжної організації «Луг» була заборонена [4, с. 2–3].

Окремо потрібно відзначити скаутські організації молоді, які в цей час почали активно утворюватись саме на західноукраїнських землях. Восени 1911 р. у Львові були створені перші гуртки «Пласту». І хоча їхня робота ґрунтувалася на засадах скаутизму та традицій українського козацтва, вони намагались бути поза політикою, все ж таки національні

ідеї були їм притаманні. Зокрема ідеї національного відродження та незалежності.

У цих організаціях об'єдналася значна частина української молоді, яка згодом стала силою, що позитивно вплинула на розвиток української політичної думки та наклала відбиток на формування національної свідомості. Саме ця молодь стала основою добровільного легіону Українських січових стрільців, брала активну участь у розбудові ЗУНР, діяла в УВО, ОУН, а згодом і в УПА, що позитивно вплинуло на весь подальший перебіг національного розвитку українського суспільства [3, с. 45].

Аналіз діяльності громадських молодіжних об'єднань, що сповідували певну політичну ідеологію, засвідчує, що всі вони творилися самостійно чи під керівництвом «дорослих» структур з метою підтримки політичних партій або взагалі були їх структурними частинами.

За підрахунками політолога М.Ю.Пашкова, на українських землях з другої половини XIX ст. і до 1916 р. було створено 2643 громадські об'єднання, з яких половину будували за національною ознакою. Однак необхідно підкреслити, що попри таку велику кількість організацій, в українському громадському русі, зокрема і молодіжних об'єднань, не було єдиної думки стосовно майбутнього України: чи творити самостійну соборну українську державу, чи добиватися лише «культурної автономії» [5, с. 69].

Оцінюючи загалом стан суспільно-політичної діяльності молодіжних об'єднань на теренах Західної України, необхідно відзначити, що в цей час молодіжний рух пройшов перший період свого розвитку, процес активного становлення громадських структур, зародження регулятивної інформаційної системи.

Література

1. Андрухів І. О. Західноукраїнські молодіжні організації «Сокіл», «Січ», «Пласт», «Луг» / І. О. Андрухів. – Івано-Франківськ, 1992. – 240 с.
2. Арсенич П. І. Засновник «Січі» Кирило Трильовський (до 100-річчя створення спортивно-пожежного товариства «Січ» у с. Заваллі) / П. І. Арсенич. – Івано-Франківськ : Лілея НВ, 2000. – 78 с.
3. Вацеба О. М. Нариси з історії західноукраїнського спортивного руху / О. М. Вацеба. – Івано-Франківськ, 1997. – 230 с.
4. Гречило А. Б. Українська спортивна емблематика: повернення до традицій / А. Б. Гречило // Знак. Вісник Українського геральдичного товариства. – Львів, 1993. – Ч. 1. – С.7.

5. 5.Головенько В. А. Український молодіжний рух у XX столітті (історико-політологічний аналіз основних періодів) / В. А. Головенько. – К. : А.Л.Д., 1997. – 160 с.

6. 6.Доценко А. Українські громадсько-патріотичні організації «Січ» і «Сокіл» / А. Доценко // Українсько-польські відносини в Галичині у XX ст. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (21 – 22 листопада 1996 р.). – Івано-Франківськ : Плай, 1997. – С.123 –127.

Т. Рогозова,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ: ОРГАНІЗАЦІЙНА БУДОВА ТА СТРУКТУРА

Європейський Союз об'єднує 27 країн Європи, є впливовим учасником світового співтовариства на сьогоднішній день, і одним найрозвиненіших центрів сучасного світу. Європейський Союз є найбільшим об'єднанням держав в Європі, на нього припадає майже чверть світової торгівлі, це також найбільший світовий імпортер сільськогосподарської продукції і сировини. Європейський Союз підтримує дипломатичні відносини більш ніж з 140 країнами. Союз має статус спостерігача ООН.

Європейська рада – Вищий політичний орган ЄС, що складається з глав держав і урядів країн-членів та їх заступників міністрів закордонних справ. Членом Європейської Ради є також голова Єврокомісії. В основі створення Європейської Ради лежала ідея французького президента Шарля де Голля про проведення неформальних самітів лідерів держав Європейського союзу, що покликане було перешкоджати зниженню ролі національних держав в рамках інтеграційного утворення.

Рада визначає основні стратегічні напрями розвитку ЄС. Вироблення генеральної лінії політичної інтеграції – основна місія Європейської ради. Поряд з Радою Міністрів Європейська Рада наділений політичною функцією, що полягає у зміні основоположних договорів європейської інтеграції. Його засідання проходять не менше ніж двічі на рік в Брюсселі. Рішення ради є обов'язкові для держав, що його підтримали.

Європейська Комісія – вищий орган виконавчої влади Європейського союзу. Складається з 27 членів, по одному від кожної держави-члена. При виконанні своїх повноважень вони незалежні, діють тільки в інтересах ЄС, не мають права займатися якою-небудь іншою діяльністю. Єврокомісія формується кожні 5 років наступним чином. Рада Європейського союзу або, неофіційно, «Рада Міністрів», наділена рядом функцій як виконавчої, так і законодавчої влади, а тому нерідко розглядається як ключовий інститут у процесі прийняття рішень на рівні Європейського союзу.

У Раду входять міністри закордонних справ держав-членів Європейського союзу. Проте набула розвитку практика скликання Ради у складі інших, галузевих міністрів: економіки і фінансів, юстиції та внутрішніх справ, сільського господарства і т. д. Рішення Ради мають однакову силу незалежно від конкретного складу, який прийняв рішення. Президентство у Раді міністрів здійснюється державами-членами.

Європейський Парламент є зборами з 785 депутатів, що обираються безпосередньо громадянами країн-членів ЄС терміном на п'ять років. Голова Європарламенту обирається на два з половиною роки. Члени Європейського парламенту об'єднуються не за національною ознакою, а відповідно з політичною орієнтацією.

Основна роль Європарламенту – затвердження бюджету ЄС. Крім того, практично будь-яке рішення Ради ЄС вимагає схвалення Парламенту, або принаймні запиту його думки. Парламент контролює роботу Комісії і має право її розпуску (яким, втім, він ніколи не користувався). [29.с.78]

Європейський суд (офіційна назва – Суд Європейських співтовариств) проводить свої засідання в Люксембурзі і є судовим органом ЄС.

Суд регулює розбіжності між державами-членами; між державами-членами й самим Європейським союзом; між інститутами ЄС; між ЄС і фізичними або юридичними особами, включаючи співробітників його органів (для цієї функції недавно був створений Трибунал цивільної служби). Суд дає висновки за міжнародними угодами. Рішення Суду ЄС обов'язкові для виконання на території ЄС. За загальним правилом, юрисдикція Суду ЄС поширюється на сфери компетенції ЄС.

У відповідності з Маастрихтським договором Суду надано право накладати штрафи на держави-члени, які не виконують його постанови. Суд складається з 27 суддів (по одному від кожної з держав-членів) і восьми генеральних адвокатів. Вони призначаються на шестирічний термін, який може бути продовжений. Кожні три роки оновлюється половина складу суддів. Суд ЄС слід відрізнити від Європейського суду з прав людини.

Палата аудиторів – створена в 1975р. для аудиторської перевірки бюджету ЄС та його установ. Палата складається з представників держав-членів (по одному від кожної держави-члена). Вони призначаються Радою одноголосним рішенням на шестирічний термін і повністю незалежні у виконанні своїх обов'язків.

Функції Палати аудиторів:

- перевіряти звіти про доходи і видатки ЄС і всіх його інститутів і органів, які мають доступ до фондів ЄС;
- стежити за якістю управління фінансами;
- після завершення кожного фінансового року складати доповідь про свою роботу, а також представляти Європарламенту і Раді висновки або зауваження з окремих питань;
- допомагати Європарламенту контролювати виконання бюджету ЄС.

Штаб-квартира Палати аудиторів – Люксембург.

Європейський центробанк був утворений у 1998 р.

Економічний і соціальний комітет – консультативний орган ЄС. Утворений згідно з Римським договором. Економічний і соціальний комітет складається з 344 членів. Консультує Раду та Комісію з питань соціально-економічної політики ЄС. Представляє різні сфери економіки і соціальні групи (роботодавців, осіб найманої праці і вільних професій, зайнятих у промисловості, сільському господарстві, сфері обслуговування, а також представників громадських організацій).

Члени Комітету призначаються Радою одноголосним рішенням строком на 4 роки. Комітет обирає з числа своїх членів Голову строком на 2 роки. Комітет збирається 1 раз в місяць в Брюсселі.

Організаційна структура ЄС включає в себе: європейську раду, Європейську Комісію, Рада Європейського союзу, Європейський Парламент, Європейський суд, Палати аудиторів, Європейський

центробанк, Європейський інвестиційний банк, Економічний і соціальний комітет.

Література

1. Муравйов В. І. Вступ до права Європейського союзу / В. І. Муравйов. – К., 2009. – 249 с.
2. Татам А. Право ЄС / Адам Татам. – К.: Абрис, 1998. – С. 13-22.
3. Четвериков А.О. Основные органы Европейского Союза: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня кан. юр. наук: спец. 05. 02. 08. «Міжнародне право» / А. О. Четвериков. – Москва, 1999. – 21 с.

Т. Юзько,

*Барський гуманітарно-педагогічний
коледж ім. М. Грушевського,
м. Бар*

ПРАВО НА ПРАЦЮ І ПРАВО НА ОСВІТУ В КОНТЕКСТІ ТРУДОВИХ ПРАВОВІДНОСИН

Право на працю – одне з фундаментальних прав людини, встановлене міжнародно-правовими актами і визнане усіма державами світу. Це право, як визначає Н. Болотіна, належить до групи соціально-економічних прав і в загальному сенсі відображає потребу людини створювати і здобувати джерела існування для себе і своєї сім'ї, реалізовувати свій творчий потенціал, виразити свою особистість [1, с. 30].

Міжнародні акти визначають зміст права людини на працю як можливість заробляти собі на життя працею, яку вона вільно обирає або на яку вільно погоджується (ст. 6 Міжнародного Пакту про економічні, соціальні та культурні права). Європейська соціальна хартія проголошує, що «кожен повинен мати можливість заробляти собі на життя шляхом вільного вибору професії та занять» [2, ст. 1].

Конституція України 1996 р. у ст. 43 проголосила: «Кожен має право на працю, що включає можливість заробляти собі на життя працею, яку він вільно обирає або на яку вільно погоджується».

Керуючись положеннями Міжнародних і Європейських нормативно-правових актів, а також Конституцією України, можна стверджувати, що право на працю – це можливість заробляти собі на життя працею, яку людина вільно обирає або на яку вільно погоджується; або шляхом вільного вибору професії та занять. Звідси,

головний обов'язок держави юридично гарантувати реалізацію права на працю, яке має комплексний характер: економічну і соціальну складову [3, с. 55].

Економічна складова права на працю проявляється в адекватності оплати праці її затратам, і фактично означає можливість людини здобути засоби на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї. Щодо соціальної складової, то у праві на працю вона виявляється у можливості людини отримати від держави допомоги у працевлаштуванні, а також забезпечити рівень життя гідний людині для себе та членів своєї сім'ї [3, с. 55].

На перший погляд, здавалося б розуміння змісту права на працю досить просте. Необхідно лише забезпечити людині можливість вільно розпоряджатися своєю здатністю до праці, обирати собі працю або вільно на таку працю погоджуватися, обирати професію, рід занять. Але, як засвідчує практика, у сфері забезпечення цього права виникають чи не найголовніші труднощі, а проблеми у цій сфері виявилися вагомими і загальними для всіх держав світу.

Сама постановка проблеми прав людини, зокрема права на працю, має сенс у тому, що обов'язок держави полягає не лише у визнанні цього права шляхом закріплення в законодавчому порядку, а й, головним чином, у застосуванні певних заходів щодо його належного забезпечення. При цьому держави повинні визнавати право на працю і робити належні заходи щодо його забезпечення. У статті 1 частини II Європейської соціальної хартії, що іменується «Право на працю», встановлюються конкретні обов'язки держави, що кореспондують цьому праву [2, ч. II ст. 1]. До них відносяться підтримка високого і стабільного рівня зайнятості; захист прав працівників заробляти собі на життя працюю за вільно обраною спеціальністю, професією; створення безкоштовних служб щодо працевлаштування; сприяння професійної орієнтації і навчання.

Право на освіту, як і право на працю, виступає одним з елементів розгорнутої і визнаної світовою спільнотою системи прав і свобод людини. Зокрема, воно закріплене в ч. 1 ст. 26 Загальній декларації прав людини, ч. 1 ст. 13 Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права, ст. 2 Протоколу № 1 до Європейської Конвенції про захист прав людини і основних свобод (1950), ст. 14 Хартій Європейського Союзу про основні права (2000).

У міжнародних нормах право на освіту визнається природним і невід'ємним правом, в силу самого факту народження людини, разом з правом на життя і на її розвиток. У зв'язку з цим держава повинна створювати необхідні умови для його реалізації, забезпечувати мінімальний (обов'язковий) для усіх і кожного рівень освіти. В той же час право на освіту, за словами Н.В. Новікової, відноситься до групи соціально-економічних і культурних прав, оскільки, реалізуючи право на освіту, людина отримує професію, спеціальність, додаткові професійні знання, що дозволяють їй підтримувати своє життя на необхідному рівні, включатися в соціально-суспільну діяльність. Крім того, через освіту їй відкривається доступ до культурних цінностей, формується активна її громадянська позиція [4, с. 41]. У багатьох міжнародних актах підкреслюється, що людині має бути надана можливість реалізовувати це право впродовж усього життя. Це дає підстави стверджувати, що право на освіту є досить містким за своєю природою і змістом.

Право на освіту охоплює практично всі основні види освіти. Зокрема, в Конституції [5, ч. 2 ст. 53] зазначається, що держава забезпечує доступність і безкоштовність дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти різних форм навчання.

Аналізуючи суть права людини на працю, А.Е. Пашерстник справедливо зазначав, що «право на працю є право отримати роботу за фахом, удосконалювати свою кваліфікацію і просуватися вперед в сферу своєї трудової діяльності» [6, с. 33]. Дослідження відомого ученого не втратило своєї актуальності і у наш час. Здатність до кваліфікованої і творчої праці не з'являється сама по собі. Для того, щоб забезпечувати собі гідний рівень життя, бути затребуваним на ринку праці, людина вимушена постійно вчитися, отримувати нові знання, збагачувати професійний досвід, розвивати соціальні навички.

З 1991 року, після зміни політичного і економічного устрою в нашій державі, право на освіту і право на працю отримали новий зміст. Праця стала вільна, а система освіти почала будуватися на абсолютно інших принципах, спрямованих передусім на вільний розвиток особистості, а не на задоволення потреб економічних інтересів і виробничих цілей держави.

Основний Закон закріплює, що кожен має право вільно розпоряджатися своїми здібностями до праці, обирати рід трудової діяльності і професію (ч. 1 ст. 43). Людина тепер може здобувати професійну освіту незалежно від того, буде вона працювати за фахом або ні; розширені можливості неодноразового отримання освіти одного і того ж рівня, а також форми його отримання; освіту можна здобувати і на платній основі; активно стала розвиватися сфера додаткової (загальної і професійної) освіти і додаткових платних освітніх послуг. Необхідно зауважити, що змінився і сам зв'язок права на освіту і права на працю. В умовах ринкової економіки їх взаємозв'язок стає можливим тільки тоді, коли співпадають економічні інтереси працівника і роботодавця, пов'язані із наявністю або з отриманням у майбутньому певної професії, спеціальності, посади, а також підвищенням кваліфікації.

Необхідно зауважити, що норми, які регулюють відносини, що виникають у сферах праці та освіти, продовжують здійснювати взаємний вплив один на одного навіть і тоді, коли працівник реалізує своє право на освіту незалежно від інтересів роботодавця. При цьому норми або стимулюють учасників трудового правовідношення до підвищення освітнього рівня працівників, або виконують охоронну функцію.

Прикладом стимулюючої норми може служити ч. 1 ст. 51 Закону України «Про освіту», в якому вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, клінічні ординатори, аспіранти, докторанти відповідно мають гарантоване державою право на додаткову відпустку за місцем роботи, скорочений робочий час та інші пільги, передбачені законодавством для осіб, які поєднують роботу з навчанням. У розділі третьому Закону України «Про відпустки» від 15 листопада 1996 року передбачені гарантії та компенсації для осіб, які поєднують у вищому навчальному закладі навчання із роботою. Так, наприклад, працівникам, які навчаються без відриву від виробництва в аспірантурі та успішно виконують індивідуальний план підготовки, надається додаткова оплачувана відпустка тривалістю 30 календарних днів та за їх бажанням протягом чотирьох років навчання – один вільний від роботи день на тиждень з оплатою його в розмірі 50 відсотків середньої заробітної плати працівника [7, ч. 4 ст. 15]. Гарантії та компенсації працівникам, які суміщають роботу із навчанням, визначаються та надаються відповідно

до глави 14 КЗпП України. Зокрема, відповідно до ст. 208 для працівників, які навчаються без відриву від виробництва в середніх і професійно-технічних навчальних закладах, встановлюється скорочений робочий тиждень або скорочена тривалість щоденної роботи із збереженням заробітної плати у встановленому порядку, їм надаються і інші пільги.

Прикладом охоронної норми може бути і ч. 3 ст. 188 КЗпП, в якій безпосередньо закріплюється, що для підготовки молоді до продуктивної праці допускається прийняття на роботу учнів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних і середніх спеціальних навчальних закладів для виконання легкої роботи, що не завдає шкоди здоров'ю і не порушує процесу навчання, у вільний від навчання час по досягненні ними чотирнадцятирічного віку за згодою одного з батьків або особи, що його замінює. Також подібні норми визначені і абз. 2 ст. 51 КЗпП: «Тривалість робочого часу учнів, які працюють протягом навчального року у вільний від навчання час, не може перевищувати половини максимальної тривалості робочого часу, передбаченої в абзаці першому цього пункту для осіб відповідного віку». Головна умова – робота не повинна порушувати процес навчання.

Право на освіту, як правило, є передумовою права на працю. Адже, реалізація права на працю передбачає не тільки задоволення матеріальних, а й духовних благ, що включає в себе особистий і фізичний розвиток працівника, його самоствердження в процесі праці. А для цього, звісно, необхідна реалізація ще одного права – права на освіту. Отже, дані категорії «право на освіту» і «права на працю» є взаємообумовлюючими категоріями і тісно між собою пов'язаними.

Література

1. Болотіна Н.Б.Т трудове право України: Підручник / Н.Б. Болотіна. – 3-тє вид., стер. – К.: Вікар, 2005. – 725 с.
2. Європейська соціальна хартія від 03 травня 1996 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 43. – Ст. 418.
3. Конституція України: прийнята на V сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
4. Н.В. Новикова Право на труд и на образование / Н.В. Новикова // Вестник Пермского университета. Сер.: Юридические науки. – 2010. – Вып. 1 (7). – С. 39-47. – Библиогр.: с. 46-47. – ISSN 1995-4190.
5. Процесвський О.І. Методологічні засади трудового права: Монографія / О.І. Процесвський. – Х.: ХНАДУ, 2014. – 260 с.

6. Пашерстник А.Е. Право на труд / А.Е. Пашерстник. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – 230 с.

7. Про відпустки: Закон України від 15 листопада 1996 р. № 505/96-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1997. – № 2. – Ст. 4.

Я. Варава,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми*

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЛОСОФСЬКО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ НАПОВНЕНОСТІ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У РОМАНАХ МАРІЇ МАТІОС

На сучасному етапі літературного характеротворення значна увага приділяється заглибленню в екзистенцію душі, філософію людського існування, а буття героїв подається у внутрішніх та зовнішніх протистояннях із навколишнім світом. Така зануреність у внутрішній світ героїв притаманна творам Марії Матіос, проблематика та оригінальність письма яких привертають увагу читачів та дослідників.

Трагічна глибинність подій спонукає до їх розгляду саме у філософсько-екзистенційному дискурсі, об'єктом вивчення якого є дослідження внутрішнього світу героїв, їх самовираження. Епіцентром більшості творів Марії Матіос є жінка, її доля, яка зачасту тісно переплітається з долею нації, що впродовж віків зазнавала утисків. До когорти творів Марії Матіос, головним об'єктом зображення яких є жінка, належать роман «Солодка Даруся», сімейна сага в новелах «Майже ніколи не навпаки» та психологічна розвідка «Щоденник страченої».

Проблема жіночої долі – одна з найяскравіших у творчості авторки, оскільки головними героїнями майже всіх її творів, зокрема малої прози, є жінки – найбільші жертви історії, родинного насилля. Трагічні долі героїнь письменниці змальовує переважно на фоні складних історичних подій, постійно виступає проти нівеляції особистості, суспільно-політичних чинників.

Вдаючись до порівняльного аспекту, зазначаємо, що образ жінки є уособленням її як жриці, упокореної чоловіком. Сфера її діяльності обмежується міжособистісними взаєминами в родині та побуті («Солодка Даруся», «Майже ніколи не навпаки») і суттєво відрізняється

від аспектів самовираження головної героїні «Щоденнику страченої», де вона порівнюється з державою, територією та подається як об'єкт, який зберігає за собою певну свободу. Головна героїня «Щоденнику страченої» – жінка бунтівна, яка зважається на відкритий вияв непокори проти свого середовища. Образ її не випадковий у Марії Матіос, адже часто в поле зору письменниці потрапляє жінка, здатна на неймовірну психологічну витривалість та силу. Та якщо попередні романи можна потрактувати як «феміністичні» тексти, то психологічна розвідка є твором «фемінним», написаним у стилі самовираження жінки, для якої характерний самоаналіз, заглибленість у свідомість.

Нерозривно пов'язана з долею жінки тема кохання, яка в більшості творів Марії Матіос відіграє другорядну роль. Так, головна героїня психологічної розвідки виконує гендерну роль коханки, «прихованої дружини» по відношенню до чоловіка, проте є певна схожість її з іншими героїнями. Для неї, як і для жіночих образів патріархального хронотопу – «Солодка Даруся» та «Майже ніколи не навпаки», – чоловік є центром Всесвіту, об'єктом роздумів, переживань, висловлювань і почуттів, адже саме його відсутність робить жінку самотньою. Усіх своїх героїнь Марія Матіос проводить через випробовування почуттям, яке освітлює їхні душі, змінює життя, яке не знає перешкод, не підлягає контролю розуму.

Кохання у творчості письменниці представлене розмаїттям сюжетів і колізій та має суто індивідуальний характер, його істинність авторка потрактовує як універсальне почуття, найбільшу людську цінність. Зауважимо, що цей мотив завжди внутрішньоконфліктний. Так, наприклад, внутрішнім драматизмом і трагедійністю відлунюють любовні колізії в романах «Солодка Даруся», «Майже ніколи не навпаки».

Авторка визнає, що причина нещасливої жіночої долі не зовнішня, а внутрішня. Усвідомлення абсурдності світу та свого існування в ньому в «межових ситуаціях» є болючим і сповненим страждань. Але «воно є неминучим на шляху людини до самої себе, бо спонукає людину до самопізнання, до пошуку й вибору власних цінностей, своєї власної справи і свого власного місця в бутті» [5, с. 109].

Спільною рисою в образах героїнь є прагнення самоствердження, виявлення жіночого «Я», бо «жіноча природа також не може бути «закрита» в монастирі, адже душа й тіло прагне любити й отримувати любов навзаєм. Ось що поєднує усі жіночі образи Матіос» [4, с. 56].

Спільним у долях жінок-героїнь Марії Матіос є те, що вони нещасливі, але кожна по-різному переживає свою трагедію. Ці образи відрізняються своїм складним психологізмом та філософським спрямуванням.

Отже, жінка – це той епіцентр творчості Марії Матіос, який дає їй можливість на високому філософсько-екзистенційному рівні підняти питання кохання, родинних цінностей, жіночого бунту, самотності, права на самоствердження тощо. Це той об'єднуючий фактор, який постав у творчості письменниці в гендерному, екзистенційному, психологічному аспектах.

Література

1. Матіос М. Майже ніколи не навпаки / М. Матіос. – Львів : ЛА «Піраміда», 2005. – 176 с.
2. Матіос М. Солодка Даруся / М. Матіос. – Львів : ЛА «Піраміда», 2005. – 192 с.
3. Матіос М. Щоденник страченої / М. Матіос. – Львів : ЛА «Піраміда», 2005. – 192 с.
4. Тебешевська Т. Художні особливості «Щоденника страченої» Марії Матіос / Т. Тебешевська // Слово і час. – 2006. – № 2. – С. 54–62.
5. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с нем. М. И. Левина. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

Ю.Сопіна,

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ФОРМУВАННЯ У ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОТОЧУЮЧОГО СВІТУ

Постановка проблеми. Актуальність вивчення проблеми становлення ціннісних орієнтацій пов'язана із суспільним запитом об'єктивного аналізу та теоретичного обґрунтування впливу духовних орієнтирів життєдіяльності дитини як фактору її повноцінного розвитку [6, с. 6]. Формування моральних поглядів, ідеалів, переконань, норм, що визначають повсякденну поведінку дитини, здійснюється в умовах морального вибору в процесі життєдіяльності, що тісно пов'язано з ідеальним прогнозуванням і передбаченням результатів їхніх життєвих учинків. Виховання дітей має спиратися на дотримання норм і

принципів, які регулюють взаємовідносини людей, їхню соціальну поведінку, – неодмінна умова існування суспільства.

Вимоги суспільства до виховання ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку прописані в державних документах: Базовому компоненті дошкільної освіти, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» та ін. [2].

Основним завданням дошкільної освіти є озброєння дитини не тільки системою галузевих знань, скільки наукою життя. Головною метою національної дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу Природи, Культури, Людей, Самої Себе [6, с. 33].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що ціннісні орієнтації – одна із головних психологічних характеристик людини. Вони відображають усвідомлене ставлення до соціальної діяльності, пов'язане з мотивацією поведінки і спрямованістю особистості. Однією з найдавніших літературних пам'яток, яка заклала фундамент основи ціннісних орієнтацій Київської Русі стало «Повчання дітям» Володимира Мономаха (1096 р.), в якому відомий державний діяч висловлює свої погляди щодо виховання дітей, про необхідність виховувати в них любов до батьківщини, пошани до батьків, гуманного ставлення до дітей-сиріт і жінок-вдів, поваги до навчання та праці, зневаги до лінощів та гордощів у серці: «убогих не забувайте, ...подавайте милостиню сироті, і вдовицю виправдовуйте самі, і не дозволяйте сильним погубити людину. Старих шануй, як батьків, а молодих, як братів» [1].

Привертають нашу увагу твори Симеона Полоцького «Обед душевний» і «Вечеря душевная», в яких автор підкреслює значення виховання та роль батьків і вихователів у формуванні поглядів і поведінки дитини, називає основні принципи морально-етичного виховання в родині «...не подавати собою дітям злого прикладу», «нехай вчать батьки своїх дітей вимовляти добрі і чисті слова», «спілкування з добрим хай буде в дітей наших» [6, с.17-18].

У творі Єпифанія Славинецького «Громадянство звичаїв дитячих» називаються такі чесноти, як розум і поміркованість, людинолюбство і доброта [6, с. 18]. Над проблемами вічних цінностей нас змушує

замислитись і творчість Павла Загребельного, яка була і залишається справжнім дивом української національної культури. Питання історії людської душі, пробудження національної свідомості народу, повернення до джерел духовних цінностей предків червоною лінією проходить через всю творчість митця, не втрачаючи своєї гостроти та актуальності сьогодні [6, с. 23].

Проблемі виховання дітей і молоді у дусі гуманізму та формування ціннісних орієнтацій приділяв значну увагу і видатний український педагог, публіцист і письменник, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки Василь Олександрович Сухомлинський. Батьківщина починається з сім'ї – головне переконання педагога, і від того, які моральні цінності дитина засвоїть від нас залежатиме майбутнє нашого суспільства. До системи вічних цінностей Василь Сухомлинський відносить милосердя, доблесть, честь, благородство та інші. Вони складають духовну красу людини, вершиною якої є любов [6, с. 24].

Природа цінностей, особливості їх становлення і формування були предметом багатьох наукових досліджень. Так, роботи психологів С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Н.І. Непомнящої, С.Г. Якобсона, В.С. Мухіної, Є.В. Субботського та ін. показали значення ціннісних орієнтацій для соціального розвитку особистості. Джерелом розвитку дитини виступає дорослий, якому дитина намагається наслідувати, намагається бути на нього схожою. Розвиток особистості здійснюється переважно в сім'ї і залежить від прийнятого в ній стилю виховання. Саме сім'я, визначають науковці А.А. Бодальов, Ю.Б. Гіппенрейтер, О.В. Запорожець, Я. Корчак, А.Г. Ковальов, В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, А.С. Макаренко, Т.А. Макарова, А.С. Співаковська, В.А. Петровський, Т.М. Титаренко та ін. – головне джерело ціннісних орієнтацій дитини. Вищезгадані науковці впевнені в тому, що поведінка і відношення до оточуючих, перш за все, залежить від морального клімату в сім'ї, поглядів і вчинків батьків, характеру спілкування і взаємин між членами сім'ї [5]. Особливостям організації процесу морального виховання дітей дошкільного віку та молодших школярів присвячено праці Л. В. Артемової, С. А. Козлової, С. Л. Новосьолової, Т. І. Поніманської та ін.

Мета статті – проаналізувати суть і значення морального виховання і ціннісних орієнтацій на формування моральності дитини

дошкільного віку, як складової цього процесу та окреслити ціннісні орієнтації у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитинство – період життя людини, коли формуються найважливіші функції організму, активно здійснюється засвоєння моральних норм, знань і цінностей, що дозволяє малюку почуватися повноцінним членом суспільства. Дошкільний вік вважається сенситивним до соціального впливу і пізнання оточуючого світу, саме цей період вважається ключовим.

Становлення особистості, становлення ціннісних орієнтирів, формування і розвиток дитини у сучасному соціопросторі, обумовлені соціальними впливами, характером суспільства, в якому вона живе, атмосферою сім'ї, потенціалом батьків, світом її розваг, інтересів, звичаїв та традицій. Моральні норми засвоюються з дошкільного дитинства, беруть свій початок в атмосфері життя сім'ї, дитячого садка, довкілля. Саме в цей віковий період закладається фундамент оптимістичного світобачення, формуються уявлення дитини про свої права та обов'язки; засвоюються моральні правила і норми [6, с. 31].

Цінність – це особливий вид реальності. Сама по собі вона не існує, хоча і пов'язана не тільки з людиною, але і з об'єктивним світом. Світ повний цінностей – матеріальних (речі, гроші, власність...), художніх (твори мистецтва і літератури...), природних (схід сонця, моря, квіти, ландшафти...), власне людських (сміх, краса очей, мужній вчинок...) [6, с. 8].

Виховання дітей має спиратися на певну систему орієнтирів, духовних цінностей, до яких відносяться моральні, громадські, світоглядні, екологічні, естетичні, інтелектуальні та валеологічні цінності [6, с. 32].

Педагоги минулого виділяють такі принципи виховання моральних цінностей особистості: необхідність виховання з раннього віку (П. Кергомар, Я.А. Коменський, Дж. Локк, Р. Оуен); визнання пріоритету родинного виховання у їх становленні щодо дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (Дж. Локк, Й.Г. Песталоцці); створення ціннісного оточуючого середовища (Р. Оуен, В.О. Сухомлинський), врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини у виховному процесі (Аристотель, Я. А. Коменський, Дж. Локк, Р. Оуен, Ж.-Ж. Руссо); забезпечення свободи і самостійності дитини, підтримання її активності з метою накопичення соціального досвіду поведінки

(Л. В. Артемова, М. Монтессорі, Дж. Дьюї, Ж.-Ж. Руссо); посилення уваги до розвитку емоційно-почуттєвої сфери; забезпечення єдності чуттєвого і раціонального у формуванні поведінкових звичок (І.Д. Бех, Й.-Г. Песталоцці, В. О. Сухомлинський); виховання засобами гри, казки, музики, зображувального мистецтва, природи як такими, що залучають дитину до добра, краси, людяності (Л.В. Артемова, В.О. Сухомлинський).

В житті дитини-дошкільника цінності, переживання, творіння, подолання обмежень тісно переплетені та виявляються в активних формах взаємодії з оточенням у різних предметно-практичних, ігрових й образотворчих видах діяльності [6, с. 53].

У процесі особистісного розвитку важливого значення набувають внутрішні рушійні сили дитини, зокрема, система ціннісних орієнтацій. Вона виступає регулятором цього розвитку, дозволяє дошкільнику ініціювати власні види діяльності, самостійно та наполегливо досягати нових значимих цілей, користуючись засвоєними цінностями, відображуючи таким чином, певний рівень суб'єктивної активності дитини [6, с. 57].

Важливим новоутворенням дошкільного дитинства є виникнення «внутрішніх етичних інстанцій», що включають уявлення про те, що добре, що погано, про форми соціальної поведінки, визначають вчинки дитини та характер її взаємодії з оточуючими [4, с. 50]. На думку І. Д. Беха, головними умовами перетворення моральних норм у особистісні цінності дитини є емоційне переживання їх самими вихованцями та своєчасне підкріплення вихователем за допомогою таких засобів як моральна підтримка, акцентуація успіху тощо.

Відродження найвищих цінностей – духовних і моральних, їх переоцінка здійснюються повільно й непросто, але не обернено в бік духовності і гуманітаризації, в бік пошуку систем з розвитку особистості дитини, сприянню, становленню, розвитку, вихованню в дитині шляхетної людини шляхом розкриття її особистісних якостей. Йдеться про облагороджування душі і серця дитини, розвиток і становлення пізнавальних сил дитини, забезпечення творчого присвоєння знань, умінь і навичок у дещо новому обсязі і форматі: хотіти пізнати, уміти і могли, що сприяє розвитку здатності привласнювати соціально значимі ціннісні орієнтації [6, с. 97].

У дошкільному віці цінності проявляються в розрізненні того, що добре і що погано, конкретних прикладах добрих вчинків. Дитина

засвоює базисні цінності: початкові уявлення про добро і зло, про правдивість і брехливість, доброту та жорстокість, жадібність і щедрість і т. д. Засвоєння цих цінностей протікає в умовах «предметних ситуацій», у спілкуванні з дітьми та дорослими, у виконанні нехитрих обов'язків із самообслуговування [6, с. 114].

Присвоєння загальнолюдських цінностей має відбуватися в умовах особливого виховного середовища. Ще Л.С. Виготський говорив, що виховувати – значить організувати життя; в правильно організованому середовищі – правильно ростуть діти. Спеціально створене середовище повинно являти собою особливий виховний простір, що забезпечує дитині пізнання та засвоєння істинно людського, пізнання себе як людини, прояв своєї істинної індивідуальності в усіх сферах діяльності, та вироблення власних ціннісних орієнтацій. В умовах такого середовища головною цінністю виступає особистість людини. Основним механізмом створення особливого виховного середовища є взаємодія та включення в спільну діяльність батьків, педагогів, дітей, інших дорослих на основі діалогу, що базується на загальних цінностях. Тільки особливе виховне середовище сприятиме «проростанню» та прояву людського в дитини [6, с. 123].

Отже, як зазначає сучасний науковець І.І. Карабаєва, для створення міцного підґрунтя для розвитку в дітей у майбутньому стійких позитивних ціннісних орієнтацій педагог має проводити щоденну кропітку роботу, щоразу підживлюючи в дитячій душі зерна загальнолюдських цінностей, адже, як каже народна мудрість, «крапля камінь точить». Для цього слід задіяти весь свій арсенал знань, досвід, використовувати кожен вільну хвилину в індивідуальному спілкуванні з дитиною, і при цьому перш за все пробуджувати її емоції, почуття правильного морального вибору, її «переживання» та проведення через себе тієї чи іншої цінності [6, с. 124].

Аналітичний огляд опрацьованого матеріалу дозволяє констатувати, що однією з провідних тенденцій розвитку освітньої ситуації сьогодення стає перехід до ціннісної парадигми, в якій засвідчується підвищена увага до формування ціннісно-сислової сфери дитини [6, с. 7]. Серед усіх творинь Всесвіту тільки людина в змозі оцінювати природу, результати своїх дій і разом з тим бути здатною до самооцінки. Тому формування системи ціннісних орієнтацій дошкільника імпліцитно відображає процес формування психіки як

цілісності, процес становлення емоцій, пізнавальних процесів, вольових якостей особистості.

У дітей розвиток моральних цінностей визначається взаєминами з батьками, вихователем, вчителем та взаєминами з однолітками, значення яких поступово зростає. У старшому дошкільному віці формується система особистісних новоутворень, які визначають становлення моральних цінностей дитини, а саме: емоційна уява, здатність до емпатії, довільна поведінка, поява «етичних інстанцій», формування оцінних еталонів, елементарна саморегуляція поведінки, ієрархія мотивів, причому на перше місце виступають мотиви морального змісту.

Література

1. Антологія мирової філософії : в 4 т. – [Електронний ресурс] / Ред.-сост. В. В. Соколов. – Режим доступу: <http://ibib.ltd.ua/pouchenie-vladimira-monomaha-32175.html>
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) [електронний ресурс] / Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2012 № 615 // Режим доступу: <http://mon.gov.ua>
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. - №144. – С.1-9.
4. Психічний розвиток дитини-дошкільника: [метод. посібник] / С.Є. Кулачківська (наук. ред.), Т.О. Піроженко, Л.Г. Подоляк та ін. – К.: Світич, 2004. – 75 с.
5. Токарева Л. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі. – [Електронний ресурс] / Л. Токарева. – Режим доступу: <http://inpsy.naps.gov.ua/read/416>
6. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова та ін. – К. : Видавничий дім «Слово», 2016. – 248 с.

Відомості про авторів

Антоненко Андрій, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Аріф Софія, студентка факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Бардакова Юлія, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Берко Василь, методист Державного навчального закладу «Сумське вище професійне училище будівництва та автотранспорту»;

Безуглий Дмитро, викладач, аспірант кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Білевич Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної і технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету ім. О.Довженка;

Бречко Аліна, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Бугай Юлія, студентка Сумського філіалу Харківського національного університету внутрішніх справ;

Варава Яна, магістрантка факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Вовк Мирослава, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Волохата Катерина, здобувач кафедри хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, викладач, член молодіжного наукового об'єднання «Пошук» Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського;

Гранько Наталія, викладач кафедри теорії та практики романогерманських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Гребіник Ярослав, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Гуріч Зоя – старший викладач кафедри методики образотворчого мистецтва Херсонського державного університету.

Денежніков Сергій, кандидат філософських наук, начальник відділу міжнародних зв'язків Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Деордіца Таяна-Лідія, доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка;

Дзюбинська Христина, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри української та іноземних мов Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького;

Євтушенко Ірина, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Ємельянов Дмитро, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Єпик Даниїл, студент факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Єпик Лариса, кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Закусило Вікторія, студентка Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Іськова Лілія, аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, викладач, член молодіжного наукового об'єднання «Пошук» Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського;

Канаєва Анна, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Косенко Альона, магістрантка Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка;

Кузьменко Оксана, учитель української мови та літератури Кириківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів, смт.Кириківка, Великописарівський район, Сумська область;

Кущик Артем, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Левенок Інна, фахівець 1 категорії відділу реєстрації іноземних студентів департаменту міжнародної освіти, аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Литвиновська Юлія, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Лянной Юрій, професор, ректор Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Мазний Андрій, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Мовчан Тетяна, викладач, аспірантка кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики їх викладання Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Мороз Майя, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент АМСКП «Полісся», завідувач кафедри мистецьких дисциплін, керівник наукового молодіжного об'єднання «Пошук» Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського;

Моцак Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики навчання суспільних Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Насіленко Людмила, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки Університету сучасних знань, м. Вінниця;

Нефедченко Оксана, аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Нємцев Ігор, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Опаренко Аліна, студентка факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Орел Юлія, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Павленко Тетяна, викладач кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Павлюченко Алла, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Партола Віталій, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Петрюк Сергій, кандидат медичних наук, старший викладач Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

Полянничко Юрій, викладач кафедри української мови, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Пономаренко Наталія, викладач Машинобудівного коледжу СумДУ, аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Почкун Юлія, аспірантка кафедри кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Проворова Євгенія, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова;

Радченко Анастасія, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Рогозова Тетяна, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Рудь Ольга, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Сакунова Анастасія, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Семеніхіна Олена, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Семеног Олена, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Семешин Едуард, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Сідельник Надія, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Смолінська Олеся, доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри філософії та педагогіки Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З.Гжицького;

Солощенко Вікторія, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Сопіна Юлія, здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, член молодіжного об'єднання «Пошук», викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені М.С.Грушевського.

Тарасов Максим, студент Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Ткаченко Юлія, аспірантка кафедри фізики та методики навчання фізики Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Фаст Ольга, кандидат педагогічних наук, докторант Східноєвропейського національного університету;

Чуричканич Ірина, викладач, аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Юзько Тетяна, аспірант Харківського національного університету внутрішніх справ України, викладач, член молодіжного наукового

об'єднання «Пошук» Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені М. Грушевського;

Яценко Юлія, студентка Навчально-наукового Інституту історії та філософії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Ячменик Марина, аспірантка кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів Першої усеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 18 травня 2017 року)/ за ред. О.М.Семенов, О.В.Семеніхіної. – Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 239 с.

У збірнику представлено узагальнені результати досліджень учасників усеукраїнської науково-практичної конференції «Академічна культура дослідника в освітньому просторі». Проблематика наукових розвідок: академічна культура – основа дослідницького навчання; формування академічної культури дослідника в освітньому просторі вищої та загальноосвітньої школи; академічне письмо, інформаційна, мовна культура дослідника, актуальні проблеми досліджень молодих науковців. Академічна культура розглядається як культура навчання в університеті, цінності, традиції, норми, правила проведення наукового дослідження, культура толерантності, що формується в культурно-освітньому просторі навчального закладу.

Збірник рекомендовано для широкого кола фахівців, які цікавляться проблемами освіти.

Academic culture researcher in educational space: Proceedings of the First All-Ukrainian scientific conference (Sumy, May 18, 2017) / edited by O. Semenov, O. Semenihiina. - Sumy: Publishing: Sumy State University named after A. Makarenko, 2017. – 239 p.

The book presents summarized results of research participants All-Ukrainian Scientific-Practical Conference «Culture Academic Researchers in the Educational Space.» The issue of scientific studies: academic culture – is the basis of a research study; forming an academic culture researcher in educational space of higher and secondary schools; academic writing, informational language culture researcher, current research of young scientists. Academic culture is the culture at university, values, traditions, norms, rules, scientific research, and culture of tolerance, which is formed in the cultural and educational space of the institution.

The collection is recommended for wide circle of specialists interested in the problems of education.

Академическая культура исследователя в образовательном пространстве: сборник материалов Первой всеукраинской научно-практической конференции (г. Сумы, 18 мая 2017 года) / под ред. Е.Н.Семенов, Е.В.Семенихиной. - Сумы: Издательство СумГПУ имени А.С.Макаренка, 2017. – 239 с.

В сборнике представлены обобщенные результаты исследований участников всеукраинской научно-практической конференции «Академическая культура исследователя в образовательном пространстве». Проблематика научных исследований: академическая культура – основа исследовательского обучения; формирование академической культуры исследователя в образовательном пространстве высшей и общеобразовательной школы; академическое письмо, информационная, языковая культура исследователя, актуальные проблемы исследований молодых ученых. Академическая культура рассматривается как культура обучения в университете, ценности, традиции, нормы, правила проведения научного исследования, культура толерантности, которая формируется в культурно-образовательном пространстве учебного заведения.

Сборник рекомендован для широкого круга специалистов, интересующихся проблемами образования.

Наукове видання

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ДОСЛІДНИКА
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ
(18 травня 2017 року)

Матеріали
Першої усеукраїнської науково-практичної конференції

Відповідальний за випуск: *О.М. Семенов*
Комп'ютерна верстка: *Н.П. Пономаренко*

Здано в набір 8.06.2017 р. Підписано до друку 19.06.2017 р.
Формат 60x84/16. Гарн. Gambia. Друк ризогр.
Папір офсет. Ум. друк. арк. 8,07. Обл.-вид. арк. 8,31.
Тираж 100. Вид. № 23.

Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка
40002, Суми, вул. Роменська, 87
Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А.С. Макаренка
Суми: СумДПУ, 2017
Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.

