ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 2. – 284 с.

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 22. 03. 2011 року (протокол № 8)

Головний редактор ***Григорій Терещук*** — доктор педагогічних наук, професор, член кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора ***Володимир Чайка*** – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, доцент

***Віра Поліщук*—** доктор педагогічних наук, професор

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, доцент

Літературний редактор: кандидат історичних наук **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: Григорчук Світлана, Надія Процик

ББК 74
Н 34

©Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2011

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 371. 11 (477)

В. В. СМОЛЕЙ

САМОМЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розкривається сутність самоменеджменту як технології управління власною діяльністю, що базується на сформованих особистих цінностях, визначених особистих цілях, самоконтролі, самопізнанні та самоаналізі, вмінні вирішувати проблеми, керувати стресами та управляти своїм часом. Відзначається, що самоменеджмент — це послідовне та цілеспрямоване використання керівником навичок, практик, прийомів для забезпечення ефективності діяльності, досягнення визначених цілей.

***Ключові слова**: самоменеджмент, цінності, цілі, управління часом.*

В. В. СМОЛЕЙ

САМОМЕНЕДЖМЕНТ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье раскрывается сущность самоменеджмента как технологии управления собственной деятельностью, базирующейся на сложившихся личных ценностях, определенных личных целях, самоконтроле, самопознании и самоанализе, умении решать проблемы, управлять стрессами и управлять своим временем. Отмечается, что самоменеджмент – это последовательное и целенаправленное использование руководителем навыков, практик, приемов для обеспечения эффективности деятельности, достижения определенных целей.

***Ключевые слова**: самоменеджмент, ценности, цели, управление временем.*

V. V. SMOLEY

EDUCATIONAL INSTITUTION LEADER'S SELF-MANAGEMENT

The article reveals the essence of self management as a technology of the management its own activities, based on the formed personal values, cetain personal goals, self-control, self-knowledge and introspection, the ability to solve problems,to manage stresse and time. It is noted that self-management is a consistent and purposeful use of leader's skills, practices, techniques toproviding effective activity and to meat specific goals.

***Keywords**: Self-management, values, goals, manage time.*

Праця освітнього менеджера — це специфічний вид педагогічної діяльності, один з напрямів соціального управління. Предметом управлінської діяльності є люди та їх діяльність, а безпосередньою метою — координація дій для досягнення спільної мети або цілей. Щоб ефективно виконувати свої функції та освітня установа була добре керованою, результативною та успішною в короткому і тривалому періодах, менеджер має вміти управляти й самим собою, тобто здійснювати особистий менеджмент.

Чим це зумовлено? Насиченість інформаційного простору сьогодні найчастіше переважає здатність педагогічного персоналу сприймати та раціонального використовувати його. Практично вичерпана можливість зовнішнього стимулювання ефективності інформаційно насиченої педагогічної праці. Натомість потребують визначення і введення в дію резерви внутрішніх механізмів інтенсифікації праці творчої особистості. У зв'язку з цим керівники змушені переходити від технологій, орієнтованих на нівелювання характеристик підлеглих, до максимального використання їх індивідуальності, делегувавши їм повноваження і відповідальність. Нині в багатьох випадках активізація трудової діяльності в освітніх установах забезпечується демократизацією менеджменту, організацією участі працівників у прийнятті

рішень, створенням їм можливостей для поповнення знань і розвитку навичок. У цих умовах особливо необхідним є опанування таким важливим інструментом активізації творчих працівників і колективів, як самоменеджмент.

Актуальність проблеми полягає в тому, що сучасний мінливий світ вимагає від кожного освітнього працівника швидкої адаптації до його перемін. Результативність праці значною мірою залежить не лише від рівня розвитку менеджменту в організації, а й від того, наскільки керівник готовий усвідомлювати необхідність самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти, самодетермінації, самопрезентації, самоконтролю тощо. В сучасній педагогічній науці відсутні належні теоретичні напрацювання в цьому напрямі, чим, власне, артикулюється окреслена проблема.

Управлінець у сфері освіти, якщо він хоче стати професіоналом у своїй справі, повинен досконало знати не лише об'єкт управління у вузькому і широкому сенсі, а й постійно займатися самоменеджментом. Поняття «самоменеджмент» вживають з метою розкрити технологію управління керівником освітнього закладу своїм особистим розвитком, самовдосконаленням як управлінця.

Цей термін походить від слова «само» (уживається для позначення особи, яка діє, виконує щось особисто, не доручаючи іншим, без сторонньої допомоги, без намови, спонукання, примусу, добровільно) [1, с. 1097] і другої складової «менеджмент»: «manage» ─ адміністрація, дирекція, правління; manager ─ адміністратор, завідувач тощо [2, с. 342]. Отже, самоменеджмент ─ це раціональне, оптимізоване використання особистих навичок, практик, методик, теоретичних розробок з метою усвідомленого управління власною діяльністю, самовизначені та самоконтрольовані дії, кроки, спрямовані на забезпечення ефективності професійної менеджерської діяльності і самовдосконалення особистих якостей.

Метою статті є з'ясувати сутність самоменеджменту керівника освітнього закладу, його складові та значення як напряму управлінської діяльності цього керівника.

Оскільки самоменеджмент як аспект управління мало вивчений в педагогіці і недостатньо забезпечений науково-практичними рекомендаціями, об'єктом дослідження з'ясування сутності самоменеджменту і його складових. Основою для виявлення сутності цього явища є дослідження зарубіжних та українських науковців, які вивчали різні аспекти цієї проблеми. Так, Л. Зайверт, представник німецької раціональної школи менеджменту, акцентує увагу на економії часу працівника. В. Андреєв у своїй концепції самоменеджменту зосередив свою увагу на саморозвитку творчої особистості, для якої управління є підставою для забезпечення результативності праці. В концепції М. Вудкока і Д. Френсіса розкривається ідея подолання працівником власних обмежень, у А. Хроленка ─ необхідність і шляхи розвитку особистої культури ділової людини. Концепція Б. і Х. Швальбе зосереджена на проблемах і підставах досягнення особистого ділового успіху [3]. Як особливість досліджень можемо відзначити намагання авторів розглядати цей феномен на трьох рівнях: самоменеджмент особистості, самоменеджмент колективу, самоменеджмент організації.

Для досягнення успіху в менеджменті, як і зрештою в житті, потрібно і важливо знати, хто ви є. Більшість людей себе не знає. Зазвичай, ми не є об'єктивними в оцінці щодо себе: або переоцінюємо, або недооцінюємо себе. Однак за тих чи інших обставин керівник повинен структурувати та категоризувати свою діяльність, надати їй певної усвідомленості, осмисленості, стилізованості, відкритості, парагдимальності.

Процес управління включає чотири взаємопов'язані функції: планування, організацію, мотивацію і контроль [4, с. 62]. Їх призначення полягає в тому, щоб внести в управлінську діяльність якомога більше системності, впорядкованості, передбачуваності, логіки в неспокійне, різноманітне, мінливе внутрішнє і зовнішнє середовище, в якому працює керівник. Управлінська практика в освітніх установах як у відкритих соціальних системах доводить, що робота керівників фрагментарна, непередбачувана, детермінована людськими взаєминами, внутрішніми і зовнішніми факторами впливу. Вони можуть свідомо чи несвідомо прагнути до планування, організованості, спрямованості і контролю, але їх повсякденна діяльність передбачає аналіз великої кількості ситуацій, ідентифікацію їх основних характеристик, розпізнавання факторів впливу, прийняття раціональних, інтуїтивних, логічних, ситуативних, спонтанних рішень.

Самоменеджмент як поняття, вид управлінської діяльності зумовлений конкретними потребами конкретної особистості. Сутність його випливає з природи теорії менеджменту Щоб керувати організацією, організовувати діяльність, планувати, передбачати, приймати рішення, впливати, мотивувати, необхідно, як мінімум, бути мобілізованим, передбачуваним, готовим фізично та психологічно до такої діяльності. За цим словосполученням ховається усвідомлене і цілеспрямоване управління власною діяльністю.

Що насправді потрібно освітній установі, так це узагальнений принцип управління, який би допоміг виявляти індивідуальні інтенції і відповідальність кожного і водночас спрямовував би всіх в одному напрямі для реалізації своїх здібностей і зусиль, сприяв гармонізації цілей кожного окремого працівника із загальними цілями закладу.

Таким принципом, що відповідає всім вимогам, є управління на основі поставлених цілей і самоконтролю. Саме цей принцип заміняє «контроль ззовні» більш жорстким, вимогливим і ефективним «контролем з середини». Саме він мотивує менеджера здійснювати діяльність не тому, що хтось його просить або заставляє щось зробити, а тому, що це зумовлено об'єктивними потребами виконувати певні завдання. Він працює так не тому, що так комусь це потрібно чи хочеться, а тому, що він сам так вирішив, що повинен зробити. Інакше кажучи, менеджер діє як істинно вільна особистість.

Великою перевагою управління на основі поставлених цілей є те, що воно дозволяє менеджеру визначати, формулювати, категоризувати, артикулювати, прогнозувати, контролювати результати власної діяльності. Спробуємо визначити ключові елементи самоменеджменту.

Як головні складові самоменеджменту можна назвати такі:

1. Особисті цінності. Цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе. Кожна людина є носієм матеріальних і духовних цінностей. Звички менеджера, його кругозір і система цінностей практично сформовані ще до того, коли він приступає до виконання своїх функціональних обов'язків [5, с. 125]. Цінності менеджера зумовлені життєвим досвідом, освітою, соціально-економічним середовищем формування його як особистості. Саме вони, певні речі і явища служать орієнтиром у прийнятті рішень. Цінності ─ це структурний елемент практичної діяльності. Свій ціннісний світ людина вибудовує у процесі предметно-практичної діяльності. А будь-який акт діяльності включає в себе ідеальний момент, під час якого складається задум дії, її ідеальна мета, план реалізації, а також життєвий смисл цієї діяльності, загалом те, задля чого здійснюється вся дія. Саме цей момент діяльності і характеризує категорія цінності. Генетично цінності в процесі суспільної практики акумулювали в собі потреби, інтереси, емоційні переживання суб'єкта. Це поняття використовується у двох смислах:

- те, що людина особливо цінує в житті чи, зокрема, у праці (трудова цінність) і тому є одним із джерел мотивації поведінки;
- те, що є як еталоном належного (високі цінності, «загальнолюдські цінності») й тому коректує поведінку. Цінності ─ це те, у що ми віримо.

2. Чіткі особисті цілі. І цілі, і цінності є регуляторами діяльності, проте між ними існує. Цілі мають важливе значення в процесі діяльності. Вони ідеально містять у собі майбутній результат діяльності, спрямовуючи й організуючи весь діяльнісний процес. Як спонукальна сила ціль є складним інтегральним об'єднувачем знань, волі, емоцій, цінностей. На відміну від цінності, вона є технологічним утворенням, елементом проективної свідомості і завжди викликає доцільну дію. Відтак ціль зберігає елемент нездійсненності, недосяжності і завдяки цьому духовної піднесеності.

Цілі визначають, що очікується від освітньої організації загалом, педагогічного колективу, кожного окремого педагога як менеджера. Особисті цілі визначають, що і як люди повинні робити, щоб покращити свою продуктивність, знання, навички, загальний рівень компетентності і особисте самовдосконалення.

3. Самоконтроль. Великою перевагою управління на засадах визначених цілей є те, що вона дозволяє менеджеру контролювати результати своєї власної діяльності. Самоконтроль означає більш сильну мотивацію ─ бажання зробити як можна краще, а не лише забезпечити

необхідний мінімум. Це означає більш високі стандарти виконання своєї роботи і більш широкий світогляд.

Щоб менеджер міг контролювати свою ефективність і результати власної діяльності, він повинен знати не тільки суть своїх цілей. Він також повинен вміти їх оцінювати, вимірювати ефективність і результати своєї діяльності, взявши за основу цілі, які стоять перед ним. В основі самоконтролю лежать виміри, а вони залежать від інформації про досягнуте. Ця інформація порівнюється з тим, що потрібно досягнути, і що досягнуто. Кожному менеджеру необхідна швидка інформація для оцінки власної роботи, щоб встигнути внести зміни для отримання бажаних результатів.

4. Самопізнання та самоаналіз своєї управлінської діяльності. Самопізнання («пізнай самого себе») та самоаналіз ─ це відкриття себе, своїх можливостей, виявлення своїх позитивних якостей, задатків. Важливим етапом в процесі самопізнання є самовизначення своєї спрямованості, темпераменту, характеру, здібностей і таланту. Методично правильно організоване самопізнання має такі напрями: самоусвідомлення, самовивчення, самооцінка. Самовивчення відбувається через самоспостереження, самоаналіз своїх вчинків, поведінки, конкретних результатів діяльності, критичне мислення і ставлення до висловлювань на свою адресу в конкретних умовах. На основі самовивчення формується самооцінка, яка є судженням людини про міру наявності в неї якихось якостей, властивостей і зіставлення їх з еталоном, зразком.

5. Уміння вирішувати проблеми. Вирішення управлінських завдань ─ це спосіб і сутність праці освітнього менеджера. Проте на шляху досягнення мети і цілей природно виникають об’єктивні та суб’єктивні проблеми, тобто протиріччя, що виникає між бажаним (ідеальним) та реальним станом речей. Людина, яка не любить зіштовхуватися з проблемами і їх вирішувати, повинна триматись подалі від менеджменту. За будь-яких обставин менеджер має бути готовим до виникнення проблем і їх подолання, не уникати, а вчитися ефективно їх вирішувати.

6. Управління стресом, стрес-менеджмент. Стрес (від англ. stress ─ тиск, напруга) є явищем буденним і частим. Незначні стреси неминучі і не шкідливі, тоді як надмірні стреси призводять до проблем як індивідуумів, так і організацій [5, с. 509]. Стрес – це фізіологічна й переважно психічна перевтома організму і характеризується наявністю трьох фаз: тривоги, спротиву, виснаження [6, с. 267].

Можна визначити такі різновиди стресу: тимчасовий стрес, попереджувальний стрес, ситуаційний стрес, стрес зіткнення. Основні причини стресів полягають в: неналежних робочих умовах; перевантаженні; двозначності ролі; рольових конфліктах; обов’язковості ─ (підвищена відповідальність перед людьми); відповідальності за результати; змінах (необхідність адаптуватися до технологічних змін); взаємовідносинах з підлеглими, колегами; надійності робочого місця; відчуттях, спричинених роботою або кар’єрою; психологічному кліматі в установі; зовнішньому тиску [7, с. 465–466].

7. Управління часом. Ключовим моментом самоменеджменту є управління своїм часом. Менеджер, що прагне успіху, повинен розпізнавати ситуації, які віднімають час і не приносять певної користі. В сучасному динамічному житті керівник школи має оперативно вирішувати не лише дуже складні повсякденні, а й нові завдання. Менеджер може забезпечити чітку організацію прийняття рішень і раціональне використання часу у випадку, якщо вміло делегуватиме повноваження. Це необхідно робити з трьох причин. По-перше, через делегування можна надати можливість менеджерам середньої чи нижчої ланок розкрити свої здібності. По-друге, відмова від делегування веде до перевантаження керівника та сповільнення прийняття рішень. По-третє, відсутність делегування обмежує час на виконання деяких менеджерських функцій.

У світовій теорії і практиці менеджменту процесові делегування повноважень надається великого значення. Відповідно до цієї теорії повноваження – це обмежене право використовувати ресурси організації і спрямовувати зусилля деяких працівників на виконання завдань. Повноваження передаються посаді, а не індивідууму, що займає її на той час [4, с. 289–290].

Демократичний принцип управління вимагає удосконалення взаємовідносин у педагогічному колективі й активізацію самостійності кожного працівника внаслідок збільшення інформаційного навантаження. За цих обставин шкільний менеджмент повинен базуватися на принципах самоуправління з переданням частини управлінських функцій, тобто

орієнтуватися на технології делегування і самоменеджменту. Характерні особливості колективу, який спирається на делегування і самоменеджмент, полягають у:

- тісних неформалізованих стосунках між працівниками;
- високому рівні відповідальності працівників при прийнятті рішень;
- зростанні швидкості обміну інформацією та якості комунікацій;
- інтенсивно-екстенсивному розвитку знань, умінь і навичок;
- розвитку інтелектуального капіталу працівників [8].

Делегування повноважень дає змогу оптимально організовувати менеджеру свій робочий час з урахуванням основних завдань суб'єкта діяльності: завдання комунікаційного плану; завдання стратегічного планування; завдання оперативного керівництва. За обсягом часу, необхідного для їхнього виконання, ці завдання різні. Найбільш затратними є завдання комунікативної діяльності.

Впорядкування діяльності веде до раціонального використання часу. Організоване та раціональне використання часу – це:

- визначенні особисті пріоритети та цілі, що відповідають завданням установи освіти;
- розумне планування робочого часу;
- продуктивна робота з документами;
- вміння ефективно вирішувати адміністративні питання;
- вміння опрацьовувати різнопланову інформацію;
- вирізнення актуальних, важливих для діяльності ситуацій без надлишкової деталізації;
- здатність працювати в умовах значного фізичного та психологічного навантаження.

Менеджер, котрий прагне до успіху, зобов'язаний володіти собою як унікальним і безцінним ресурсом так, щоб постійно підтримувати свою продуктивність і хороший фізичний стан. Це визначає й здатність працювати напружено, витрачати енергію і здатність її накопичувати. Успішні люди динамічні, регулярно вчаться і не бояться нових ситуацій. Менеджер, який схильний уникати проблемних ситуацій, боїться ризикувати, так і не спроможеться розкрити свої здібності, втрачає впевненість і перетворює ділове життя в рутину.

Сучасним освітнім закладам потрібен новий, сучасний менеджмент, спрямований на використання інтелектуального капіталу, здатного опановувати технології самоменеджменту. Самоменеджмент – це послідовне застосування практичних методів управління в повсякденній управлінській діяльності, спрямованої на оптимальне та усвідомлене використання персональних ресурсів людини: інтелекту, компетенції, волі, здібностей, уміння, навичок, практики тощо.

Саме самоменеджмент створює умови для вирішення складних завдань і прийняття управлінських рішень, пошуку нових способів мотивації педагогічного персоналу, надає більше свободи працівникам шляхом делегування і відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. ─ К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. ─ 1440 с.
2. NEW English-ukrainian dictionary: новий англо-український словник. ─ К.: Чумацький шлях, 2000. ─ 700 с.
3. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента: учеб. пособие / Н. П. Лукашевич. ─ К.: МАУП, 1999. ─ 360 с.
4. Мескон Х. М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Майкл Х. Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури. ─ М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2008. ─ 672 с.
5. Друкер П. Ф. Практика менеджмента: пер. с англ.: учеб. пособие / Питер Ф. Друкер. ─ М.: Издательский дом «Вильямс», 2007. ─ 400 с.
6. Гірняк О. М., Лазановський П. П. Менеджмент: теоретичні основи і практикум: навч. посібник для студентів вищих закладів освіти / О. М. Гірняк, П. П. Лазановський. ─ К.: Магнолія плюс; Львів: Новий світ ─ 2000, 2003. ─ 336 с.
7. Армстронг М. Основы менеджмента. Как стать лучним руководителем / Майкл Армстронг. ─ Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. ─ 512 с.
8. Пересунько В. І. Делегування та самоменеджмент як технології демократизації персоналом / [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.khibs.edu.ua/1(6)2009/R5/2.pdf

УДК 377 .4

Н. Я. КРЕДЕНЕЦЬ

ДОСВІД СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Розглянуто зарубіжний досвід розвитку освітніх систем в контексті інтеграційних процесів загалом та становлення соціального партнерства у системі освіти зокрема. Проаналізовано складне завдання – забезпечити зростаючі потреби економіки, зумовлені розвитком виробництва високих технологій, європейських і глобальних інтеграцій та конкуренції, яке загострило необхідність побудови нової парадигми освіти протягом усього життя за допомогою соціальних партнерів. З'ясовано, що процес модернізації освітніх систем на засадах неперервності є складним і багатовимірним. У цьому контексті соціальне партнерство розглядається як засіб вирішення суперечностей між освітою та ринком праці, як механізм розвитку та адекватного функціонування системи освіти.

***Ключеві слова**: інтеграцій процеси, концепція освіти протягом усього життя, соціальні партнери, соціальне партнерство, Празьке комюніке, Берлінське комюніке.*

Н. Я. КРЕДЕНЕЦ

ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрен зарубежный опыт развития образовательных систем в контексте интеграционных процессов в целом и становления социального партнерства в системе образования в частности. Проанализирована сложная задача – обеспечить растущие потребности экономики, обусловленные развитием производства высоких технологий, европейских и глобальных интеграций и конкуренции, которая обострила необходимость построения новой парадигмы образования в течение всей жизни с помощью социальных партнеров. Выяснено, что процесс модернизации образовательных систем на основе непрерывности является сложным и многомерным. В этом контексте социальное партнерство рассматривается как средство разрешения противоречий между образованием и рынком труда, как механизм развития и адекватного функционирования системы образования.

***Ключевые слова**: интеграционные процессы, концепция образования на протяжении всей жизни, социальные партнеры, социальное партнерство, Пражское коммюнике, Берлинское коммюнике.*

N. YA. KREDENETS

EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE CONTEXT OF INTEGRATION PROCESSES IN THE EUROPEAN SYSTEM OF EDUCATION

The article deals with the foreign experience in the development of educational systems in the context of integration processes in general and the establishment of social partnership in the education system in particular.The difficult task of providing of growing needs of economy caused by the development of high technology, European and Global Integration and competition has given rise to the need to build a new paradigm of education throughout the life together with social partners. It has been found out that the process of modernization of educational systems on the basis of continuity is complex and multidimensional. In this context, social partnership is considered as a means of resolving differences between education and labour markets as a mechanism of the development and adequate functioning of the education system.

***Key words**: Integration processes, the concept of lifelong education, social partners, social partnership, Prague Communiqué, Berlin Communiqué.*

Від початку Болонського процесу здобування освіти упродовж життя входить до головних напрямів розбудови загальноєвропейського освітнього простору. Вперше зявившись у документах Празького саміту (2001 р.) та Берлінської конференції (2003 р.) міністрів освіти держав – учасниць Болонського процесу, ця проблема набула актуальності в контексті його

просування та корегування. Якщо Празьке комюніке наголошує на необхідності стратегії побудови системи післядипломного навчання для подолання проблеми конкурентоспроможності, застосування нових технологій та поліпшення єдності суспільства, рівних можливостей та якості життя [8, с. 73], то Берлінське комюніке закликає реалізовувати політику європейських країн щодо запровадження навчання впродовж усього життя шляхом спонукання вищих навчальних закладів до розширення можливостей навчання незалежно від віку, включно з визнанням попередньої освіти [12].

Через свою багатоплановість, багатоаспектність, а також діалектичну суперечливість явище партнерства спричиняє чимало гострих дискусій. Сьогодні в жодній галузі європейського суспільства не відбуваються такі кардинальні зміни, як у сфері освіти.

Про інтенсивність пошуків нових шляхів розвитку соціального партнерства в системі вищої та професійної освіти європейських країн пишуть вітчизняні та зарубіжні дослідники: І. М. Стариков, В. Л. Даниленко (шляхи розвитку соціального партнерства в роботі вищої школи європейських країн) [3]; Н. В. Абашкіна, А. А. Муравйова, О. Н. Олєйнікова (соціальне партнерство у сфері професійної освіти європейських країн) [1; 7; 9]; О. І. Огієнко, Л. П. Пуховська (безперервна професійна освіта зарубіжних країн) [8; 5]. Проте необхідно зазначити, що проблему становлення соціального партнерства у системі освіти в контексті інтеграційних процесів на сьогодні досліджено недостатньо.

Метою статті є висвітлення фундаментальних критеріїв формування соціального партнерства у європейській системі освіти в контексті інтеграційних процесів.

Концепція соціального партнерства розроблялася європейськими дослідниками як метод цивілізованого вирішення соціально-трудових конфліктів.

Процес законодавчого закріплення колективно-договірної системи в більшості країн Заходу розпочався на початку ХХ ст. Окремі її норми були внесені у датський Цивільний кодекс в 1907 р., у швейцарський Кодекс зобов'язань – у 1911 р. Пізніше в процесі виділення норм трудового законодавства в окрему галузь права набуло поширення прийняття спеціальних законодавчих актів з колективно-договірного регулювання трудових відносин. У Норвегії, зокрема, такий акт прийнято в 1915 р., а в Німеччині – у 1918 р.

В «Економічній енциклопедії» поняття «партнерство» тлумачиться як «зміцнення потенціалу (урядів та громадянського суспільства) шляхом підвищення їхніх знань, навичок, умінь та професіоналізму. Може набувати форми та реалізації окремих проектів із урядом у розробці програми двостороннього (багатостороннього) діалогу між зацікавленими органами влади. Такий діалог слугує дієвим інструментом поєднання економічної ефективності і соціальної справедливості, пом'якшення соціальних наслідків ринкових реформ, збереження громадської злагоди і попередження соціальної напруги в суспільстві» [14].

Соціальний діалог – важливий фактор розвитку демократії в Європі – був ініційований президентом Єврокомісії Ж. Делором на засіданні цієї комісії у Валь Дюшесі (передмістя Брюсселя, Бельгія). Учасниками цього діалогу в країнах ЄС є: Союз конфедерацій промисловців та роботодавців Європи (UNICE), Європейський центр підприємств з участю держави та підприємств загального економічного інтересу (CEEP), Європейська конфедерація профспілок (ETUC) [9, с. 7–8].

Поняття соціальний діалог набуло стійкого позитивного значення: обмін думками, пошук взаєморозуміння, узгодження позицій, вирішення конфліктів та інші механізми оптимізації міжособистісних та міжгрупових взаємодій [2, с. 23].

У 1992 р. створено Комітет із соціального діалогу, що відіграє важливу роль у політичних процесах ЄС. За час своєї діяльності цей комітет, зокрема, ухвалив: Документ з професійного навчання для зменшення безробіття (1995 р.), Документ з питань навчання протягом життя (1996 р.), Документ з питань рівних прав громадян з опогіршеним здоров'ям (1997 р.), документ «Європейський соціальний діалог, потенціал інновацій та змін» (2002 р.), Декларацію соціальних партнерів у рамках Європейського року людей з обмеженим здоров'ям (2003 р.), Програму соціального партнерства з питань зайнятості та мобільності (2005 р.) [9, с. 8].

У документі «Європейський соціальний діалог, потенціал інновацій та змін» соціальний діалог вважають засобом удосконалення управління Європою, що розвивається як рушійна сила економічних, соціальних та освітніх реформ.

Об'єктивними чинниками розвитку соціального партнерства в освіті стають глибинні зміни, що відбуваються у галузі праці та зайнятості, необхідність вирішення економічних проблем та підтримки конкурентоспроможності підприємств та держави на тлі швидкого розвитку технологій, потреба в постійному навчанні населення з метою набуття професійних компетенцій відповідно до вимог ринку праці, які швидко змінюються. У цьому контексті соціальне партнерство розглядається як засіб вирішення суперечностей між освітою та ринком праці, механізм розвитку та адекватного функціонування системи освіти.

У глосарії термінів європейської освіти «Освітній євротюнінг» (Tuning Educational Structures in Europe), що був опублікований у 2006 р., термін «соціальне партнерство» тлумачиться як співпраця всіх зацікавлених сторін для реалізації цілей Болонського процесу [11].

Стратегічною метою Болонського процесу є створення Європейського простору вищої освіти, конкурентноспроможного та привабливого як для студентів Європи, так і усього світу. Такий простір ґрунтується на міжнародному партнерстві, яке має усунути перепони та забезпечити широкий доступ до якісної вищої освіти, що базується на принципах демократії та незалежності університетів, їхньої наукової і дослідницької самостійності, активізувати мобільність студентів та науково-педагогічних кадрів, підготувати молодь до активного життя в демократичному суспільстві, закласти основи для їх професійної кар'єри та особистого розвитку.

Міжнародними партнерами-учасниками Болонського процесу є 46 держав Європейського континенту, а також Єврокомісія, Рада Європи, Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО, Асоціація європейських університетів, Європейська асоціація закладів вищої освіти, Європейська студентська спілка, Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти, Міжнародна освіта (Education International), (Businesseurope) – Федерація промисловців і підприємців Європи, та інші впливові організації.

Основні реформи, передбачені Болонським процесом: запровадження триступеневої системи вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії); навчання протягом життя поряд з визнанням попереднього навчання (формального і неформального); гнучкі графіки навчального процесу, які дозволяють поєднувати роботу й навчання; полегшення доступу до вищої освіти; гарантія рівних можливостей щодо отримання освіти; сприяння зайнятості (вища освіта для отримання кращої роботи); впровадження та визнання спільних навчальних програм, а також спільних дипломів, що видаються університетами; визнання навчання та ступенів, отриманих в університетах країн-партнерів.

Для нашого дослідження особливу вагу мають основні офіційні документи Болонської реформи: Бергенське, Лондонське, та Левенське комюніке, оскільки в них визначено стратегічні завдання соціального партнерства.

У Бергенському комюніке «Загальноєвропейський простір – досягнення мети», прийнятому 20 травня 2005 р. зазначається, що стратегічними завданнями соціального партнерства є: освіта впродовж життя, ратифікація особистісної та професійної компетентності (розвиток методології ратифікації неформальної освіти тощо); якість, індикатори, ефективність інвестицій в освіту; співпраця, спрямована на конкурентоспроможність (навчання на робочому місці, в громадянському суспільстві, незаможних верств населення тощо).

Міністри освіти обговорили питання визнання професійних кваліфікацій та можливості працевлаштування зафіксували їх у Лондонському комюніке на шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації (16–19 травня 2007 р.). Вони зазначили, що уряди держав та вузи повинні розвивати партнерство і співпрацю з роботодавцями в процесі інноваційних змін навчальних планів, які створюються на основі результатів навчання та кредитів, що сприяють визнанню як кваліфікацій, так і попереднього навчання, включаючи неформальне та неофіційне навчання.

В преамбулі до Левенського комюніке «Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті» (Бельгія, 28 – 29 квітня 2009 р.) зазначається, що до 2020 р. європейська вища освіта має зробити вирішальний внесок у реалізацію «Європи знань». Стоячи перед викликом старіння населення, Європа може досягти успіху в цій справі за умови, якщо вона максимально розкриє таланти і здібності всіх своїх громадян та повністю долучиться до навчання впродовж життя і більш широкої участі соціальних партнерів у вищій освіті.

Навчання для майбутнього Європи включає такі пріоритети розвитку вищої освіти в наступному десятиріччі: соціальний вимір; рівний доступ та закінчення навчання; навчання впродовж життя; працевлаштування; студенто-центроване навчання та навчальна місія вищої освіти; освіта, наука та інновація; міжнародна відкритість; мобільність; збір даних; багатовимірні інструменти прозорості; фінансування.

У більшості європейських країн у сфері освіти відбуваються стрімкі процеси, які реалізовуються соціальними партнерами. Свідченням цього є той факт, що питання формування соціального партнерства у вищий освіті, які широко обговорювались на всесвітніх конференціях та симпозіумах, стають невід'ємною частиною великої кількості різноманітних проектів, започаткованих міжнародними організаціями в галузі освіти.

Вагомий внесок у дослідження проблеми зробив Аналітичний центр професійної освіти (Sharing Expertise in Training). У 2006 р. він організував пленарні зустрічі Консультативного форуму на тему: Досвід для прогресу: навчання за допомогою партнерів. У прийнятому на форумі документі зазначається, що формування інституту соціального партнерства в європейській системі професійної освіти зумовлене такими факторами: необхідністю зняття суперечностей між ринком праці та ринком освітніх послуг; законодавчим закріпленням автономії освітніх закладів; диверсифікацією джерел фінансування; прагненням підвищити якість освіти; зростанням мобільності людини, розвитком освіти протягом усього життя.

Зауважимо, що у висновках Другого міжнародного конгресу ЮНЕСКО з технічної та професійної освіти «Освіта і підготовка впродовж усього життя: лист у майбутнє» (квітень 1999 р.) зазначається, що сила уряду кожної країни полягає в його здатності розвивати соціальне партнерство у системі навчання. Компонентами цієї системи, що необхідні для соціального партнерства приватного та державного секторів, є:

- забезпечення інформації щодо вимог ринку праці на основі індикаторів та оцінювання потреб у навчанні на національному та галузевих рівнях;
- обґрунтування, визначення політики й створення законодавчих засад для системи навчання;
- розробка стандартів якості, включно з оцінюванням і сертифікацією для забезпечення послідовності і наступності;
- розробка інституційної структури й операціональних механізмів;
- мобілізація зацікавлених сторін на досягнення максимальної участі у впровадженні системи через відповідні стратегії, заходи і стимули;
- планування організації навчання;
- удосконалення навчальних планів та програм, навчання викладачів і керівників;
- забезпечення фінансування системи навчання;
- забезпечення професійної інформації, орієнтації й консультування;
- оцінювання загального функціонування системи;
- забезпечення практичної підготовки на робочому місці в різних формах;
- гарантування рівних прав у доступі до навчання» [6, с. 37–39].

Вивчивши зарубіжний досвід, ми ідентифікували чотири основні моделі, що відрізняються ступенем державної участі в системі професійної освіти та навчання, а також участі соціальних партнерів.

Ліберальна модель (діє у Великій Британії), яка характеризується загальними тенденціями децентралізації державного управління, у рамках якої політика в сфері професійного навчання здійснюється переважно місцевими органами влади та підприємствами, що проводять навчання. Проте держава залишає за собою право розподіляти фінансові ресурси, спрямовані на забезпечення навчання для пріоритетних галузей освіти [10, с. 8].

Модель державного домінування, якій властиві державне планування та управління професійної освіти і навчання. Держава та відповідні місцеві органи влади, відповідальні за професійне навчання, здійснюють контроль за ним. Соціальні партнери беруть участь у прийнятті рішень на державному рівні. На міжгалузевому рівні значну роль у професійній освіті відіграють асоціації роботодавців, що забезпечують особливі потреби в навчанні. На цьому рівні високою є активність професійних спілок. Ця модель характерна для Франції [7, с. 117].

Неокооперативна модель діє в Данії та Нідерландах. Для неї визначальним є розподіл ролей між державою, компаніями та профспілками. Асоціації роботодавців та профспілки

найбільш активно беруть участь у плануванні та управлінні професійної освіти, а держава легітимізує рішення, що прийняті на основі домовленостей соціальних партнерів [13].

Модель партнерства, яка склалася в Німеччині, визначається як змішана модель, оскільки система професійної освіти діє у рамках неокооперативної, а фінансування професійної освіти здійснюється в рамках ліберальної моделі. У сфері освіти обов'язки соціальних партнерів законодавчо розмежовані між федеральним урядом та землями [1, с. 92].

Отже, реалізація спільних домовленостей соціальних партнерів реалізовує нову парадигму вищої та професійної освіти протягом усього життя. Проте, незважаючи на інтеграційні процеси, кожна країна прагне зберегти в цій галузі власну неповторність і традиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Економічний діалог: партнерство заради успіху. – К.: НІСД, Центр антикризових досліджень, 2007.
3. Стариков І. М., Даниленко В. Л. Шляхи розвитку соціального партнерства у роботі вищої школи / Стариков І. М., Даниленко В. Л. // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Вип. 12. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Т. 2. – Миколаїв: МДУ, 2006. – С. 168 – 183.
4. Копенгагенский процесс // Sharing Expertise in Training // ETF О. Н. Олейникова, А. А. Муравйова. – М., 2006. – 85 с.
5. Л. Пуховська. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10PLPPND.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Материалы Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее». г. Сеул, Республика Корея, 26–30 апреля 1999 г. – Астана, 1999 г. – С. 34 – 72.
7. Муравйова А. А. Профессиональное образование и обучение в странах Западной Европы: сфера деятельности социальных партнеров / А. А. Муравйова // Труд за рубежом. – М. – 2000. – № 4. – С. 117–133.
8. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко / За ред. Н. Г. Ничкало – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.
9. Олейникова О. Н. Социальное партнерство в профессиональном образовании / О. Н. Олейникова – М., 2005. – 82 с.
10. Хатчинсон Г. Партнерство как метод управления: [упр. образованием на местах в Великобритании] / Г. Хатчинсон // Управления школой: Новое приложения к газете. "Первое сентября" для директоров и администраторов школ. – 1996. – № 1.
11. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communique (Leuven and Louvein-la-Neuve, 28-29 April 2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eu-edu.org/ua/news/info/223>.- Загол. з екрану. – Мова англ.
12. Towards the European Educational Erea. Communique (Prague, 19 May 2001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cepes.io/information_services/sources/on_line/Prague.pd7>. - Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx_sfbolognaglossar_pi1[s]=RU&tx_sfbolognaglossar_pi1[uid]=52>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
14. Wirtschaftslexikon: über 4000 Stichwörter für Studium und Praxis [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wirtschaftslexikon/rittershofer/werner/products/detail/prod_id/25617652/>.- Загол. з екрану. – Мова нім.

УДК: 378.013+378.175.4

В. В. НЕСТЕРЕНКО

РОЗВИТОК ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Висвітлена історія розвитку заочної форми навчання у системі вітчизняної вищої педагогічної освіти. Охарактеризовані етапи становлення заочної навчання форми та організація підготовки кадрів в ній. Розкриті основи заочної педагогічної освіти як основного напряму підготовки кадрів без відриву від основної діяльності.

***Ключові слова**: вища освіта, заочна форма навчання, професійна підготовка, підготовка в системі заочного навчання, навчання без відриву від основної діяльності.*

В. В. НЕСТЕРЕНКО

РАЗВИТИЕ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прослежена история развития заочной формы обучения в системе отечественного высшего педагогического образования. Охарактеризованы этапы становления заочной формы обучения и организация подготовки кадров в ней. Раскрыты основы заочного педагогического образования как основного направления подготовки кадров без отрыва от основной деятельности.

***Ключевые слова**: высшее образование, заочная форма обучения, профессиональная подготовка, подготовка в системе заочного обучения, обучение без отрыва от основной деятельности.*

V. V. NESTERENKO

PART-TIME EDUCATION DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

The history of part-time pedagogical education in the system of higher education is analysed. The main stages of part-time education development and personnel training organization in the system of part-time education are characterised. The fundamentals of part-time pedagogical education as the main way of personnel training who continue working full-time are revealed.

***Key words**: higher education, part-time pedagogical education, professional training, par- time pedagogical training , full-time work and education.*

Корінні зміни економічного, політичного і суспільного життя, що відбуваються в нашій країні, призвели до перегляду деяких фундаментальних принципів, на яких будувалися різні освітні системи, дали змогу інакше підійти до методичних та організаційно-адміністративних функцій в освіті. Певній модернізації зазнала система підготовки фахівців без відриву від основної діяльності.

Для об'єктивної оцінки процесів, які відбуваються сьогодні в заочній освіті в Україні, необхідно звернутися до її історії. Історико-педагогічний аналіз дозволить краще зрозуміти особливості функціонування вітчизняної системи заочної освіти, простежити її перетворення на найважливіший соціальний інститут, що створив умови для самореалізації та саморозвитку дорослої людини.

Мета статті – розглянути історію розвитку та розкрити засади заочної форми навчання в системі вищої педагогічної освіти України.

Заочна форма навчання фахівців у вищій школі має свою історію виникнення, становлення і розвитку. Перша згадка про заочне навчання зустрічається у XIX ст. і пов'язана з розробкою методу використання поштового зв'язку для розсилання тим, хто навчався вказівок, інформації, контрольних робіт та інших навчальних матеріалів [1, с. 17]. Спочатку воно називалося «correspondence education», тобто навчання за листуванням, в основу якого була покладена самостійна робота студента з навчальними посібниками. Початком заочного навчання можна вважати появу першого регулярного курсу кореспондентного навчання стенографії А. Пітмана.

І. Г. Шамсутдінова та В. А. Шляхова вважають Ч. Туссена та Г. Лангенштейдта засновниками заочного навчання, котрі першими відкрили заочні курси навчання іноземним мовам і є основоположниками нової форми навчання.

Н. М. Бикова виявила унікальний документ – книгу А. Коссодо «Заочне викладання каліграфії», видану у 1894 р. в Одесі. На думку авторки, це рідкісне видання документально підтверджує появу заочного навчання в Росії в другій половині XIX ст. [1, с. 17].

С. В. Путєєва так пише про появу заочного навчання: «Заочне навчання стало можливим завдяки ентузіазму окремих людей, захоплених ідеєю освіти для всіх. Демократичність цієї форми навчання, що дозволяє отримати освіту широким верствам населення, зіграла свою роль і в залученні жінок до освіти. Матір'ю заочного навчання називають Анну Тікнор, доньку американського професора Гарвардського університету, яка заснувала «Бостонське товариство

підтримки навчання на дому» (1873–1897). Її методика навчання фактично була індивідуальною (обмін листами, керівництво вибором літератури, контроль). Але програми навчання були орієнтовані на класичні університети» [8, с. 11]. До речі, саме жінки становили більшість студентів А. Тікнор, що дало їм право отримати вищу освіту.

У 1877 р. найстаріший Шотландський університет святого Андрія запропонував програму заочного навчання для жінок на звання ліценціата мистецтв, яка діяла впродовж 55 років. Ці давала можливість навчати жінок у сьому світі – аж до Палестини, Кенії та Китаю.

У Росії заочне навчання виникло у XIX ст. При цьому єдиною формою отримання заочної освіти, визнаної на рівні держави, був екстернат [8, с. 12]. Проходження курсу підготовки (навчання) екстернатом не забезпечувало методичної допомоги з боку навчального закладу, що давало можливість отримати освіту в такій формі обмеженому колу осіб.

Першими методичними центрами для осіб, орієнтованих на самоосвіту, стали в Росії комісія з організації домашнього читання при Товаристві поширення технічних знань (Москва, 1893 р.) і відділ сприяння самоосвіті при Комітеті педагогічного музею військово-навчальних закладів (Петербург, 1894 р.). Вони розсилали бажаючим програми для читання, реферати, тексти лекцій, організовували письмові та усні консультації. Як бачимо, така заочна форма навчання розвивались і використовувалась як різновид екстернату.

І. Г. Шамсутдінова відзначає, що виникнення заочної форми навчання пов’язане з ідеєю інтеграції навчання з продуктивною працею, принципами доступності і політехнізму, які потрібно було реалізувати у позашкільній освіті. При цьому в перші роки свого існування позашкільна освіта в радянській Росії включала не тільки і не стільки вищу, скільки професійно-технічну освіту, різноманітні робітфаки, школи ліквідації неписьменності. У 1919 р. відбувся перший Всеросійський з’їзд з питань позашкільної освіти, на якому були обґрунтовані вихідні принципи заочної освіти. Вони передбачали розширення можливостей доступу до освіти робітників і селян, безкоштовність, ідейність, партійність, доступність, взаємодію школи і виробництва, змінність занять, самоосвіту [9, с. 86].

На початку формування заочної вищої школи здійснювалося за допомогою навчання практиків, які мали великий трудовий досвід і показали себе вмілими організаторами. На цей момент звертав увагу статут першого заочного вищого навчального закладу – Позашкільного університету, створеного за ініціативою А. В. Луначарського у 1920 р. в Новочеркаську. Основний контингент його студентів становили досвідчені організатори виробництва, котрим необхідно було за короткий термін отримати освіту й озброїтися науковими знаннями в галузі виробництва, техніки і технологій. Масовість заочної освіти і широке розповсюдження мережі вузів, які здійснювали заочну підготовку фахівців, у т. ч. і педагогічних кадрів, значною мірою сприяли соціально-економічному розвитку країни, створенню потужної індустріальної держави.

У 1923 р. було відкрито заочне відділення в Московському центральному інституті підвищення кваліфікації учителів.

Народний комісаріат освіти України організував у 1927 р. заочне відділення у Дніпропетровському інституті народної освіти. У листопаді 1928 р. почав працювати Всеукраїнський заочний інститут народної освіти (ВУЗІНО). Діяльність цього навчального закладу була спрямована на підвищення кваліфікації педагогів, їх підготовку до викладання спеціальних дисциплін у старших класах середніх шкіл та в середніх навчальних закладах, озброєння теоретичними та практичними знаннями. До 1931 р. заочні відділення підготовки вчителів для шкіл соціального виховання і професійного навчання як філії ВУЗІНО діяли при Дніпропетровському, Луганському, Київському та Одеському інститутах народної освіти (нині – університети). У цей час системою заочного навчання в Україні було охоплено понад 17 тис. учителів [5, с. 81].

У 1932/33 навчальному році ВУЗІНО реорганізували у Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації учителів. Створення цього інституту супроводжувалося ліквідацією відділень ВУЗІНО на місцях. Студентів переводили на заочні відділення при відповідних педагогічних вузах, у яких створювалися постійно діючі сектори заочної освіти. Відповідальність за роботу таких секторів покладалася на педагогічні інститути і розглядалась як складова їх навчально-виховної діяльності. Це сприяло залученню досвідчених науково-педагогічних кадрів до роботи із заочниками.

Про розвиток у зазначений період заочного навчання в системі вищої та середньої спеціальної освіти в Україні свідчить безперервне збільшення контингенту студентів-заочників. Так якщо в 1930/31 навчальному році їх налічувалося 36,350 тис. осіб, то в 1932/33 – вже 90 тис. [5, с. 82].

У 1933 р. в Україні заочне навчання здійснювалося в 27 інститутах соціального виховання і 6 інститутах професійної освіти, у тому числі у Вінницькому, Житомирському, Черкаському та кількох спеціалізованих інститутах (наприклад, Київському агропедінституті).

Подальший розвиток заочної освіти в Україні пов'язаний із затвердженням Радою Народних Комісарів СРСР 29 серпня 1938 р. постанови «Про вищу заочну освіту» [2, с. 55]. В цьому документі заочне навчання визначалось як провідна форма педагогічної освіти. Вказувалося також організаційні форми заочної освіти: заочні інститути, заочні відділення при педінститутах, де був розподіл студентів на академічні групи і потоки. На весь час навчання у заочників за ними закріплювалися штатні викладачі. Відповідно до спеціальностей встановлювалися терміни навчання. Основним видом навчання була самостійна робота, наочні заняття повинні були допомогти студентам в оволодінні навчальним матеріалом визначеного курсу.

Заочна педагогічна освіта стала одним з важливих напрямів підготовки вчителів без відриву від праці в школі. Чимало педагогічних вузів в Україні, зокрема Вінницький, Житомирський, Запорізький, Київський, Луганський, Одеський, Харківський і Черкаський, перетворились у великі наукові і навчально-педагогічні центри з підготовки фахівців з вищою освітою. До 1941 р. завдяки заочному навчанню педагогічні інститути в Українській РСР закінчили 70 тис. вчителів, майже 60 тис. підвищили свою кваліфікацію на педагогічних курсах.

Війна 1941 – 1945 рр. спричинила значні зміни не тільки в кількісному, а й в якісному складі вчителів. Враховуючи зростаючу потребу у педагогічних кадрах, в грудні 1943 р. Рада Народних Комісарів СРСР прийняла постанову «Про заходи щодо зміцнення системи заочної педагогічної освіти», відповідно до якої була затверджена нова мережа заочних відділень. У 1945 р. в Україні заняття на заочних відділеннях проводились при 36 педагогічних інститутах і педучилищах, контингент студентів-заочників становив 32 тис. осіб.

Подальше вдосконалення системи заочної педагогічної освіти пов'язано з виконанням наказу Всесоюзного комітету у справах вищої школи при Раді Народних Комісарів СРСР «Про заочну освіту вчителів» (1945 р.). Особливе значення надавалося збільшенню терміну заочного навчання на рік, уведення для студентів-заочників додаткових пільг [5, с. 82].

В зв'язку зі значним збільшенням шкільної мережі та гострою потребою в учительських кадрах в Україні у 1950 р. заочні відділення функціонували при 24 педагогічних та 32 вчительських інститутах і 70 педучилищах. Свої зусилля вони спрямовували на поліпшення якості навчально-виховної роботи, планування та проведення екзаменаційних сесій. Значну роль в організації самостійного навчання студентів-заочників у міжсесійний період відіграло створення широкої мережі консультаційних пунктів.

У післявоєнний період міністерство освіти УРСР здійснило певні заходи, які сприяли зміцненню заочної системи навчання. Були впроваджені нові та вдосконалені старі навчальні плани. Для студентів-заочників збільшена додаткова відпустка, створювалася і видавалась навчальна література, зокрема підручники, посібники, хрестоматії, збірники завдань.

У 1950–1960-і роки підготовка фахівців з вищою освітою без відриву від виробництва поширювалася. З 1951 р. до 1960 р. контингент студентів-заочників збільшився майже в 2 рази, їх кількість зросла з 84,6 тис. до 147 тис. осіб.

У 1955–1957 рр. при 26 вузах Радянського Союзу відкрилися нові заочні і вечірні відділення та факультети. У 1956 р. міністерство вищої освіти СРСР затвердило положення про філії заочних вузів і про навчально-консультаційні пункти заочних відділень, завдяки чому студенти-заочники отримували необхідну їм у навчанні допомогу, краще опановувати знання.

Зміни в географічному розташуванні вузів сприяли більш повному охопленню вищою освітою жителів всіх областей України, наближенню навчання до умов праці майбутніх фахівців. Головними вузівськими центрами залишалися Харків, Київ, Одеса і Львів. У 1958 р. в цих містах діяли 70 вузів із 140 в республіці, в них навчалися 59% всієї кількості студентів.

До 1958 р. випуск фахівців з вищою освітою, підготовлених без відриву від виробництва, збільшився в 3 рази порівняно з довоєнним періодом і досяг 85,5 тис. осіб. У 1961 р. на заочних і вечірніх відділеннях було підготовлено 29,4% загального випуску фахівців у вузах країни.

Кількість вчителів, які отримали освіту без відриву від виробництва, становила 31% випускників педагогічних вузів.

Разом з тим педагогічні вузи пред'являли занижені вимоги до студентів-заочників, що відповідало на якість підготовки вчителів. Недостатнім був зв'язок заочних відділень зі стаціонарами. Викладачі нерідко розглядали заочну освіту як додатковий вид роботи і займалися нею лише в період сесії. Студенти-заочники отримували знання великим обсягом лише під час навчально-екзаменаційних сесій. Відсутнє було планомірне й ефективне керівництво самостійною роботою студентів викладачами педагогічних вузів у міжсесійний період. Не здійснювався належний контроль за якістю роботи заочних відділень і підготовкою навчально-методичних посібників, не відповідало потребам студентів-заочників матеріально-технічне забезпечення кабінетів, бібліотек, читальних залів тощо. Слабким був зв'язок заочних відділень з органами управління народною освітою, що створювало труднощі з присутністю вчителів-заочників на сесіях. На місцях не виконувалося положення про надання пільг студентам, які навчалися без відриву від виробництва [6, с. 36].

Нові навчальні плани, введені у період 1950–1960 роках для заочної педагогічної освіти, передбачали спецсемінари з педагогіки, психології або методики (за бажанням студента), обов'язкову контрольну роботу з історії педагогіки, іспит з педагогіки та методики викладання певного навчального предмета.

Робилися спроби щодо забезпечення студентів-заочників відповідною навчально-методичною літературою. Навчально-методичний кабінет з заочної освіти при міністерстві освіти УРСР, окрім щорічного видання програм і текстів контрольних робіт, підготував понад 300 навчальних посібників, курсів лекцій, методичних розробок з різних дисциплін. Продовжувалася робота з удосконалення навчального процесу та поліпшення змісту освіти. Розширювалися зв'язки педагогічних навчальних закладів зі школами.

Головною метою розвитку заочної вищої педагогічної освіти в цей період було вдосконалення всієї системи заочного навчання, виявлення більш ефективних форм і методів, поліпшення якості підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою. Навчальні плани заочних відділень узгоджувалися з планами стаціонарів. У педагогічні інститути без відриву від виробництва приймалися тільки особи, які працювали в системі народної освіти, профтехосвіти або були пов'язані з вихованням молоді.

Міністерство освіти УРСР, вивчаючи стан щодо укомплектування шкіл республіки вчительськими кадрами, орієнтувало органи народної освіти на максимальне заохочування до заочного навчання усіх вчителів, які не мали вищої освіти. У листопаді 1973 р. колегія міністерства освіти УРСР розглянула питання «Про підготовку та виховання учительських кадрів у педагогічних інститутах республіки за заочною формою навчання». Педагогічні інститути республіки, в т. ч. їх заочні відділення, зіграли важливу роль у завершенні переходу до загальної середньої освіти молоді. У 1971–1975 рр. педагогічні вузи України заочно підготували понад 47 тис. учителів.

У 1978 р. педагогічні інститути закінчили 19,9 тис. осіб, у т. ч. 8,3 тис. заочно. Збільшено прийом студентів до педагогічних навчальних закладів.. Проте в роботі заочних відділень педагогічних вузів існували суттєві недоліки. Фактичний рівень знань студентів, особливо із спеціальних дисциплін, залишався низьким: якщо в середньому в республіці у 1977–78 навчальному році на денній формі навчання на «5» вчилися 52,7% студентів, то на заочному відділенні їх було тільки 19,39% [3, с. 64].

У середині 1970-х років спостерігається зменшення набору студентів-заочників, хоча протягом багатьох десятиліть система заочної освіти розвивалася й удосконалювалася. До початку 1980-х років це була добре налагоджена і спланована робота викладачів, завідувачів кафедр, методистів, працівників обласних та районних відділів освіти, директорів шкіл.

У педагогічних вузах України з метою поліпшення спеціальної підготовки педагогічних кадрів, удосконалення професійної майстерності створювалися навчально-методичні ради з заочної освіти. Серйозним було ставлення відділів народної освіти, громадських організацій до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів шляхом заочного навчання. В деяких областях діяли ради співпраці, за допомогою яких педагогічні ВНЗ разом з органами народної освіти та громадськими організаціями комплектували заочні відділення, розробляли заходи щодо створення

належних умов для студентів, влаштування їх на роботу за фахом. Ці ж ради вивчали й узагальнювали передовий досвід роботи вчителів, які навчалися заочно.

Науково-методичним центром вищої заочної педагогічної освіти при міністерстві вищої і спеціальної освіти УРСР були сформульовані концептуальні засади заочної підготовки вчителів. Ці засади, як і вся система освіти, зазнавали зміни, з соціально-економічним розвитком країни, що стало передумовою для створення системи безперервної освіти.

Основна увага в заочній підготовці вчителів приділялася вихованню потреби і готовності до безперервного самовдосконалення, оволодіння способами і засобами саморозвитку і самонавчання, що диктувалося змінами в освіті. Перегляду підлягали навчальні плани. Зазначимо, що дієві в 1970-і роки навчальні плани не регламентували самостійної роботи студентів-заочників із спеціальних дисциплін, у них не відображалася самостійна робота студентів у міжсесійний період.

Створення та впровадження нових навчальних планів і програм для заочних відділень призвело до необхідності перегляду типів навчально-методичних посібників для студентів-заочників, їх тематики з метою активізації самостійної роботи в міжсесійний період, а також визначилися вимоги до кожного типу посібників.

В узагальненні і розповсюдженні досвіду роботи заочних відділень важливу роль грали методичні наради. На них визначалася проблематика необхідних наукових досліджень, за підсумками секційних нарад видавалися міжвузівські збірники наукових праць.

Основна проблематика секційних нарад присвячувалася вдосконаленню підготовки фахівців в умовах заочного навчання. Рекомендації, які приймалися нарадами, були основою для спільної діяльності кафедр з іншими інститутами (здійснення експерименту, розробка методичної документації, підготовка посібників і т. д.).

У зв’язку з цим особливе значення належало виявленню сукупності факторів, які забезпечували або не забезпечували ефективність заочної педагогічної освіти. Виявилася суттєва необхідність цілеспрямованого вдосконалення навчального процесу та управління його оптимальним розвитком. Основною метою стало виявлення головних чинників, тенденцій, умов і способів підвищення ефективності заочної педагогічної освіти, розробка шляхів їх впровадження у навчальний процес з урахуванням особливостей освіти без відриву від виробництва.

Перебудова загальноосвітньої, професійної та вищої школи, досвід створення навчально-методичних об’єднань вищих навчальних закладів за групами споріднених спеціальностей визнали нові підходи до організації всіх сфер діяльності з підготовки вчителів без відриву від виробництва.

З 1987–88 навчального року введено новий перелік спеціальностей, за якими найбільш доцільно треба було здійснювати заочне навчання. У цей період за заочною формою готувалася значна частина фахівців для сільського господарства, економіки, зв’язку, а також вчителів (майже 40%). Вузам було надано право самим розробляти і затверджувати навчальні плани для заочного навчання.

Навчальні плани і програми для заочників вузів за своїм змістом переважно збігалися з планами і програмами очної форми навчання. Навчальний процес при заочному навчанні складався з вступних і оглядових лекцій, практичних і лабораторних занять, самостійної підготовки з виконанням контрольних робіт, заочних та очних консультацій. Студенти-заочники виконували курсові та дипломні роботи і складали державні іспити. Для осіб, які не мають достатнього практичного досвіду і стажу за фахом, організовувалася обов’язкова виробнича практика.

За змістом педагогічна та методична підготовка студентів заочної форми навчання включала вивчення психології, історії педагогіки, педагогіки, методики викладання відповідного предмета, шкільної гігієни. Факультативно вивчалися спецкурси з дидактики, теорії виховання, програмованого навчання, порівняльної педагогіки та ін. Згідно з профілем факультету по кожній спеціальності встановлювався комплекс дисциплін, вивчення яких у поєднанні з навчальною і педагогічною практикою забезпечувало придбання студентами знань та оволодіння методами наукової і практичної роботи. Разом з тим, можливості для самостійної організації навчального процесу, творчого експериментування залишалися обмеженими.

Реформа педагогічної освіти, що розгорнулася в 1990 р. на тлі процесів деполітизації освіти, децентралізації та регіоналізації управління, демократизації життя школи, зумовила тенденцію на подолання вузькоутилітарного підходу до педагогічної освіти як форми підготовки вчителя, утвердила ідею про необхідність якісно нової педагогічної освіти, результатом якої ставала здатність не тільки вирішувати вузькопрофесійні завдання, а й бути суб'єктом освітнього процесу, універсальним в освоєнні культури і способах її трансляції.

У ході реформ заочна форма вищої педагогічної освіти була збережена у зв'язку з необхідністю забезпечення безперервності освіти, отримання загальної освіти і спеціальності мешканцями віддалених регіонів, інвалідами, молодими матерями та іншими групами населення, котрі не мають інших можливостей навчатися. Вона була необхідна підприємствам, які зацікавлені у навчанні кадрів без відриву від виробництва. Нарешті, в заочному навчанні зацікавлене суспільство загалом, оскільки за порівняно невеликих витрат воно забезпечує зростання загальнокультурного та професійного рівня населення [7, с. 252].

Нині необхідно створити таку систему безперервної освіти, яка би спрямовувала і готувала людину впродовж усього життя підвищувати свій професійний рівень, вчитися.

Сучасні соціально-економічні процеси в Україні суттєво вплинули на систему вітчизняної заочної освіти, зумовили її модернізацію. Реалії ринкової економіки, розвиток демократичного суспільства висувають нові вимоги до підготовки фахівців, вдосконалення освітнього процесу в системі заочного навчання у вузах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Быкова Н. Н., Совершенствование заочного обучения в высшей школе средствами открытого образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Н. Быкова. – СПб., 2006. – 23 с.
2. Высшее педагогическое образование без отрыва от производства: Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Вып. 1 / Под ред. В. И. Овсянникова. – М., 1991.
3. Державний архів Вінницької області. Ф. Р–5050. Оп. 1. Спр. 436. Арк. 61–65.
4. Заочное обучение в зарубежных странах: концепции, практика, перспективы: Научно-аналитический обзор. – М.: ИНИОН АН СССР, 1990 – 99 с.
5. Кобзарева Т. І. Вища заочна педагогічна освіта на Україні / Т. І. Кобзарева // Радянська школа – 1980. – № 2. – С.80–83.
6. Лазарев В. Н. Высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности: история, современное состояние, перспективы: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. / В. Н. Лазарев – М., 2004. – 402 с.
7. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / парадоксы наследия, векторы развития / А. М, Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
8. Путеева С. В. Формирование профессиональной готовности студентов заочной формы обучения к педагогической деятельности (на примере факультета физической культуры)] : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. В. Путеева. – Ставрополь, – 2006. – 20 с.
9. Шамсутдинова И. Г. Педагогические основы высшего заочного образования: учеб. пособие / И. Г. Шамсутдинова. – М.: Изд-во ВЗИИТ, 1991. – 162 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37 (09)

Н. В. ПРИЙМАС

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЛАСА САМЧУКА

Вивчено вплив «Просвіти» на формування світогляду У. Самчука. Досліджено його просвітницьку діяльність, напрямки якої охарактеризовано за життєвими періодами. Звернено увагу на внесок У Самчука у відродження та збереження українського шкільництва, участь у вирішенні питань освіти. Проаналізовано відображення діяльності «Просвіти» в автобіографічних творах У. Самчука. З'ясовано роль У. Самчука у розвитку просвітницького руху в Україні та еміграції.

***Ключові слова**: «Просвіта», просвітницька робота, освіта, інтелігенція, школа.*

Н. В. ПРИЙМАС

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЛАСА САМЧУКА

Изучено влияние «Просвиты» на формирование мировоззрения У. Самчука. Исследована его просветительская деятельность, направления которой охарактеризованы в соответствии с жизненными периодами писателя. Обращено внимание на роль У. Самчука в возрождении и сохранении украинской школы, на его участие в решении вопросов образования. Проанализировано отображение деятельности «Просвиты» в автобиографических произведениях У. Самчука. Сделаны выводы о роли У. Самчука в развитии просветительского движения в Украине и в эмиграции.

***Ключевые слова**: «Просвита», просветительская работа, образование, интеллигенция, школа.*

N. V. PRYIMAS

ULAS SAMCHUK'S ENLIGHTENMENT ACTIVITY

The influence of «Prosvita» on the formation of U. Samchuk's outlook has been studied. His educational activity, the aspects of which have been characterized according to life periods, has been revealed. Special attention is concentrated on U. Samchuk's contribution to regenerating and preserving the Ukrainian school education, participating in solving educational problems. The matter of reflecting the activity of «Prosvita» in U. Samchuk's autobiographical works has been analyzed. The role of U. Samchuk's participation in the development of education movement in Ukraine and emigration has been revealed.

***Key words**: «Prosvita», enlightenment work, education, intelligentsia, school.*

На сьогоднішньому етапі вирішення проблем освіти пріоритетне значення має поєднання педагогічної спадщини минулого та досягнень сучасної педагогічної науки. Удосконалення системи національної освіти та виховання зумовлює зростання інтересу до дослідження проблем історії національної педагогіки. Особливої уваги вимагає повернення імен культурно-освітніх діячів, які зробили значний внесок у створення і розвиток української школи та педагогіки, але тривалий час були незаслужено забуті. До таких постатей належить видатний громадсько-політичний та культурно-освітній діяч, письменник Улас Самчук (1905–1987 рр.).

Перші спроби дослідження творів У. Самчука з'явилися у 30-і роки. минулого століття. Його високохудожній доробок постійно перебуває у центрі уваги дослідників української діаспори. Оглядові статті та аналітичні матеріали у післявоєнний період опублікували А. Власенко-Бойцун, В. Державін, Г. Костюк, І. Кошелівець, Б. Кравців, О. Лятуринська, О. Тарнавський та ін. В Україні тільки на початку 90-х років з'явилися статті учених, які намагалися збагнути естетично-виховний феномен творчості У. Самчука, заглибитися у його художній світ, проаналізувати виховні аспекти літературної спадщини. Першими

самчукознавцями є М. Герц, М. Гон, Р. Гром'як, А. Жив'юк, М. Жулинський, С. Пінчук, Г. Чернихівський та ін. Захистили кандидатські дисертації з питань творчості письменника С. Бородіца, І. Бурлакова, Г. Горох, В. Кизилова, І. Комінярська, Ю. Мариненко, О. Пастушенко, Н. Плетенчук, О. Пасічник, А. Жив'юк. У 2007 р. І. Руснак захистила докторську дисертацію «Художня модифікація національної історіософії в прозі Уласа Самчука».

Розгляд проблеми У. Самчук і «Просвіта» дає можливість зрозуміти, який вплив мала ця визначна українська національна інституція на формування поглядів і переконань видатного літератора і громадського діяча.

Мета статті – дослідити основні напрямки просвітницької діяльності У. Самчука, з'ясувати його роль у розвитку просвітницького руху в Україні та еміграції.

Важливою в біографії У. Самчука є його діяльність у «Просвіті» в 20-і роком ХХ ст. Його покоління здійснило своєрідний освітньо-інтелектуальний «прорив», який пройшов через різні соціальні і політичні проблеми, але все ж таки вивів це покоління на новий рубіж.

У 1921–1926 рр. У. Самчук навчався в Кременецькій українській приватній гімназії ім. І. Стешенка. Її історію та діяльність він описав у книзі спогадів «На коні вороному». Переборюючи великопольські впливи, національна стихія початку 20-х років панувала в цьому місті лише в «Просвіті» та українській гімназії. Остання, як відзначив письменник згодом, «активно поповнювала кадри української інтелігенції на Волині» [4, с. 18]. Саме у цій гімназії розпочинається громадсько-політична біографія У. Самчука. В свої поглядах на просвітянство того часу він категорично не поділяв думку тих, хто намагався «зробити з «просвітянства» синонім пласкости і простацтва, свідомо переплутуючи виразні поняття двох різних культурних функцій інтелектуальної творчости талантів і роботи в широких і найширших верствах народної маси, яка… стояла на висоті своїх завдань, була багато краще продумана і побудована як різні цього роду інституції комуністичної, націонал-соціялістичної і фашистської систем» [10, с. 103]. На думку У. Самчука, це були «живі, самобутні, народні лябораторії і верстати праці, які протягом короткого часу, проти волі і великого несприяння державних чинників безземельну і занедбану країну піднесли на рівень імпонуючого розвитку народної культури і господарства» [10, с. 103]. У промові на ювілеї 25-річчя Інституту дослідів Волині у Вінніпезі (1977 р.), говорячи про умови, в яких зароджувалося просвітянство, У. Самчук наголосив, що хоча край належав раніше до «найбайдужіших губерній України щодо свого національно-державного вияву», польські власті помилилися, вважаючи, що «Волинь є для них найкращим матеріалом для чергової денаціоналізації» [8, с. 20], адже вона не здавала своїх позицій у боротьбі на політичному та культурно-освітньому рівнях.

Кременецька «Просвіта» в 20-і роки ХХ ст. була особливо діяльною і мала значний вплив на учнів гімназії. У. Самчук активно співпрацював з товариством і став його членом 29 серпня 1923 р. В архівних матеріалах Тилявського літературно-меморіального музею У. Самчука зберігається список членів Кременецької «Просвіти» у 1923 р., які живуть у селах; під номером 85 ньому записано «Самчук Влас – Тилявка, Білокр. – 29 VIII 23». Поряд читаємо: «13 – Самчук Влас – 29/VIII, членські внески: 29/VIII – 1000». У. Самчук зазнав впливу чільних діячів товариства, М. Черкавського, С. Жука, голови «Просвіти» Б. Козубського, був з ними у дружніх стосунках. Крім цього, гімназисти спілкувалися з деякими діячами, котрі, хто утікши від більшовиків, після падіння УНР в 1920 р., опинилися в Кременці; серед них були професор В. Біднов, публіцист Р. Бжеський.

У. Самчук брав найактивнішу участь в діяльності «Просвіти»: сприяв заснуванню філій, товариства в селах та створенню аматорських гуртків при них, виступав з рефератами перед селянами. В книзі спогадів «На білому коні» він аналізує свою просвітницьку роботу с. Тилявка,в якому жив з родиною від 1913 р. (нині село Шумського району Тернопільської обл.). З теплотою згадує сестру Василину, котра завжди допомагала його культурницькій роботі в селі, першою з сільських дівчат брала участь в аматорських театральних виставах. У. Самчук говорить, що, пройшовши складний процес становлення «просвітянсько-кооперативного реаліста», він почав новий етап свого життя: «Ми брали приступом кожну хату і кожну душу, усю мою гімназіяльну мудрість я намагався перенести на моїх Кирилів, Савок, Корніїв» [10, с. 150].

У серпні 1941 р. У. Самчук відвідував Тилявку і в хаті-читальні, створеній ним у роки юнацтва, виголосив промову, в якій згадав просвітницьку роботу в селі. У спогадах про це він згодом напише: «Пригадується, як нелегко було свого часу намовити перших хлопців, щоб вони, замість горілки, виписали собі першу газету, щоб ходили не лише на вечорниці, але й до читальні, щоб, замість розбивати один одному голови, грали у футбол, робили вистави, будували кооперативу, але це було переможне і коли мої товариші по праці понесли мене сьогодні на руках, це не був випадковий порожній жест чи примха, а вияв тріюмфу зробленого нами діла... Скільки непотрібних томів Леніна треба було написати, скільки треба було вимордувати людей, зруйнувати майна, щоб не досягти навіть того, що ми досягли в Тилявці, користуючись лише звичайним «здоровим людським розумом» [10, с.150].

Велику повагу мав У. Самчук до товариства «Просвіта» у Галичині, яке він підносив майже до рівня національної святині, про що виразно свідчать рядки спогадів «На білому коні». Прибувши восени 1926 р. у Львів, юнак насамперед почав розшукувати приміщення «чудової», і «дорогої» «Просвіти», яку «знав, любив і шанував, бо вона несла в наше село справді просвіту» [10, с. 98]. Знайшовши будову, цей «центр» і «душу» товариства, він довго стояв перед нею і не міг надивитися, не наважуючись зайти. Опинившись у приміщенні, У. Самчук зустрівся з «молодим добродієм», якому сказав, що хоче лише побачити «Просвіту», тож той провів його різними поверхами і кімнатами, старанно розказуючи і показуючи все. В подарунок У. Самчук отримав кілька брошур про «Просвіту», які він «шанобливо і довго» зберігав у своїй книгозбірні.

Прикладом у наслідуванні і формуванні свідомості патріота-інтелегента був для У. Самчука голова Львівської «Просвіти» М. Галущинський. У спогадах він пише про нього як про «великого будителя простого народу, … який приїжджав до… закинутого маленького Крем'янця і там цілими годинами, терпляче, спокійно і переконливо оповідав про те, як треба нести просвіту у село, під селянську стріху, до душі і розуму нашої людини» [10, с. 98]. Такі інституції національно-духовного виховання і розвитку, як «Просвіта», на думку У. Самчука, були «найдоцільнішими, бо органічними, еволюційними засобами всенародного культурного, господарського й політичного розвитку» [10, с. 102]. Про цей час він пише: «Закладались інституції, творились партії, відбувалися з'їзди, робилися сходини, обговорювались справи» [11, с. 280]. Все це призвело до арештів активістів «Просвіти» в Кременці та її закриття в 1936 р.

Просвітницька діяльність У. Самчука періоду першої еміграції (1927–1941 рр.) пов'язана з його навчанням у Празькому університеті, де він спілкувався із закарпатськими українцями-студентами. За ініціативою організації «Союз українських студентів Підкарпатської Руси» було скликано з'їзд молоді, згідно з рішеннями якого просвітницька робота проводилась у тісному переплетенні із політико-державними змаганнями. У зв'язку з цим з середини 30-х років У. Самчук, будучи представником проводу ОУН, часто відвідував Закарпаття, спілкувалися з місцевими вчителями та молоддю в містах і селах.

Товариство «Просвіта» створило мережу читалень в усьому Закарпатті, народний рух поширювався в різних сферах життя, молодь вступала в «Пласт». У. Самчук був одним з ідейних наставників молодіжного руху в країні, проводив пропагандистську роботу з українізації. Так у грудні 1938 р. українське жіноцтво спільно з «Карпатською Січчю» в Севлюті влаштувало вечір, на якому з рефератом про завдання сучасної української літератури виступив У. Самчук. Подібні заходи відбувалися повсюдно. Діяльність письменника була в центрі активності формування національного характеру українського населення Закарпатського краю.

У. Самчук був серед засновників літературно-мистецької громади «Говерла», що об'єднувала українських письменників-патріотів Закарпаття. З проведених цією організацією заходів варто відзначити, зокрема, цикл рефератів культурно-освітнього змісту. Перший виступ, що відбувся в Хусті і згромадив усю місцеву українську інтеліґенцію, був реферат У. Самчука «Завдання сучасної української літератури». Велику роль відіграв відділ преси, пропаганди та ідеологічно-політичного виховання «Говерли», який називався «Летюча естрада». Пропагандистська група на чолі з У. Самчуком проводила велику освітню роботу. Її учасники їздили по селах з доповідями, показували інсценізації коротких п'єс патріотичного змісту. Ця праця була насичена глибоким виховним змістом завдяки поширенню державотворчих ідей, які пробуджували національну свідомість. У. Самчук брав участь у

радіомовленні «Січові вісті», державному театрі «Нова сцена», що виріс з аматорського театрального гуртка, членами якого час були переважно народні вчителі.

Велика громадсько-політична і культурно-освітня робота, яку проводив У. Самчук на Закарпатті, буваючи там в 1933–1939 рр., а також його художні твори мали велике значення для українського життя краю.

Особливої уваги заслуговує просвітницька діяльність У. Самчука під час нацистської окупації України в1941–1944 рр. Він відіграв велику роль у відродженні та діяльності «Просвіти» на Волині в цей період. Організаційно-ідеологічним органом українського життя того часу в країні була газет «Волинь», редакцію якої очолював У. Самчук. У серпні 1941 р. він і С. Скрипник заснували в Рівному видавничий концерн «Волинь», а незабаром, 1 вересня 1941 р. з'явилося в місті перше число газети під однойменною назвою. «Волинь» стала головним і найтиражнішим пресовим органом на території всієї окупованої України. Редакція газети організаційно творила інфраструктуру українських інституцій, серед яких була й «Просвіта». З усіх українських видань, які виходили тоді в Україні, можливо, саме «Волинь» приділяла найбільше уваги справам просвіти.

У спогадах У. Самчука маємо можливість ознайомитися з деякими фактами цієї діяльності, а також з діяльністю Української Ради Довір'я на Волині. Письменник стверджує, що однією з головних справ цієї Ради були шкільні питання, зокрема, впорядкування програм, навчання у школах. Згадує він і добре організовані учительські курси під керівництвом Н. Шульгин-Іщукової. «Пригадую свою промову на тих курсах, – пише У. Самчук, – оптимістичний настрій учительства, планували розпочати навчання в усіх школах, як також відкрити цілий ряд різних курсів... Я закликав учительство розгорнути пропаганду на селі» [10, с. 184]. Цей виступ перед учителями, який відбувався 20 серпня 1941 р., мав великий успіх і тому У. Самчук дістав запрошення на ще одну промову на 23 серпня. Головна ідея його виступів полягала у тому, що «наш народ культурно і господарсько може дуже швидко відродитися і догнати в цьому відношенні народи Заходу...» [10, с. 186]. На думку У. Самчука, серед перших, кого потребував край у той час, аби вийти з руїн, були вчителі тож саме їм призначалися його слова.

Успіхи діяльності, яку розгорнули газета «Волинь» та Українська Рада Довір'я у вересні 1941 р., були вражаючі. В звіті жіночої служби були Ради дані про відновлення дитячих садків у селах, влаштування курсів навчання української мови, літератури, історії. Своєю діяльністю могла похвалитися «Просвіта», шкільні уряди. Про наповнені працею будні У. Самчук пише: «Всі дні і неділі абсолютно заповнені. У неділю, п'ятого жовтня, їду до Дерманя на відкриття там гімназії, наступної неділі до Дубна на відкриття «Просвіти». І так день-щодень» [10, с. 231].

У спогадах письменника читаємо про те, що не було проблем, до яких редакція «Волині» не мала б відношення. Так вирішувалось багато питань, що стосувалися міського відділу освіти Рівного. Представники різних верств населення зверталися до У. Самчука особисто з проханням допомогти у тій чи іншій справі, серед яких були і справи шкільництва. У його редакційному кабінеті постійно відбувалися наради й засідання з найрізноманітніших питань, ву т. ч. освітніх. В лютому 1942 р. у Рівне прибула делегація з Острога на чолі з колишнім вчителем математики У. Самчука з часів навчання у школі в Дермані А. Павлюком, котрий тоді був директором Острозької учительської семінарії, яку рейхскомісаріат погрожував закрити. У. Самчук разом з делегацією, що звернулася до нього за допомогою, прибув у рейхскомісаріат для вирішення проблеми. Однак заступник керівника політичного відділу рейх комісаріату відповів: «Яка там семінарія і які там учителі? Це війна… Ніяких учителів нам не потрібно. Вистачить, коли ваші діти вмітимуть читати й писати, а це можна зробити й без вчителів. Ні, ні!» [11, с. 142]. Цей випадок переконливо показує сутність політики антипатріотичного нацистського режиму щодо освіти українців: «Ніяких вищих, ані середніх навчань не полагалося... А найнижчі поставили так, що «грамотні» знали тільки букви і цифри без ніякого змісту», писав пізніше У. Самчук про урядування німецьких окупантів в Україні [11, с. 97].

30 листопада 1941 р. на першій сторінці газети «Волинь» з'явилося повідомлення «Закриття шкіл на Волині». Негайною реакцією газети були дві передовиці У. Самчука «Наше село» і «Наша школа». У першій з них говорилося: «Необхідно і то негайно приступити до відновлення й урохомлення господарсько-культурної чинності села… І ще одно: вчитись, вчитись і ще раз вчитись. У школі, вдома, на вулиці, на кожному кроці. Само життя – велика

школа. Розумна людина повинна використати все, що може її удосконалити. Ось тепер у нас на деякий час припинена діяльність шкіл. Цивільна влада дала це розпорядження з уваги на брак палива, як також з гігієнічних оглядів. Але це не значить, що сільська дітвора має в той час гасати по вулицях та стріляти бомки. На таке немає часу. Батьки мусять подбати, щоб навчання дітей не перервалося. Треба вчитися самотужки, вдома, збиратися малими гуртами, брати когось, хто може вчити і так вчитись. Це є перша і остання заповідь – вчитись!...» [11, с. 98]. Стаття була виразно протестаційною, а тому окупаційні власті зажадали від У. Самчука пояснень. Той намагався довести, що «таке розпорядження дуже не виправдане політично» [11, с. 99], бо хоча проблеми є, але не такі, щоб через них закривали школи. В результаті «Волинь» 4 грудня 1941 р. опублікувала наступну передовицю У. Самчука з «виясненням», підписану П. Б. У ній були такі слова: «Тому розпорядження влади має поважний сенс... Але не менш поважний сенс має також затурбування нашого населення з приводу припинення шкільного навчання… Те затурбовання яскраво свідчить про свідомість народних мас та їх гін до освіти. Наші народні маси усвідомлюють собі цілком справу, що у наш час без освіти, без знань, без відповідного виховання у школі людина не може бути повновартісною… Маємо бути рішуче переконані, що наші школи будуть урухомлені…» [12, с. 1]. Висловлюючи свою думку стосовно цієї статті, У. Самчук зазначав пізніше, що це був «ще раз виклик».

На сторінках газети «Волинь» постійно друкувалися нормативні документи, які регламентували діяльність «Просвіти», висвітлювався її організаційний розвиток та культурно-освітня праця за допомогою матеріалів, зібраних по всьому краю. Українські громадянство та інституції постійно жертвували кошти на народні цілі, зокрема на «Правду». Одна з пожертв, зібраних редакцією «Волині» у квітні 1942 р., становила 3896 крб. [3, арк. 7]. У. Самчук всіляко сприяв налагодженню зв'язків між «Просвітою» та іншими громадськими організаціями. Найбільше він опікувався Дубенською філією товариства, на відкритті якої 12 жовтня 1941 р. виступав. Газета «Волинь» опублікувала 29 січня 1942 р. повідомлення, в якому зазначалося: «З дозволу п. гебітскомісара, перервана зарядженням польської організації, праця окружної «Просвіти» в Рівному відновлюється». Наступні рядки містили відомості про діяльність товариства, автором яких був голова окружної «Просвіти» Н. Кибалюк. Вказувалося ж, що до ради «Просвіти» запрошені чільні громадяни й представники українських установ та організацій: під другим номером у списку подано: п. Улас Самчук – головний редактор «Волині».

Передові статті редактора публікувала «Волинь» в час поширення серед частини українського громадянства думки про консерватизм «Просвіти», яка нібито «віджила свій вік». 15 лютого 1942 р. на сторінках газети У. Самчук переконливо доводив, що «Просвіта» повинна виховувати «новий тип українця», а кожен українець має вважати за велику честь бути її членом. У романі «На коні вороному він розповідає про культурницьку роботу, яка проводилася у Рівному та інших містах і селах, наголошуючи на ролі в цьому «Просвіти». 14 березня 1943 р. в Рівному завдяки старанням окружної «Просвіти» відбулася академія пам'яті Т. Г. Шевченка, на якій Н. Кибалюк та У. Самчук виступили з промовами.

Справами освіти У. Самчук займався і під час другої еміграції. Зокрема, в січні 1945 р. він очолив культурно-освітній відділ Українського національного об'єднання у Берліні (Німеччина). В своєму щоденнику 28 липня 1945 р. У. Самчук записав: «Ходив по таборах шукати людей для організації шкільної справи. Надходить осінь і треба вчитись. Шукав учителів…» [13, с. 207].

Аналізуючи співробітництво У. Самчука з «Просвітою», можемо сказати, що він, будучи справжнім українським інтеліґентом, виплеканим на ідеях цього товариства, у важкі часи впевнено і сміливо стояв на його захисті, всіма силами сприяв його розвитку.

Активна просвітницька діяльність У. Самчука відображена в його автобіографічних творах. У романах «Волинь» та «Юність Василя Шеремети» письменник значне місце відводить висвітленню діяльності «Просвіти».

У «Волині» по-особливому розкривається значення і суть цієї інституції. Спочатку ми разом з головним героєм Володьком Довбенком, що є прототипом автора, спостерігаємо за діяльністю товариства і тим, як ця діяльність сприймається населенням. Уперше з діяльністю «Просвіти» Володько знайомиться у Дерманській вчительській семінарії. Він повідомляє дядькові Єлисеєві, який відстоює думку про необхідність поширення книг між людей, що «у семінарії «Просвіту» роблять. Хуру книжок привезли» [6, с. 267]. Перебуваючи в Острозі,

Володько робить свій перший внесок – кидає до скриньки молодої панночки 5 крб. і на отриманій карточці читає напис: «На Просвіту. Чудесно. Він, значить дав щось також на Просвіту» [6, с. 294].Важливо відзначити, що у 20–30-і роки ХХ ст. у Дермані (нині село Здолбунівського району Рівненської обл. працювали «Просвіта», «Просвітянська хата», гурток сільської молоді (нараховував 13 осіб, керівник Захар Довбенко), гурток сільських господинь (нараховував 21 особу, керівник Христина Довбенко), танцювальний гурток, хор, драматичний гурток та інші гуртки, товариства й організації. Реальне прізвище – Довбенко – У. Самчук дав головному героєві «Волині».

У третьому томі «Волині» постерігаємо за просвітницькою діяльністю Володьки. Спершу він із захопленням організовує постановку вистави в Тилявці. Розподіляючи кошти від успішної прем'єри, міркує: «Стане на залю, на всі видатки, і зістанеться для Просвіти. Ах, як буде чудово, коли на другий тиждень Володько з'явиться в Крем'янці й передасть Просвіті стільки грошей» [7, с. 50]. Згодом Володько повідомляє своїм товаришам рішення про необхідність відкриття читальню і прикладає чимало зусиль для втілення своєї нової ідеї. Йому допомагають хлопці, які погоджуються з тим, що читальня вкрай необхідна молоді. Про тодішній стан села можемо судити з підтексту наступних слів: «У глибокій темноті грузли хати, і тільки десь-не-десь проривалось кволе світло з вікна» [7, с. 69].

Голова управи сільської кооперативи, усвідомлюючи справжній сенс речей, говорить Володькові про село: «Головне, що воно дуже глибоко вросло у землю... А треба б трохи і неба...» [7, с. 278]. Потроху це небо починає відкривати для рідної Тилявки молодий Довбенко, заручаючись підтримкою товаришів. Хлопці знаходять місце для читальні в комірці одного селянина, де є навіть портрет Т. Шевченка та І. Франка, а Володько бере на себе забезпечення її книгами. Про зміни, що відбувалися в селі, автор пише: «В ці дні поволі, але певно росла Тилявка... Кільчилась і витикала паросток читальня» [7, с. 116]. Прагнення Довбенка цінили і схвалювали його товариші, один з них говорить: «Село наше темне, темне... Як ніч, як дерева... Тут праці треба. Тут треба страшної праці», щоб звільнити від «бруду, розпусти, брехні, піяцтва» [7, с. 126]. Для цього потрібен той, хто б цього не боявся. Ним і був Володько і саме це намагається пояснити йому один з його товаришів: «... Не злякаєшся, пізнаєш нас і видержиш – ми врятовані. Нам треба тільки початку. Нас тільки рухнути треба…» [7, с. 126]. Цей рух молодий Довбенко вже розпочав, перші сходи його діяльності проросли і розвивались далі.

Передаючи власне ставлення до просвітницької роботи свого героя, У. Самчук наголошує, що «найбільшою нагородою для Володька був день відкриття його читальні. Простора, світла кімната набита молодими, веселими людьми... Це вже не ті люди, що їх недавно бачив Володько. Це зовсім інші», які слухають його – «інструктора культурно-освітнього відділу тилявецької кооперативи. Це зовсім інші парубки. В очах їх рівна, яскрава думка» [7, с. 177]. Поступово настає просвітлення, молодь входить в той ритм життя, якого вимагає від неї її буття у тому просторі і в той час. Описуючи молодіжні розваги в селі, автор у підтексті слів «Ясне чисте небо вкривалось зорями. На землю впала чиста, прозора роса» [7, с. 336] передає той стан, у який перейшло село, скинувши віковий сон; настав ранок нового життя. Роса у цьому випадку є символом чистоти і пробудження, початку нового, того, що розпочалось завдяки просвітницькій діяльності молодого юнака.

Наступним кроком Володьки Довбенка стає будівництво нового кооперативного будинку. «… Всім хотілося зробити це чудо за одну ніч, це стало вимогою, щоденною потребою, обов'язком». За два місяці будинок готовий, «тішить око тилявчан, наповняє гордістю кожного, хто не гляне» [7, с.349], навіть з інших сіл приходили подивитися «на таку несподівану дивовижу. В цей час у селі відбулися помітні зміни, «зникли зайві витівки парубків», в ньому готувалися до небувалого свята – освячення кооперативного будинку. Всі, у т. ч. в навколишніх селах, знали, що «це має бути велика урочистість, це приклад, це історія», «ціла околиця, небо і земля, і навіть далекі ясні зорі, готуються взяти у цьому участь» [7, с. 349].

Приділяючи цій події особливу увагу, автор наголошує на її важливості і місці у просвітницькому русі, що зароджувався на той час у волинських селах: «Це було не саме посвячення будинку на площі села Тилявки. Це було щось більше й краще... Це по своєму воскресало й зводилось село...». З навколишніх сіл сходились люди, бо «скрізь на кожному кроці чути було про Тилявку» [7, с. 358]. Посвячення цього будинку є своєрідним символом дієвості просвітницького руху, значущості його наслідків, важливості результатів: «Село

встало, село йде, село рушило, мов велика повінь якоїсь загаченої ріки, що раптово прорвала свою перепону» [7, с. 359]. Цей, мовби летаргічний, сон села, яке спало віковим сном, вдалося розрушити з допомогою діяльності молодого юнака, котрий втілював ідеї «Просвіти».

Якщо в першому томі роману, за словами А. В. Ляшко-Бойцун, показано «село перед Першою світовою війною: бідне, неосвічене, спокійне, відстале» [2, с. 27], село, яке спало віковим сном, то далі ми бачимо, що внаслідок просвітницької діяльності молоді настало його пробудження. Змальовуючи це, У. Самчук утверджує думку, що інтеліґенція повинна вести за собою інших і не остання роль у цьому належить освіті. Аналізуючи «Волинь», А. В. Ляшко-Бойцун пише: «Володько здобуває освіту, організовує читальню, кооперативу і скоро підносить і добробут, і освіту свого села...» [1, с. 115]. Розглядаючи це питання, С. Пінчук зауважує: «Ввійшовши в культурницьке коло інтеліґентської молоді..., Володько підліток і юнак бере участь в організації самодіяльних вистав, відкритті кооперативної крамниці. Так з сільського хлопця, формується інтеліґент з селян у першому поколінні. Навчання в Крем'янецькій гімназії остаточно повернуло життєву долю Володьки в нове русло. Він зрозумів, що надалі належатиме не тільки своєму селу» [5, с. 23].

У романі «Волинь» У. Самчук показав, які зрушення на селі відбувалися під впливом «Просвіти». Разом з цим бачимо надії, що покладало українське громадянство на товариство у своєму житті. За допомогою іншого героя – Василя Шеремети, котрий є прототипом автора в романі «Юність Василя Шеремети», письменник показує просвітницьку діяльність молоді в Кременці. Належачи до «передової ідейної гімназіяльної молоді» [14, с. 100], Шеремета входить до театрального і літературного гуртків, бере участь у сходинах, читаннях, Шевченківському святі, є серед перших видавців рукописного журналу, який організовує разом зі своїми однодумцями. Гімназист Шеремета, будучи членом «Просвіти», живе її турботами, проблемами, виступає на засіданнях. Він усвідомлює значимість товариства і навіть у мріях про майбутнє не оминає його своєю увагою. Сидячи на камені козацьких могил, він своїми фантазіями переноситься у майбутнє, коли через роки повернеться на рідну землю і здійснить багато справ, зокрема, збудує «також будинок Просвіти. Великий з залями і кабінетами та бібліотекою» [15, с. 138].

Порушуючи проблему української інтеліґенції того часу, значення і роль її діяльності, У. Самчук звертається до цього питання і в інших творах. У романі «Гори говорять!» одна з головних героїнь Кіті, розповідаючи матері про Дмитра Цокана (головного героя твору), є: «Він аристократ від природи, він культурніший від інших» [9, с.144]. Саме такі люди, як Дмитро, ведуть за собою інших, піднімають освіту серед простого народу, пробуджують національну свідомість, беруть участь у культурно-просвітницькій діяльності. Усвідомлює це і Василь Шеремета, тому говорить: «...Треба інтеліґенції!.. Аристократії!..» [15, с. 34].

Висвітлюючи у своїх творах просвітницький рух на Волині у 20-і роки, У. Самчук відзначає психологічну та духовну атмосферу, в якій діяла «Просвіта», розкриває психологію тих, хто поширював цей рух, та населення, яке його сприймало. Герой письменника не лише виконавець, а й теоретик власних поглядів стосовно просвітянщини, її духу. Він висловлює власні думки у дискусіях, намагається довести свою правоту: «Не в назві й не в «просвітянщині» суть. Суть у змісті. А зміст вкладає той, хто працює. Можна плекати широкі штани, гопака, а можна й інші речі. Я принаймні маю на увазі далеко ширші наміри, ніж гопак і штани. Хочу сказати вам одверто, що й гопак, і штани, і все інше, що має цей народ, все це складники його культури. По моєму смішно цуратися того, що мали наші діди. Мусимо тільки всьому надати інший, новий зміст, і це все» [7, с. 173].

Просвітницьку діяльність У. Самчука не можна відмежовувати від його творчості, оскільки остання для просвітництва є вагомою. Важливо, що невичерпна літературна спадщина письменника переконує високою актуальністю в наш час, зберігає важливі виховні аспекти.

Отже, просвітницька діяльність У. Самчука, його внесок у відродження та збереження української духовності займають вагоме місце в історії національної школи та педагогіки. Вивчення життя і творчості письменника, педагогічного потенціалу його літературного надбання має стати важливою складовою сучасного навчально-виховного процесу у вітчизняній системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Власенко-Бойцун А. Улас Самчук – літописець / А. Власенко-Бойцун // Українські назви у ЗСА та інші праці з назвознавства й історично-літературного дослідження. – Бісмарк-Ґрилі, 1977. – С. 113–126.
2. Власенко-Бойцун А. Хроніки, романи, і мемуари Уласа Самчука / А. Власенко-Бойцун // Есеї і рецензії. – Miami: Coral Springs, 1983. – С. 26–43.
3. Дані про збір пожертвувань для надання матеріальної допомоги «Просвіті» (квітень, 1942 р.). // Державний архів Рівненської області. – Фонд 69, оп. 1, спр. 8, арк. 5–10.
4. Жив'юк А. Між Сциллою політики і Харибдою творчості: громадсько-політичний портрет Уласа Самчука: монографія / А. Жив'юк. – Рівне: Ліста-М, 2004. – 184 с.
5. Пінчук С. Улас Самчук – найвидатніший український прозаїк ХХ століття / С. Пінчук // Улас Самчук – видатний український письменник ХХ ст.: матеріали урочистої академії, присвяченої творчості митця. – Тернопіль ; Кременець, 1994. – С. 19–33.
6. Самчук У. Волинь: трилогія. Ч. 2: Війна і революція / У. Самчук. – 3-є вид. – Торонто: Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1965–1969. – 398 с.
7. Самчук У. Волинь: трилогія. Ч. 3: Батько і син / У. Самчук. – 3-є вид. – Торонто: Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1969. – 396 с.
8. Самчук У. Волинь незабутня: слово до ювілею 25-річчя Інституту дослідів Волині у Вінніпезі (25.05.1977) / У. Самчук // Літопис Волині. – 1977–1978. – Ч. 12. – С. 15–25.
9. Самчук У. Гори говорять! / У. Самчук. – Винипег; Манітоба: Накладом Нового Шляху, 1944. – 194 с.
10. Самчук У. На білому коні: спомини і враження / У. Самчук. – Вінніпег: Видання Товариства «Волинь», 1972. – 250 с.
11. Самчук У. На коні вороному: спомини і враження / У. Самчук. – Вінніпег: Видання Товариства «Волинь», 1975. – 360 с.
12. Самчук У. Наша школа / У. Самчук // Волинь. – 1941. – 4 грудня. – Ч. 21. – С. 1.
13. Самчук У. П'ять по дванадцятій: записки на бігу / У. Самчук. – Буенос-Айрес: Вид-во Миколи Денисюка, 1954. – 230 с.
14. Самчук У. Юність Василя Шеремети. Ч. 1 / У. Самчук. – Мюнхен: Прометей, 1946. – 156 с.
15. Самчук У. Юність Василя Шеремети. Ч. 2 / У. Самчук. – Мюнхен: Прометей, 1947. – 166 с.

УДК 378(477)

О. М. КОБРІЙ

ГУМАНІЗАЦІЯ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЙОГО ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ (ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Обґрунтовано основні тенденції розвитку проблеми гуманізації свідомості майбутнього вчителя у вітчизняній педагогіці в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. У радянський період вони були пов'язані зі спробами демократизації освіти, висвітлювалися через призму ідейності та діяльності педагога, а наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. увага акцентується на повазі до людини, становленні в ній людяності, формуванні її духовного світу, зв'язку із народністю і національними традиціями. Визнання гуманізації свідомості як основи формування ціннісних орієнтацій педагога розвиток ідей християнської сутності людини, пріоритет моралі, необхідність практикування моральних чеснот тощо.

***Ключові слова**: педагог, гуманізація свідомості, ціннісні орієнтації, людяність*

О. Н. КОБРИЙ

ГУМАНИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ (ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Обосновано основные тенденции развития проблемы гуманизации сознания будущего учителя во второй половине ХХ – в начале ХХІ ст. В советский период они были связаны с попытками демократизации образования, освещались сквозь призму идейности и в рамках деятельности педагога, а

в конце XX – начале XXI ст. внимание акцентировано на уважении к человеку, становлении в нем человечности, формировании его духовного мира, связи с народностью и национальными традициями. Признание гуманизации сознания как основания формирования ценностных ориентаций педагога предусматривает развитие идей христианской сущности человека, приоритет морали, необходимость реализации моральных качеств на практике.

Ключевые слова: *педагог, гуманизация сознания, ценностные ориентации, человечность.*

O. M. KOBRIY

HUMANIZATION OF A FUTURE TEACHER'S CONSCIOUSNESS AS A BASIS OF THE FORMATION OF HIS VALUE ORIENTATION (HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT)

The article grounds basic trends of the humanization problem of future teacher's consciousness during the second half of the 20th – the beginning of the 21st century. In the Soviet period these trends were related to the attempts of democratization of education, and were studied through the prism of ideological content and within the framework of teacher's activity, and at the end of 20th – the beginning of the 21st century the accent has been laid on respect to man,on growing his humanity, and spiritual world, connection with nationality and national traditions. Defining the process of consciousness humanization of as a base of the formation of the values is presupposed, first of all, the development of the ideas of Christian essence of man, the priority of morals, the necessity of moral virtues practice etc.

Key words*: humanization of consciousness, value orientations.*

Значні соціально-політичні, економічні й ідеологічні зміни в українському суспільстві, що визначають його сучасне духовне життя, національно-культурне відродження та істотно впливають на розвиток у ньому інтелектуальної думки, позначаються на змісті підготовки майбутнього вчителя, пошуку шляхів формування багатьох прогресивних ідей у його свідомості, виборі ціннісних орієнтацій, які повинні вести до прогресу, самовизначення і реалізації в житті. Свідомість майбутнього вчителя визначається сформованістю його духовних цінностей, зосередженістю на актуальних і перспективних інтересах, готовності до повноцінної життєдіяльності в нинішньому суспільстві, що виражається у процесах гуманізації.

В основу дослідження покладені положення П. Блонського, Л. Виготського, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та інших відомих педагогів, які дали поштовх для організації передового навчально-виховного процесу у вітчизняній школі. Теоретичне обґрунтування модернізаційних процесів в сучасній українській системі освіти, удосконалення її пріоритетів і цінностей розкривають В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Сухомлинська й інші науковці. Важливі тенденції та перспективи виховання і професійного самовдосконалення майбутнього вчителя, що виражаються у змісті його підготовки, відображені у працях А. Алексюка, А. Бойко, О. Вишневського, В. Євдокимова, К. Корсака, В. Ковальчука, В. Лозової, О. Савченко та ін.. Однак цілісного дослідження щодо обґрунтування тенденцій розвитку проблеми гуманізації свідомості майбутнього вчителя та формування його ціннісних орієнтацій, що відображають ідеалістично-християнський підхід до виховання, в історичному аспекті не проводилося.

Мета статті – обґрунтування тенденцій розвитку проблеми гуманізації свідомості майбутнього вчителя в другій половині XX – на початку XXI ст. та її характеристика як основи формування ціннісних орієнтацій педагога.

Після Другої світової війни у вітчизняній в освіті склалася ситуація, яка вимагала реформування тогочасної системи та налагодження підготовки кваліфікованих кадрів. На основі загального пропагування педагогічних ідей А. Макаренка щодо дисциплінованості і моральності у навчанні та вихованні підростаючого покоління дослідження стосовно забезпечення педагогічної освіти велися в руслі створення належних умов для чесної, безкорисливої, чітко організованої праці на благо тодішнього радянського суспільства. Однак істотні зміни у змісті освіти не відбулися переважно через ідеологічне навантаження на навчальні заклади і відсутність елементарних умов для таких новаторств.

Формування педагогічної свідомості майбутнього вчителя тривалий час було ідеологічно заангажованим. Часткова демократизація навчальних закладів у 60-і роки XX ст., яка відбувалася разом із здійсненням загальної обов'язкової середньої освіти (до 1970 р.) та

активізувала проблемне, програмоване навчання, впровадження дослідницьких методів тощо, знову змінилася застійними явищами в усіх сферах життя загалом і педагогічній освіті зокрема. Брежнєвсько-сусловська денаціоналізація (проводилася з 1973 р.), яка означала практично русифікацію української молоді, позначилася вкрай негативно на педагогічній підготовці вчителя. Партійними і державними постановами обґрунтовувалися ідеологізація навчальних закладів, вимоги щодо виховання у молоді марксистсько-ленінського світогляду, пролетарського інтернаціоналізму, формування радянського патріотизму.

Спроба реформування педагогічної підготовки вчителя була зроблена «Основними напрямками реформи школи», які були затверджені у 1984 р. і впроваджені в усі педагогічні дисципліни, що вивчалися у вузах тодішнього СРСР, у тому числі України. Однак тогочасні суспільні умови не могли дати позитивних результатів.

Звісно, у практиці окремих педагогів реалізовувалися окремі шляхи вдосконалення вузівського (чи шкільного) навчально-виховного процесу. Проявлялися індивідуалізація змісту навчання, його демократизація (через диференціацію, профілізацію тощо), орієнтація змісту підготовки вчителя на самонавчання і самовиховання, впровадження модульно-рейтингової системи навчання, турбота про розвиток студентів. Але майже до 1990-х років, за свідченнями педагогів-істориків (О. Любар, О. Сухомлинська), спостерігаються дотримання ідеологічних настанов, заідеологізованість навчання, його догматичний характер, виховання людини, відданої комуністичному режиму, слухняної і безхарактерної. Вузівські педагоги, як правило, поширювали переконання в необхідності формування марксистсько-ленінського світогляду радянських людей, зміцнення його зв'язку із соціалістичною дійсністю, «критичного осмислення» минулого і тодішнього колективного життя. Тому педагогічний доробок багатьох педагогів, які протягом 80-х років досліджували зміст педагогічної освіти (Ю. Бабанський, Т. Ільїна, І. Якиманська та ін.), з ідеологічних та соціальних причин не призвів до бажаних результатів. Позитивні, на перший погляд, ідеї висвітлювалися через призму ідейності і в рамках діяльності педагога, а не з точки зору діяльності студента чи учня.

Розвиток ідей гуманізму в суспільстві та освіті в другій половині XX ст. вивчали С. Рубінштейн та його послідовники В. Сиркіна, О. Леонтьєв, пізніше О. Матюшкін, В. Роменець та ін. Їхні дослідження стимулювали процес з'ясування умов для самостійності й активності суб'єкта, що пов'язувалися переважно з особливостями творчого мислення, подоланням інтелектуальних стереотипів молодої людини (вони стосувалися обсягу засвоюваної інформації, застосування вольових зусиль тощо) і докорінно змінювали ставлення до дослідника, було виявом уваги і любові до людини, котра здійснює пізнавальну діяльність і є носієм творчості.

Будь-які спроби демократизації педагогічної освіти завжди були виявленням її гуманізації. Створення умов для вільного вибору змісту завдань, рівня діяльності, спеціалізації та поглибленого вивчення, диференціація і профілізація в навчанні, врахування специфіки предмета діяльності та індивідуальних можливостей студентів, педагогічний підхід до контролю та оцінювання одночасно вели до забезпечення гуманістичного характеру роботи. Крім того, на досягнення «ефекту» гуманізації свідомості педагога впливали сприятливі умови для самостійної і творчої діяльності, демократичні методи і форми навчання, проблемні ситуації, а також партнерські стосунки між суб'єктами навчання, уважне ставлення до поведінки, настрою, емоцій і переживань майбутніх фахівців. Виявлення прагнень до самовдосконалення і самореалізації дозволяло забезпечувати корекцію особистісного зростання кожного, пристосовувати організацію навчальної діяльності до його індивідуальних особливостей.

Позитивна мотивація гуманізації змісту педагогічної освіти визначається його особистісною зорієнтованістю, що часто трактується як поєднання зовнішньо і внутрішньо зорієнтованої освіти, мотивацією стати особистістю, стимулюванням відповідної поведінки, що підносить людину до справді людського (А. Балл, О. Киричук та ін.). Тому педагог повинен допомагати людині пізнати себе, усвідомити необхідність формування особистості, інтереси якої збігаються із загальнолюдськими.

Християнські цінності, на яких ґрунтується виховання в усіх європейських країнах, є фундаментом педагогічної теорії багатьох знаних українських педагогів, зокрема Г. Ващенка, А. Волошина, І. Огієнка, Г. Сковороди, П. Юркевича, К. Ушинського, галицьких педагогів

кінця XIX – першої третини XX ст. Християнські засади несе передусім українська культура, починаючи з княжих часів, яка була основою козацького виховання, вітчизняної філософії. Ідеалістично-християнський підхід в організації виховання, репрезентований у працях українських вчених у діаспорі (П. Лончина, М. Семчишин та ін.).

Основи формування християнського світогляду молодих людей переконливо розкриті у XIX ст. видатним українським педагогом К. Ушинським, хоч у радянський час ці його погляди трактувались як перекручення і хиби. У 90-і роки XX ст. з'явилася можливість звернутися до його творчості без будь-яких обмежень, адже він розкривав питання ідеалу виховання, мети життя, моральні засади виховного процесу в школі тощо.

Християнські цінності, пов'язані з усвідомленням значущості ідеалів, які подає християнство, вказують на надійні орієнтири виховання. Вони незаперечні, вічні, звернені до всіх епох і народів. К. Ушинський писав: «Є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, – це ідеал, що його дає нам християнство. Усе, чим людина може і повинна бути, виражено цілком у Божественному вченні, і вихованню залишається тільки вкоренити вічні істини християнства. Воно дає життя і вказує вищу мету всякому вихованню, воно ж повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла і будь-кої істини. Це невгасимий світоч, що йде вічно, як вогняний стовп у пустині, попереду людини і народів; за ним повинен прямувати розвиток усякої народності і будь-яке справжнє виховання, що йде разом з народністю» [8, с. 102].

Найбільшого розквіту ідея гуманізації свідомості вчителя в радянський період досягла у педагогіці В. Сухомлинського, яка значно випереджала реалії, була втіленням високих ціннісних орієнтацій. Видатний педагог-практик був великим поборником гуманізму, який став серцевиною його педагогічної концепції. Людяність, порядність, чесність В. Сухомлинський вважав джерелом усіх інших позитивних якостей особистості, а прагнення бути добрим – єдиною рушійною силою виховання. Педагогіка гуманізму В. Сухомлиського була своєрідним продовженням усіх гуманістичних ідей минулого, однак, як дитя свого часу, не була позбавлена ідеологічних забарвлень.

У реалізації загального розвитку людини педагог завжди наголошував на створенні умов для переживання нею радості праці, коли нерівність інтелектуальних можливостей не усвідомлюється як нещастя, навчання стає «благородним полем для постійного самовиховання і самовдосконалення» [7, с. 205] і відчуття радості самостійної праці сприяє формуванню високих моральних почуттів та відрази до використання чужої праці [7, с. 245]. Така активність духовного життя молодої людини, коли вона сама впливає на свою свідомість, стає принципом її духовного розвитку [7, с. 240], а виховання відповідальності перед власним сумлінням за свої вчинки та засвоєння умінь бачити себе очима інших людей дозволяють ставити вимоги до самого себе [4, с. 165].

Гуманізація свідомості вчителя була втілена у практику педагогів-новаторів. Педагогіка співпраці наділена наявністю багатьох гуманістичних ідей, що позначається на змісті підготовки майбутнього вчителя. Істотні зміни в методологічних оцінках педагогічної діяльності, розпочалися наприкінці XX ст. Акцент у вихованні, відповідно до процесів гуманізації свідомості майбутнього вчителя, переноситься на повагу до людини, до її прав, становлення в ній людяності, формування її духовного світу. Визначення концептуальних стратегій щодо розвитку та вдосконалення педагогічної освіти передбачає вибір у ній ціннісних орієнтацій, який повинен вести кожну людину до прогресу, гармонії, самовизначення і реалізації в житті На думку багатьох сучасних дослідників, домінування раціоналізму у XX ст. призвело до занепаду і втрати рівноваги у духовному житті людини, ігнорування духовних цінностей у суспільстві та житті кожної людини. Перевага раціонального сприймання світу, зорієнтованого переважно на забезпечення матеріального комфорту, спричинила занепад моралі у всіх сферах життя людини. Г. Ващенко писав, що «єдиним правильним шляхом у вихованні нашої молоді є вироблення у неї ідеалістичного світогляду» [2, с. 267].

З 90-х років. XX ст. з'явилася можливість розкривати проблему гуманізації свідомості відповідно до потреб якісної підготовки вчителів у педагогічних вузах України. Стан підготовки вчителя до виховної роботи на початку XXI ст. означає актуальність орієнтації вітчизняної педагогічної освіти на європейську модель. Лише в умовах незалежної України відкрився шлях до розвитку світових процесів, інтеграції досліджень та впровадження в

українську педагогіку нових наукових ідей. В основу формування педагогічних дисциплін покладено пріоритет моралі в усіх сферах життя людини, орієнтацію на національні цінності та особливості.

Усі навчальні предмети, які репрезентують людину і сприяють формуванню у її свідомості людяності та порядності, допомагають орієнтуватися на моральні цінності, гуманізувати свідомість майбутнього вчителя. Гуманітаризація інформації як нарощування питомої ваги предметів гуманітарного та естетичного циклів [4, с. 98–100] є важливою передумовою гуманізації свідомості педагога.

Гуманізація свідомості передбачає також увагу до національного життя людини, її етнічних коренів, характеру і способу мислення, адже українська виховна традиція відзначається глибоким поєднанням моральних і національних почуттів. Велику роль у гуманізації свідомості майбутнього вчителя відіграє вивчення історії, рідної мови та літератури, які допомагають утвердженню духовних цінностей, переживанню радості, страждання, гідності й інших ідеалів добра, на які завжди орієнтувався український народ.

Звісно, моральні знання, уміння та навички, що характеризують моральну інформацію – це, не елементи моральної свідомості і виховання, оскільки вони є базою для останніх. Однак педагогами загальновизнано, що засвоєння моральної інформації є першим етапом формування відповідної (моральної) сфери свідомості, певної позиції. У зв'язку з тим, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. нової сили набирає плюралістичне оцінювання педагогічних явищ і процесів, важливими є тенденції переходу до інформаційних технологій у системі вищої освіти, що базуються на інтелектуальній, а не матеріальній власності [5, с. 8].

Змістовим аспектом моральної свідомості і виховання педагоги вважають моральні почуття (обов'язок, відповідальність, честь, гідність), емоції, потреби, переживання, орієнтації, судження, уявлення, погляди, переконання, ідеали, норми, принципи, які передбачають аналіз, контроль чи оцінку певних дій, вчинків, емоційних реакцій і відображають моральний стан майбутніх учителів [1, с. 46–57]. «Свідомість, – вказує І. Зязюн, – це оцінка людиною явищ дійсності, сенсу її життя і формування на цій основі переконань, ідеалів, принципів діяльності. Тому світогляд як вияв і осмислення гармоній, краси людських потреб, цілей і ідеалів у філософських категоріях, у моральних принципах, у поняттях виступає могутнім внутрішнім фактором розвитку особистості, Можна сказати, що світогляд – це єдність світорозуміння і самоусвідомлення людини» [4, с. 30].

Гуманізм як система поглядів на людину як найбільшу соціальну цінність і створення умов для її повноцінного життя, фізичного та духовного розвитку [3, с. 273] передбачає абсолютність (Г. Васянович вважає – беззастережність і безумовність [1, с. 60]) гуманістичних цінностей, неприйняття суб'єктивного чи компромісного варіанта їх тлумачення. Вони трактуються у традиційно-християнському розумінні: як чисті і недоторканні ідеали, що людина приймає за мірило своїх вчинків і до яких повинна йти все життя. Важливою характеристикою інтелігентної людини дослідники систем цінностей вважають визнання абсолютності моральних істин.

І. Зязюн оцінює гуманістичну спрямованість свідомості людини як працю її найвищих духовних цінностей. Добро є передумовою дієвого ставлення до дійсності і виявляється як характеристика моральної цінності людських вчинків і взаємин, як моральний взірець. У цьому розумінні добро є моральним мотивом життєдіяльності, ідеалом виховання, метою життя. Виховання моральних якостей особистості – це відправна точка для будь-якого виховання. Моральні відносини взаємопов'язані з культурою спілкування, на що також вказує Г. Васянович [1, с. 306].

Отже, в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. існували такі основні тенденції розвитку гуманізації свідомості майбутнього вчителя: демократичне забезпечення навчання і виховання (передовими педагогами), врахування індивідуальних особливостей майбутнього вчителя, позитивна мотивація гуманізації змісту педагогічної освіти, його особистісна зорієнтованість, які в радянський період висвітлювалися через призму ідейності і в діяльності педагога, а не студента; розвиток з 90-х років ХХ ст. теорії і практики вільного виховання та акцент у вихованні на повагу до людини, до її прав, становлення в ній людяності, формування її духовного світу, наповнення змісту освіти ідеями народності і національними традиціями, вибір ціннісних орієнтацій, який повинен вести майбутнього вчителя до прогресу,

самовизначення, розвитку і самореалізації, характеристика гуманізації як самогуманізації. Орієнтація процесу гуманізації свідомості майбутнього вчителя на ідеалістично-християнський підхід у вихованні означає визнання його як основи формування ціннісних орієнтацій, що передбачає насамперед усвідомлення християнської сутності людини, визнання пріоритету моралі, реальну гуманізацію і демократизацію стосунків партнерів у вихованні.

Перспективами дослідження проблеми гуманізації свідомості майбутнього вчителя є визначення умов успішного втілення виявлених тенденцій у практиці викладання вузівських, у т. ч. педагогічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник. / Г. П. Васянович. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Т. 1: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. / Г. Ващенко – Львів: Камула, 2006. – 278 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів – Вид. 2-е, доопрац. і доп. / О. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2006. – 604 с.
4. Зязюн І. А. Культура і культурна політика / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 1994. – № 12. – С. 27–32.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. 2003. – 216 с.
6. Сковорода Г. Листи до М. Ковалінського / Г. С. Сковорода // Твори в 2-х томах. Т. 2. – К., 1961. – С. 211–390.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Сухомлинський В. О. Вибр. твори: В 5-ти т. ─ К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. ─ С. 55–206.
8. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 43–103.

УДК 378(09)(4770)

Л. С. БАРНА

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ

Проаналізовано досвід підготовки вчителів в учительських семінаріях Східної Галичини до 1939 року. Опрацьовано матеріали, які розкривають зміст підготовки й особливості проведення педагогічної практики в цих навчальних закладах. Визначено цінні складові історичного досвіду, зокрема, щодо організації педагогічної практики в учительських семінаріях, які доцільно використовувати в сучасних умовах вищої педагогічної освіти України.

Ключові слова: *Східна Галичина, освіта, учительська семінарія, навчальний процес, педагогічна практика.*

Л. С. БАРНА

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРИЯХ ВОСТОЧНОЙ ГАЛИЦИИ

Проанализирован опыт подготовки учителей в учительских семинариях Восточной Галиции до 1939 года. Обработаны материалы, которые раскрывают содержание подготовки и особенности проведения педагогической практики в этих учебных заведениях. Определены ценные моменты исторического опыта, в частности, в вопросах организации педагогической практики в учительских семинариях, которые целесообразно использовать в современных условиях высшего педагогического образования Украины.

Ключевые слова*: Восточная Галиция, образование, учительская семинария, учебный процесс, педагогическая практика.*

L. S. BARNA

PREPARATION OF TEACHERS IN THE TEACHING SEMINARIES OF EAST GALICIA

Experience of preparation of teachers has been analysed in the teaching seminaries of East Galicia up to 1939. The materials which expose maintenance of preparation and peculiarities of pedagogical practice in teaching seminaries have been worked out. The valuable moments of historical experience have been selected in particular, in relation to organization of pedagogical practice in teaching seminaries which are expedient to be used in modern high education of Ukraine.

Key words: *East Galicia, education, teaching seminary, educational process, pedagogical practice.*

Сучасна педагогічна вища школа України повинна забезпечити формування нової генерації педагогів, адаптованих до вимог реформування вітчизняної освіти, приведення її до європейських і світових стандартів. Нашій шкільній освіті потрібен вчитель, здатний до інновацій і творчості, готовий до швидких трансформацій освітнього середовища та активізації власної діяльності.

Нині у вищій педагогічній освіті існує тенденція до поступового зменшення годин аудиторних занять, зростання частки самостійної та індивідуальної роботи студентів, часткового проведення педагогічної практики за місцем проживання студентів тощо На жаль, як показує досвід, бажаних результатів така система підготовки поки-що не дає.

Існуючі суперечності між процесами оновлення системи педагогічної освіти, важливістю завдань, які мають вирішувати вчителі, і недостатнім рівнем професійної компетентності педагогів спонукають до пошуку нових цікавих підходів, які б дозволили вирішувати ці суперечності. Джерелом таких цінних ідей і підходів може стати історичний досвід за умови його всебічного вивчення та аналізу.

Важливі аспекти історії розвитку вітчизняної педагогічної освіти та підготовки вчителя розглянуті в працях М. А. Авдієнка, А. Д. Боднара, А. А. Булди, М. М. Грищенка, Н. М. Дем'яненко, М. Б. Євтуха, В. К. Майбороди, М. Д. Ярмаченка. Проблема єдності теоретичної і практичної підготовки вчителів розкрита в роботах О. О. Абдулліної, А. М. Бойко, С. Т. Золотухіна, В. І. Лозової, Л. Г. Коваль, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко. Питання підготовки вчительських кадрів у 20–30-і роки XX ст. були в центрі уваги С. І. Гусєва, М. М. Зотіна, Н. П. Калениченка, Н. С. Матвійчик й інших дослідників. Становлення педагогічної освіти і професійної підготовки вчителів у Східній Галичині показано в роботі М. М. Барни [1].

Аналіз наукових праць і дисертацій з історії вітчизняної педагогіки дає підстави стверджувати, що разом з наявністю різнопланових досліджень проблеми теоретичної і практичної підготовки вчителів у минулі періоди недостатньо вивченими є певні моменти історичного досвіду, які можуть успішно використовуватися в сучасній вищій школі України.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу досвіду діяльності учительських семінарій Східної Галичини щодо формування вчительських кадрів і вивчення можливостей використання його цінної складової у підготовці вчителів в сучасних умовах.

Учительські семінарії були середніми навчальними закладами, які в дорадянський час існували практично на всій території сучасної України і здійснювали загальноосвітню та фахову підготовку майбутніх вчителів народних шкіл. Однак на діяльність цих навчальних закладів суттєво впливали різні соціально-економічні, суспільно-політичні і соціокультурні чинники в двох основних частинах України: Наддніпрянська Україна входила до складу царської Росії, а Східна Галичина – до Австро-Угорщини.

В 70-і роки XIX ст. в Східній Галичині почали функціонувати учительські семінарії, які забезпечували, крім загальноосвітньої, професійну підготовку вчителів для народних (початкових) шкіл. Чоловічі учительські семінарії були відкриті у Львові, Тернополі і Станіславі (нині Івано-Франківськ), жіночі – у Львові і Перемишлі [1, с. 133]. В кінці століття відкрилися нові учительські семінарії: чоловічі в Самборі і Сокалі, жіночі в Коломиї і Станіславі та коедукаційна (мала чоловічий і жіночий відділи) в Заліщиках. Вони були двомовними (утраквістичними): навчання велося польською та української мовами. На початку

XX ст. в деяких містах (Львів, Перемишль, Станіслав, Тернопіль) появилися приватні вчительські семінарії, переважно жіночі.

У 1907 р., згідно з сеймовим законом, існували два типи учительських семінарій: мовно-рисункові та природничо-господарські, що відповідало двом типам народних шкіл. У початкових школах в містах працювали переважно випускники мовно-рисункових, а в сільській місцевості – природничо-господарських семінарій.

Аналіз навчальних планів учительських семінарій показав, що їх учні вивчали предмети психолого-педагогічного, гуманітарного, природничо-математичного, мистецького та релігійного спрямування. Співвідношення предметів певного спрямування змінювалося залежно від соціально-політичних, соціокультурних чинників, рівня розвитку науки, місцевих особливостей. Але основою формування фахових знань, умінь та навичок учителів були предмети психолого-педагогічного циклу.

Таблиця 1

Частка годин, що відводилась на вивчення педагогічних дисциплін в учительських семінаріях (у % від загальної кількості)

Типи учительських семінарій	Роки			
	1871–1874	1874–1886	1886–1909	1909–1919
Жіночі	13,1	13,2	12,1	13,5
Чоловічі	11,6	10,5	10,6	11,0

Як видно з табл. 1, в жіночих учительських семінаріях приділялась більша увага педагогічній підготовці учениць і кількість годин, відведених на вивчення педагогічних дисциплін, поступово збільшувалась (за винятком 1886–1909 рр.). У чоловічих семінаріях, порівняно з жіночими, частка педагогічних дисциплін була дещо меншою (в середньому на 2–2,5%).

Кінець XIX – початок XX ст. були позначені швидким розвитком природничих наук і техніки, що поставило нові завдання стосовно підготовки кадрів педагогів для шкіл. Це не могло не позначитися на змісті навчальних планів учительських семінарій. Швидкий розвиток економіки, промисловості, науки передусім сприяв посиленню уваги до природничо-математичних предметів.

З 1919 р., коли Східна Галичина опинилася в складі Польщі, тривалість навчання в учительських семінаріях збільшилася до 4–5 років. Були запроваджені нові навчальні плани, згідно з якими частка психолого-педагогічних дисциплін зросла до 14,1%, природничо-математичних – до 27,5%; частка гуманітарних предметів становила 25,3%, а мистецько-технічних – 28,1%.

Для порівняння відзначимо, що на вивчення предметів природничо-математичної групи в жіночих учительських семінаріях у 1871–1918 рр. припадало в середньому 23,4% загальної кількості годин, а в 1919–1937 рр. – 26,2%. У чоловічих учительських семінаріях частка природничо-математичних предметів зростала з 25 до 26,2% загальної кількості годин. Зрозуміло, що збільшення годин на вивчення природничо-математичних предметів призвело відповідно до зменшення навчального часу на гуманітарні предмети. Зауважимо, що впродовж 1871–1918 рр. у державних чоловічих семінаріях вивчався з природничих предметів лише курс сільського господарства, а в жіночих – городництво і садівництво; у 1919 р. в обох типах учительських семінарій введено курс біології, який включав ботаніку, зоологію, анатомію і фізіологію.

Як видно з наведеного навчального плану (табл. 2), існувало інтегрування навчальних предметів (фізики з хімією та мінералогією, географії з космографією, всіх біологічних предметів), що давало можливість зменшити тижневе навантаження слухачів учительських семінарій [4, с. 12]. Він передбачав вивчення слухачами польської мови в обсязі, який перевищував усі інші предмети, і не містив української мови, що наочно ілюструє антиукраїнську політику, яку тоді цілеспрямовано проводив уряд Польщі.

У 1926 р. до навчальних планів деяких державних учительських семінарій у Східній Галичині було включено українську мову, що вивчалась паралельно з польською в однаковому обсязі годин. Ці учительські семінарії стали утраквістичними. Внесені зміни спричинили зменшення кількості годин на вивчення іноземної мови, історії, музики, фізичних вправ, психолого-педагогічних предметів та методики навчання і педагогічної практики.

Таблиця 2

Навчальний план державних учительських семінарій у 1921 р.[5, с. 19]

№ п/п	Навчальні предмети	Роки навчання					Разом
		1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	
1.	Релігія	2	2	2	2	2/0	10
2.	Польська мова	4	4	4	4	3	19
3.	Іноземна мова	3	2	2	3	3	13
4.	Історія	2	3	4	2	2	13
5.	Географія з космографією	3	3	3	–	2	11
6.	Математика	5	4	4	2	–	15
7.	Фізика з хімією і мінералогією	3	3	3	2	–	11
8.	Біологія (ботаніка, зоологія, анатомія, фізіологія)	2	3	4	1	–	10
9.	Гігієна	–	–	–	–	2	2
10.	Рисунок	2	2	2	2	2	10
11.	Музика і співи	2	3	3	3	3	14
12.	Фізичні вправи	3	3	3	3	3	15
13.	Ручні роботи	4	4	2	–	–	10
14.	Педагогічні предмети: а) психологія і наука про дитину, теорія виховання і педагогіка; б) методика навчання і педагогічна практика	– –	– –	– –	6 6	6 7	12 13
	Разом	35	36	36	36	35	178

У різні історичні періоди розвитку педагогічної освіти в Україні в структурі навчально-виховного процесу реалізовувався принцип взаємозв'язку теорії і практики, причому до змісту професійно підготовки майбутніх вчителів входили різні види практик, зокрема: власне педагогічна, методична, виробничо-педагогічна, психолого-педагогічна, педологічна, політико-просвітницька, суспільно-політична, краєзнавчо-педагогічна.

Аналіз літературних джерел та архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що в учительських семінаріях значна увага приділялась практичній підготовці майбутніх учителів, яка забезпечувалась системою практичних занять і творчим підходом до організації педагогічної практики. Значною мірою цьому сприяло функціонування при учительських семінаріях базових дослідних шкіл (шкіл вправ), існування системи неперервної підготовки педагогів тощо. Професійна підготовка вчителів у цих навчальних закладах передбачала поєднання методики навчання загальноосвітніх предметів з практичними заняттями в школі вправ, забезпечувала у слухачів вироблення вмінь застосовувати отримані знання в майбутній педагогічній діяльності.

У своїх методичних рекомендаціях директор Тернопільської учительської семінарії В. Боберський зазначав, що в цьому навчальному закладі практична підготовка майбутніх учителів тривала два з чотирьох років навчання. На його думку, педагогічна практика мала за мету «розкрити те, як треба застосовувати на практиці засади педагогіки і дидактики» [6, с. 4], а будучи добре організованою, вона потрібна для «вистелення дороги у практичних вміннях молодого вчителя, щоб він не збочив на манівці експерименту. І якщо навчальний заклад цього досягне, то можна вважати, що він забезпечив добру підготовку майбутніх своїх вихованців» [6, с. 24].

Для належної організації навчальної практики при учительських семінаріях функціонували школи вправ, на базі яких проводилися заняття з методики викладання. Ці заняття охоплювали найважливіші питання окремих навчальних предметів і методики їх викладання та були максимально наближені до умов роботи народної школи, в якій в майбутньому доведеться працювати слухачам.

На нашу думку, відсутність базових шкіл є однією з причин, яка негативно позначається на професійній підготовці студентів в сучасних педагогічних вузах. Майбутні шкільні педагоги не мають нині можливості на заняттях з фахових предметів і методик відвідувати уроки вчителів, брати участь в їх обговоренні тощо.

Протягом першого півріччя Ш курсу слухачі учительської семінарії проходили пасивну практику: відвідували заняття вчителів і все побачене фіксували в своїх зошитах. Після такої практики кожен з кандидатів повинен був мати збірку своїх спостережень щодо особливостей методики проведення відвіданих навчальних занять. У другому півріччі майбутні вчителі самі складали показовий конспект лекції і на щотижневих конференціях в присутності однокурсників проводили окремі фрагменти уроків. У цьому ж семестрі практикувалося залучення практикантів до проведення уроків як помічників учителя.

Такий вид діяльності називався «лекційними пробами» і, вважаємо, нині міг би бути слушним при організації пропедевтичної педагогічної практики студентів. Ця практика передбачає лише спостереження студентами за навчально-виховним процесом під час відвідання уроків та інших навчальних занять. Анкетування студентів хіміко-біологічного факультету ТНПУ ім. В. Гнатюка показало, зокрема, що 92% опитаних хотіли би брати посильну участь у проведенні уроків або допомагати вчителям. Це дало б змогу студентам впевненіше себе почувати під час активної педагогічної практики.

Статут вчительської семінарії передбачав на IV курсі активну педагогічну практику, яка включала дві форми: спроби викладання і проведення занять («лекцій» або «лекційних проб»). Перша форма реалізовувалась через проведення кандидатом уроку, який напередодні був проведений учителем, тобто дозволяв кандидату шляхом репродукції відтворити дії педагога. «Лекція» вимагала від кандидата розробки уроку з нової теми: складання конспекту, вибору методичних прийомів подання навчального матеріалу, добору засобів наочності тощо. Підготовка до такого уроку велася під керівництвом і за допомогою вчителя школи вправ. Відкритий урок проводився в присутності директора, головного вчителя і вчителя школи вправ та всіх слухачів-практикантів семінарії. Після уроку на підсумковій конференції проводився ґрунтовний аналіз, який розпочинався самооцінкою кандидата, потім виступали інші кандидати, вчителі, директор школи. Атмосфера на цих конференціях була максимально доброзичливою.

У державних учительських семінаріях з 5-річним терміном навчання пасивна педагогічна практика проводилася на IV, а активна – на V курсі. В навчальних планах цих семінарій обсяг психолого-педагогічних предметів був значним, помітний відхід від «педагогіки рецептурності» Й. Гербарта до «педагогічного психологізму». Таким учительським семінаріям було надано право обирати навчальні плани з урахуванням психофізіологічних можливостей майбутніх учителів. У планах знову відбувся перерозподіл годин на вивчення загальноосвітніх предметів: гуманітарні предмети становили 34,5%, природничо-математичні – 24,9%, мистецько-технічні – 21,5% [1, с. 135].

Основні засади проведення педагогічної практики визначалися спеціальними приписами, серед яких були такі:

• слухачі повинні відвідувати уроки не в будь-якому класі, а поступово – від найнижчого до найвищого;

• обов’язкова участь практикантів у конференціях, присвячених обговоренню відвіданих і проведених уроків;

• ґрунтовна письмова підготовка до «пробних лекцій»;

• чергування у школі вправ з метою ознайомлення з усіма проявами шкільного життя;

• ведення нотаток з педагогічної практики [7, с. 148].

Особливої уваги заслуговує підхід до державної атестації кандидатів на вчительські посади. Щоб отримати диплом («патент») вчителя, потрібно було, крім складання кваліфікаційного іспиту, пройти обов’язкове дворічне стажування і захистити його. Трирічна

або триваліша перерва в педагогічній роботі зобов'язувала кандидата на вчительську посаду до повторного складання кваліфікаційного іспиту.

Незважаючи на позитивний досвід у підготовці педагогічних кадрів, збільшення кількості навчальних предметів і годин на їх викладання, вдосконалення навчально-виховного процесу тощо, учительські семінарії піддавалися критиці, оскільки:

– рівень психолого-педагогічної та професійної підготовки майбутніх вчителів був недостатнім;

– поєднання загальноосвітньої та фахової підготовки за відносно короткий відрізок часу (3, 4 або 5 років) не сприяло забезпеченню глибоких знань слухачів;

– до учительських семінарій приймались молоді люди віком 14 років, що не завжди дозволяло їм зробити правильний вибір своєї професії.

У 1930-і роки державні учительські семінарії в Польщі були реорганізовані у педагогії або педагогічні ліцеї. Ці навчальні заклади тимчасово отримали статус вищих, хоча рівень підготовки педагогічних кадрів у них був значно нижчим, ніж в університетах [4, с. 11].

Отже, на підставі вищевикладеного можемо зробити наступні висновки:

1. Учительські семінарії в Східній Галичині були педагогічними середніми навчальними закладами, які забезпечували загальноосвітню, фахову та методичну підготовку вчительських кадрів для початкових шкіл. У змісті підготовки майбутніх учителів значною мірою віддзеркалювалися соціально-економічні і суспільно-політичні умови та державна політика в галузі освіти. Згадані особливості сприяли зміні співвідношень годин на вивчення психолого-педагогічних, природничо-математичних і гуманітарних навчальних предметів.

2. Учительські семінарії забезпечували необхідний рівень професійної підготовки майбутніх учителів передусім за рахунок належної організації педагогічної практики. Структура цієї практики відповідала сучасній, але за змістом та організацією мала певні переваги. Так, пасивна практика (аналог сучасної пропедевтичної) передбачала, крім спостережень за навчально-виховним процесом, «лекційні проби», під час яких практикант надавав учителеві допомогу в проведенні уроку або його окремих етапів. Вважаємо, цей вид діяльності варто включити в програму пропедевтичної практики сучасних педагогічних університетів, що дасть змогу успішніше здійснювати фахову підготовку майбутніх учителів.

3. Доцільним в нинішніх умовах є існування базових шкіл для педагогічних вузів за аналогією шкіл вправ учительських семінарій, що також дозволить покращити якість професійної підготовки учителів для загальноосвітньої школи в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна М. М. Педагогічна освіта в Галичині у 1772—1939 рр. та підготовка вчителів у сучасних умовах / М. Барна // Освіта і виховання в Польщі та Україні (X1X—XX ст.): Матеріали між нар. наук.-практ. конф., 20—22 трав. 1998 р., м. Ніжин: У 2-х ч. — Ніжин: НДПУ, 1998. — Ч. 1. — С. 132—137.
2. Булда А. А. Теоретичні основи практичної підготовки вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. А. Булда. — К., 2000. — 36 с.
3. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917—1985 рр.) / В. К. Майборода. — К.: Либідь, 1992. — 196 с.
4. Матвійчук Н. С. Підготовка вчительських кадрів в Україні (20—30-і роки XX ст.): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 1997. — 19 с.
5. Чвертьстолітній ювілей учительських семінарій // Учитель. — 1896. — С. 343—355.
6. Boberski W. Glowne zasady praktycznego ksztalcenia kandydatow w seminaium nauczycielskim / W. Boberski. — Zloczow, 1899. — 24 s.
7. Program nauki w panstwowich seminarjach nauczycielskich. — Warszawa, 1921. — 173 s.

УДК [371.124+371.214.46.02]:50(477) «19»(045)

Л. А. ГУЦАЛ

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ УКРАЇНСЬКИМИ ПЕДАГОГАМИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Розкрито особливості методики викладання дисциплін природничого циклу українськими педагогами початку ХХ ст. Досліджено, що завдяки діяльності видатних вітчизняних педагогів того часу – К. Вентцеля, Л. Володкевича, М. Демкова, Й. Косоногова, С. Русової, С. Слєсаревського, Я. Чепіги та ін. – у розвитку шкільної природничої освіти відбулося значне оновлення її змісту і методики, було розроблено та запроваджено нові засоби вивчення природничих дисциплін. Доведено, що спадщина цих педагогів вплинула на сучасну теорію та практику шкільної природничої освіти.

Ключові слова: *дисципліни природничого циклу, українські педагоги, методика викладання.*

Л. А. ГУЦАЛ

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН УКРАИНСКИМИ ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛА ХХ ВЕКА

Раскрыты особенности методики преподавания дисциплин естественнонаучного цикла украинскими педагогами начала ХХ в. Установлено, что благодаря деятельности выдающихся отечественных педагогов того времени – К. Вентцеля, Л. Володкевича, М. Демкова, И. Косоногова, С. Русовой, С. Слесаревского, Я. Чепиги и др. – в развитии школьного естественнонаучного образования произошло значительное обновление его содержания и методики, были разработаны и внедрены новые средства изучения естественных дисциплин. Доказано, что наследие этих педагогов способствовало дальнейшему развитию в современной теории и практике школьного естественнонаучного образования.

Ключевые слова*: дисциплины естественнонаучного цикла, украинские педагоги, методика преподавания.*

L. A. HUTSAL

PECULIARITIES DISCIPLINES OF NATURAL TEACHING METHODOLOGY CYCLE BY UKRAINIAN PEDAGOGUES AT THE BEGINNING OF THE XX-TH CENTURY

Peculiarities disciplines of natural teaching methodology cycle by Ukrainian pedagogues at the beginning of the XX-th century have been revealed. It has been stated that owing to the work of famous native pedagogues of that time, namely by K. Ventsel', L. Volodkevych, M. Demkov, Y. Kosonohov, S. Rusova, S. Sliesarevs'kyi, Ya. Chepiha and others, great innovation in the development of the content, methods of school natural education took place. New ways of study of natural disciplines have been elaborated and introduced. It is proved that the legacy of the above mentioned pedagogues was further developed in modern theory and practice of school natural education.

Key words: *disciplines of natural cycle, Ukrainian pedagogues, methods of teaching.*

Дослідження вітчизняної педагогічної спадщини, вивчення її історії сприяє осмисленню прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення. Історичний аналіз розвитку методики навчання природознавства є актуальним для формування сучасного змісту природничої освіти та пошуку нових методик її навчання.

Прогресивні українські педагоги початку ХХ ст. свої зусилля спрямовували на пошук ефективних методів і форм навчання. Природознавство пройшло важкий шлях становлення методології предмета, виокремлення з нього математики, географії, фізики, хімії. На початку ХХ ст. шкільне природознавство об'єднувало в собі такі сучасні предмети, як ботаніку, зоологію, мінералогію.

Дослідження поглядів педагогів початку ХХ ст. здійснено у працях Л. Березівської, Н. Борисенко, В. Вихрущ, Д. Герцюка, М. Заволоки, І. Колесник, І. Курляк, А. Лопухівської, С. Сірополка, Т. Столярчук, Н. Щербак та ін.

Метою статті є дослідження особливостей методики викладання дисциплін природничого циклу українськими педагогами початку ХХ ст.

Аналіз праць видатних українських педагогів початку ХХ ст. дає нам можливість стверджувати, що вивченню природознавства приділялась значна увага. Вони розглядали природознавство як окремий навчальний предмет і вважали його однією з головних дисциплін школи.

Чимало цінних ідей у методиці навчання школярів природознавства в українській педагогіці пов'язані з освітянською діяльністю С. Русової. Її педагогічна, громадсько-просвітницька діяльність сприяла поширенню методичних доробок щодо організації ефективного навчання дітей дисциплін природничого циклу. Вона вважала, що «на чолі початкової науки повинно стояти природознавство як джерело найпотрібніших наукових знань, як найкраща дисципліна розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків, як найкращий вплив – моральний і естетичний вплив на виховання дитини» [15, с. 6].

С. Русова звертала увагу на те, що природознавство у молодших школярів розвиває увагу, спостережливість, логіку, формує наукові знання про навколишнє середовище, виховує моральні та естетичні почуття. Завданням школи є надання учням практичних знань, які вони можуть використовувати в сільськогосподарській праці, а «для цього треба знання й знання: і про ґрунт землі в тій або іншій місцевості, й про рослини, й комашки шкодливі й корисні, про птаство, звірів. Навчати цього можна звичайно не з книжки тільки, а, дійсно, працею самих учнів» [15, с. 5].

Педагог зазначала, що «окрім зоологічно біологічних вказівок, можна робити з дітьми різні експерименти над рослинами: їх на очах дітей садовлять в різний ґрунт в різних умовах світу й вогкості. При цьому виясняють різні особливості ґрунту, різні вимоги рослин» [12, с. 197]. Саме здійснення такої роботи ознайомлюватиме дітей з навколишнім середовищем та сприятиме заохочуванню до отримання нових знань з природознавства.

На думку С. Русової, екскурсія як форма організації навчання природознавства дає змогу наблизити школу до реального життя, сприяє поліпшенню процесу набуття нових знань та систематизації вже набутих. Вона вважала, що природознавчі (геологічні й ботанічні), гуманітарні (історико-географічні та економічні) екскурсії найкраще сприяють цьому процесу [12, с. 25].

Педагог відзначила, що необхідно дітям «пояснити не те, що від них далеке, а те, що коло них». Вона радила диференційовано підходити до вивчення матеріалу з сільськими та міськими дітьми, пропонувала вивозити міських дітей на все літо за місто для життя в природних умовах. Тільки там вони стануть фізично сильними та духовно розвинутими [12, с. 125–126].

Лабораторні методи, колекціювання, створення музеїв, проведення конкурсів С. Русова розглядала не тільки як засіб навчання і розвитку дитини, а і як засіб виховання в неї дбайливого ставлення до навколишнього природного середовища. Педагог вважала за потрібне створення у школах природознавчих музеїв, в яких збирали б та демонстрували об'єкти живої природи, що слугували б засобом наочності [14, с. 5–6].

С. Русова вказувала на тісний зв'язок праці та природознавства і рекомендувала: «Хай діти мають свої вазони з квітками, які вони самі посіють, самі й доглядатимуть, ...мають свій садок, город» [12, с. 97]. Така робота сприяє розвитку спостережливості у дітей, вмінню проводити різні досліди та експерименти. Дитячі спостереження за природою, екскурсії, колекціювання, ілюстрування, збирання природничого матеріалу педагог називає працею, яка дає дитині цікавий науковий освітній матеріал [12, с. 85].

Я. Чепіга також приділяв значну увагу природничій освіті. На його думку, основними завданнями на початковому етапі вивчення природознавства повинні стати спостереження за явищами природи та формування навичок поведінки в природі. Лише після сформованих навичок спостереження вчитель може приступати до систематичного вивчення предмета на основі широкого застосування наочності (експериментів, літератури, об'єктів мистецтва, технічних засобів). Дослідник стверджував, що література допомагає систематизувати науку, полегшує передання знань, а технічні засоби навчання (наприклад, мікроскоп) і практичні

завдання (вирощування рослин) наближають знання до реального життя та збільшують його практичну значущість. Праця на присадибних ділянках дозволяє ознайомити дітей з явищами природи, навчити їх спостерігати, експериментувати, досліджувати, робити висновки, набувати практичних умінь [18, с. 18].

Природнича освіта повинна виконувати такі послідовні завдання, як: навчити учнів спостерігати за природою, аналізувати її явища; відповідно поводитися у природному середовищі; використовувати різноманітні джерела інформації для здобуття нових знань; організовувати експерименти з метою аналізу, синтезу, опротестування, заперечення існуючих положень та правил; використовувати винаходи науки і техніки у своїй дослідницькій навчальній діяльності; працювати на дослідних ділянках тощо. У статті «Предметний (наочний) метод навчання» Я. Чепіга обґрунтував доцільність впровадження наочності у навчанні природознавства [18, с. 18–39].

Особливу увагу педагог приділяв формуванню в учнів дослідницьких та практичних умінь, які сприяли розвитку самостійності й пізнавальної активності, готували дітей до практичного життя. Для цього він активно впроваджував дослідницькі та практичні види навчальної діяльності. На його думку, така робота допомагає мотивувати пізнавальну активність, особливо ефективно це відбувається на уроках природознавства [18, с. 36].

М. Демков також важливого значення у вивченні природознавства надавав екскурсіям, у процесі яких учитель може не тільки розповісти, а й показати наочно, як живе та чи інша тварина чи рослина. Під час екскурсії він радив збирати для шкільної колекції мінерали, рослини, комах. У методичній записці «Уроки в народній школі» [7] дослідник запропонував власний план уроків з дисциплін природничого циклу. Його план відповідав необхідним на той час вимогам щодо організації навчально-виховного процесу з природознавства й охоплював багато інформаційного матеріалу. Матеріал було скомпоновано так, що учні не відчували навантаження і легко могли його засвоювати.

На думку М. Демкова, найбільш популярною в учнівському середовищі формою отримання нових знань є розповідь учителя. Власне розповідь допомагає сконцентрувати увагу дітей, розвивати пам’ять, уяву, формує почуття та настрій, моральність та правила етики. Основними вимогами успішної розповіді Педагог визначав яскравість, емоційність, динамічність, виразність, єдність і завершеність форми, наявність чітко сформульованої мети та можливість легко виділити головне. М. Демков відзначав, що говорити лише про основні аспекти теми буде помилкою. Неодмінно увага повинна звертатися і на другорядні факти, деталі, які додають яскравості наочності та пожвавлюють розповідь. Через такі нюанси учневі легше уявити образи, об’єкти дослідження, зрозуміти та запам’ятати матеріал [6, с. 142]. Лише тоді, коли вчитель зможе чітко, правильно, емоційно висловлювати свої думки, його мовлення буде образним, виразним, зрозумілим для учнів, розповідь набуватиме ефективності.

М. Демков визначив певні вимоги до організації та проведення ефективного уроку в школі. На його думку, якщо вчитель хоче провести успішний урок, то він повинен передусім чітко сформулювати його тему, яка узгоджується з програмою, має практичну значущість, є цікавою та змістовною. Тема обов’язково записується на дошці перед початком уроку. Успіх уроку залежить від чітко продуманого та складеного плану, що допомагає виокремити головне та другорядне в навчальному матеріалі. Продумана система перевірки ступеня засвоєння навчального матеріалу та застосування її під час уроку робить останній ефективним. Також серед вимог успішності уроку М. Демков називає: забезпечення чіткого взаємозв’язку нового матеріалу з раніше вивченим; наявність чітко сформульованих та доречних запитань до учнів; підготовку цікавої та інформативної розповіді по темі уроку; розподіл матеріалу та часу уроку на логічно завершені частини, які формують цілісну картину про об’єкт, що вивчається; визначення головної ідеї уроку та сприяння учням у формулюванні ідеї; мотивацію творчої самостійної навчальної роботи; підбір цікавого навчального матеріалу [7, с. 48–51].

Одним з яскравих представників напряму вільного виховання в шкільній педагогіці був К. Вентцель, який розвинув проблему наближення дитини до природи, вимагаючи поставити вихованця якнайближче до природи, усунути усі штучні перепони, які виникли внаслідок неприродного способу життя [4, с. 38]. Він був переконаний у необхідності такого підходу, оскільки людина, на його думку, є частиною космосу і тому правомірне її виховання як громадянина Всесвіту. Дослідник розробив специфічні цілі виховання, пропонував особливі

прийоми та методи їх досягнення. Відзначаючи перевагу соціальної педагогіки над індивідуальною, а космічної – над соціальною, К. Вентцель пояснював це тим, що космос як єдність всесвітнього життя – є одним цілим, а людське суспільство, природа – це його частина. Індивіди – не є елементами космосу. Він вважав, що вищим завданням космічного виховання є розвиток у дитини космічної самосвідомості, тобто усвідомлення себе як нероздільної частини космосу, взаємозв'язку свого життя з життям космічним. Реалізація цієї мети означала відкриття перед дитиною необмежених можливостей для особистісного розвитку [4, с. 45–61]. У цьому напрямку працювали В. Вернадський, М. Реріх, М. Чюрльоніс, А. Швейцер, а також засновник всесвітньо відомої вальдорфської педагогіки Р. Штайнер. К. Вентцель розвивав космічні погляди, розглядав природу як частку Всесвіту, дотримуючись передових поглядів світової педагогічної думки.

Методична система директора Київського жіночого комерційного училища, педагога-хіміка Л. Володкевича спрямовувалася на поліпшення викладання фізики у загальноосвітніх навчальних закладах досліджуваного періоду. Основною метою методики педагога були розвиток сил і здібностей учнів та підготовка їх до практичної діяльності. Він формував у своїх вихованців навички і вміння, які були б корисними у їхньому подальшому житті. Знання, на його думку, неефективні без уміння користуватися ними. Тому мало змусити дитину вивчити різні підручники, важливо навчити її користуватися набутими знаннями. На перше місце у педагогічній діяльності він ставив приклад учителя і вироблену ним систему навчально-виховного процесу. Механічне запам'ятовування відходило в його методиці на останній план, акценти робилися на інші сторони людської сутності: розвиток пам'яті, здатність міркувати, уявляти та самостійно працювати. Щоб викликати в учнів інтерес до навчальних предметів, рекомендувалося широко застосовувати наочність, ілюстрації, досліди та екскурсії. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність, на його думку, ефективна лише за умови відповідності її здібностям учнів [10, с. 145–147].

Основними формами навчання Л. Володикевич вважав практичні роботи (письмові з гуманітарних дисциплін, дослідницькі з природничих дисциплін). Істотний аспект його методики – це набуття учнями вмінь виконання дослідів, проведення спостережень та аналіз отриманих результатів. Викладання в школі організовувалося так, щоб сприяти розвитку самостійності учнів. Основним засобом цього були практичні роботи, які в циклі дисциплін природничого змісту проходили через увесь курс навчання – від молодшого підготовчого класу до випускного. Л. Володкевич добре організував позакласну роботу з фізики і хімії. Його новаторські починання різко відрізнялися від тих, якими керувалися в загальноосвітній школі [10, с. 145–147].

Цікавою була й методика професора Й. Косоногова, який викладав у Київському університеті, а згодом став професором Кам'янець-Подільського українського університету. Весь навчальний матеріал у школі педагог сконцентрував навколо трьох великих тем (концентрів), які вивчалися протягом трьох років. Його загальним принципом викладу матеріалу була поступовість наростання механічних уявлень у поясненні явищ. Перший рік учні вивчали загальний опис фізичних явищ, не прагнучи до їх механічного тлумачення. Протягом другого року навчання учні ознайомлювалися з кінематикою і динамікою, оптикою, математичними формулюваннями законів Ома та Кірхгофа, а на третьому році вивчали розділи про роботу і енергію. Основою методики Й. Косоногова був дедуктивний метод. Вчитель знайомив учнів з новим матеріалом переважно дослідним шляхом, накопичуючи фактичний матеріал для подальшої його розумової обробки. Опрацювання навчального матеріалу з фізики вимагало від школярів певної математичної підготовки. Не знижуючи значення експерименту і зберігаючи наочність у викладанні, педагог вимагав від учнів робити аналітичні висновки та обгрунтовувати закономірності [16, с. 156–157].

Й. Косоногов пояснював необхідність введення концентричного способу викладання змісту предметів, виходячи з процесу розумового розвитку учнів. Він відзначав, що формування світогляду не залежить від засвоєння ідей та фактів. На його думку, спочатку в пам'яті відбувається нагромадження фактичного матеріалу, який у процесі мислення узагальнюється в елементарні ідеї. Надалі виникають більш чіткі системи, в основі яких лежать ідеї узагальненого характеру про взаємозв'язок явищ природи. Таким способом педагог постійно забезпечував активізацію раніше засвоєного матеріалу, встановлював причинний

зв'язок між ними. Він обстоював таку систему викладання, що найбільше відповідала розумовому розвитку учнів, сприяла його активізації у процесі вивчення фізики. Й. Косоногов був прихильником активного методу навчання у формі евристичної бесіди [16, с. 156–157].

Основою успішності школярів він вважав їхню самостійність. Його вихованці брали посильну участь у ланцюгу логічних міркувань учителя, що зумовлювало висновки і складало сутність змісту уроку. Результат логічної обробки матеріалу уроку тільки тоді ставав надбанням учнів, коли вони усвідомлювали його. Концентрична система Й. Косоногова була прогресивною порівняно з лінійною, оскільки вона в результаті правильного розподілу навчального матеріалу, відповідно до його складності, сприяла активізації розумової діяльності учнів [16, с. 85].

Майже в одному методичному напрямку з Й. Косоноговим працював професор Київського університету С. Слєсаревський. Він був прихильником екскурсійного методу навчання і підтримував свого колегу в прагненні активізувати розумову діяльність учнів під час вивчення фізики, хімії, природознавства шляхом застосування евристичного методу. С. Слєсаревський організовував і проводив евристичні бесіди під час уроків фізики для виведення формул, законів аналогічно до того, як евристика застосовувалася для вивчення математики. Завдяки йому догматичне повідомлення формул стало замінюватися обґрунтованим висновком під час бесіди з учнями. Але такий підхід мав і свої недоліки: перенасичення математичних суджень на уроках фізики призводило до формалізму та переоцінки ролі математичних розрахунків і доведень у курсі фізики середньої школи. За математикою учні переставали бачити фізичну сутність явищ і законів, що вивчалися [8, с. 36–39].

Велику увагу педагог приділяв розв'язанню задач як важливому етапу надання навчальному процесу практичної сутності. Він вважав, що під час вивчення матеріалу першого концентру учні повинні розв'язувати задачі більш логічного, ніж математичного характеру, щоб, розвиваючи пам'ять, мислення, які ґрунтуються на знанні фізики, не відволікалися на подолання математичних труднощів. Під час вивчення матеріалу другого концентру задачі мали характер розрахунків, необхідних для складання технічних проектів, заснованих на відповідних знаннях з фізики. С. Слєсаревський активно впроваджував різноманітні новаторські методи навчання. Він одним з перших в Україні застосував лабораторний експеримент. Його досвід організації виробничих екскурсій вивчався і запозичувався багатьма педагогами Російської імперії [8, с. 37].

С. Слєсаревський став одним з організаторів зразкового кабінету фізики у Києві. Це був не лише кабінет у вузькому значенні цього слова, а методичне об'єднання вчителів фізики та хімії. Провідні професори Російської імперії здійснювали методичну розробку важливих питань удосконалення та поліпшення методів викладання фізики в середній школі. Кабінет постійно поповнювався відповідно до нових завдань, висунутих реформою освіти 1907–1909 рр. У 1914 р. він отримав обладнання для вивчення курсу фізики в середніх навчальних закладах, а також додаткове устаткування для здійснення фізичних та хімічних дослідів. Окрім демонстраційного, було також приладдя і для лабораторних занять. У кабінеті відбувалися заняття слухачів учительських курсів, засідання відділів механіки фізики, хімії і космографії, влаштовувалися демонстрації для публіки. Фактично фізичний кабінет під керівництвом С. Слєсаревського був єдиним в Україні, де кожен учитель міг знайти системний підбір наочних засобів. За 1350 рублів можна було придбати наочність з математики, природничої історії, фізики, космографії. Досвід методичної роботи педагог виклав у посібнику «Зібрання лабораторних вправ» (1913 р.), який містив інструктаж щодо проведення лабораторних робіт вчителями середніх навчальних закладів [8, с. 36–39].

Таким чином, можна констатувати, що на початку XX ст. науковці та вчителі К. Вентцель, Л. Володкевич, М. Демков, Й. Косоногов, С. Русова, С. Слєсаревський, Я. Чепіга інтенсивно працювали над покращенням методики викладання дисциплін природничого циклу в школі. Вони активно впроваджували нові для досліджуваного періоду форми і способи організації навчання учнів, розробляли авторські методики, організовували навчальний процес у більш доступних формах. Така діяльність сприяла розвитку природничої освіти, впливала на процес реформування загальної освіти та її поступову лібералізацію.

Оригінальним поєднанням педагогічних ідей щодо формування особистості на основі активного навчання дисциплін природничого циклу та авторських поглядів є підручник

«Довкілля» (автори – Н. Гуз, В. Ільченко, С. Собакар та ін.). У підручнику подаються відомості про природу, український народ, організм дитини, розкривається вічність світу, періодичність процесів у природі. У кожному класі переважає один певний метод навчальної діяльності, відповідно до якого і названі частини підручника: «Запитую довкілля» (1 – клас), «Спостерігаю довкілля» (2 – клас), «Досліджую довкілля» (3 – клас), «Пояснюю довкілля» (5 – клас), «Основні системи природи та закономірності їх існування» (6 – клас) [5].

Сучасний цикл природничих дисциплін ставить за мету процес пізнання досвіду людства у відповідній галузі людської діяльності, здійснення особливої, соціально та особистісно детермінованої діяльності щодо залучення людини до життя в суспільстві, формування дисциплінарних когнітивних компетенцій та виховання особистості, здатної до життя в суспільстві, що постійно змінюється.

Стосовно змісту у школі можна сказати, що він пройшов майже столітній період розвитку і зараз суттєво відрізняється від того, що був на початку ХХ ст. У ньому містяться знання про неживу природу, рослинний і тваринний світ, будову та особливості людини як вищої істоти, історію Землі як цілісного організму, тобто про все, що вивчалося і в досліджуваний період, однак відмінним є те, що знання про ці аспекти нашого життя стали набагато складнішими. Сьогодні є можливість складати робочі навчальні програми з природознавства та супутніх предметів за авторськими методиками кожного вчителя, які відображають його професійність і педагогічну майстерність, але не виходять за межі, встановлені нормативними документами. З розвитком науки і техніки далеко вперед просунулися засоби навчання природознавства в сучасній школі.

Щодо методів, то сьогодні йдеться не тільки про них, а й про навчальні технології, тобто дидактичні моделі поєднання методів та прийомів для досягнення навчальних цілей з кожного окремого навчального предмета. У досліджуваний період існували лише методи навчання. Багато з них використовуються й зараз, наприклад, бесіда, розповідь, опитування, робота з підручником, виконання вправ, проблемні завдання, проблемне навчання, яке застосовувалося ще в другій половині ХІХ ст. у методиках прогресивних вчителів та викладачів (М. Корф, М. Пирогов та ін.). Арсенал сучасного педагога поповнився такими методами, як брейнстормінг, синектика, матриці, метод вільних асоціацій, різноманітні дидактичні ігри, інтерактивні методи навчання, комп'ютерне навчання тощо. Нині методика викладання природничих дисциплін має еволюційний характер, а метафізичний і біологічний напрями відійшли в небуття.

Реалізація ідей педагогів минулого про міжпредметні чи інтеграційні зв'язки різних курсів природознавства сьогодні допомагає координувати зміст шкільних навчальних програм з природознавства, передбачає наступність і неперервність навчання, виключає дублювання матеріалу, знижує ймовірність розрізненості знань, умінь і навичок учнів в умовах багатопредметності, підвищує рівень мобільності знань, посилює професійну спрямованість навчання, вдосконалює практичну підготовку, стимулює та розвиває увагу, пам'ять, мотивацію навчання, підвищує рівень самостійності у здобутті школярами нових знань, умінь і навичок, активізує творчий пошук.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів, зокрема, подальшого наукового вирішення потребує проблема вивчення внеску окремих вчителів України щодо розвитку шкільної природничої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Віконечко: 1 кл. / Н. М. Бібік, Н. С. Коваль – К.: Освіта, 1997. – 124 с.
2. Бібік Н. М. Журавлик: підручник для 2 класу чотирирічнної і 1 класу трирічної початкової школи / Н. М. Бібік, Л. С. Бондаренко, Н. С. Коваль. – К.: Освіта, 1996. – 112 с.
3. Біда О. А. Хрестоматія довкілля / О. А. Біда. – К.: Перун, 1999. – 368 с.
4. Вентцель К. Н. Как создать свободную школу (дом свободного ребенка) / К. Н. Вентцель. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд. дом г-на графа Л. Толстого, 1908. – 77 с.
5. Гуз К. Ж. Я і Україна. Довкілля: підручник для 1 класу / К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, С. І. Собакар – Полтава: Довкілля-К, 2003. – 112 с.
6. Демков М. О ходе урока и духе обучения / М. Демков // Педагогичнский сборник. – 1893. – № 8. – С. 141–156.

7. Демков М. И. Уроки в народной школе / И. М. Демков. – СПб.: Типография г-на Мезенцева, 1908. – 342 с.
8. Дорошенко Д. Классическая система образования и современность / Д. Дорошенко // Народный учитель. – 1907. – № 9. – С. 32–45.
9. Константинов Н. А. Очерки по истории начального образования в России. – 2-е изд, исп. и доп. / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский – М.: Учпедгиз, 1953. – 272 с.
10. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральной революции 1917 года) / Н. А. Константинов. – М.: Педагогика, 1956. – 197 с.
11. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства: навч. посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Нарочна Л. К., Ковальчук Г. В., Гончарова К. Д. – К.: Вища школа, 1990. – 302 с.
12. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К.: Освіта. – 1996. – 304 с.
13. Русова С. Естественно-исторические экскурсии в начальном народном училище / С. Русова // Педагогический листок. – 1902. – Кн. 5. – С. 444–451.
14. Русова С. Методика початкової географії / С. Русова. – К.: Українська школа, 1918. – 31 с.
15. Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. – 1914. – № 7–8. – С. 3–16.
16. Сесак І. В. Освіта на Поділлі: у 2-х ч. / І. В. Сесак. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1999. – Ч. ІІ: Середні навчальні заклади Поділля у другій половині XIX – на початку XX ст. – 1999. – 184 с.
17. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 67 с.
18. Чепіга Я. Вибрані твори / Я. Чепіга. – К.: Освіта, 1998. – 548 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 371. 13: 37. 046. 12

Т. М. МАРЧІЙ-ДМИТРАШ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності молодших школярів. Проаналізовано компоненти, особливості означеної діяльності, доцільність використання навчально-педагогічних ігор, дискусій, розв'язання педагогічних задач у системі підготовки студентів як метод формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Подано результати експериментального дослідження.

Ключові слова: *педагогічні умови, професійна підготовка, навчальна діяльність, початкова школа.*

Т. М. МАРЧИЙ-ДМИТРАШ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Определены педагогические условия подготовки будущих учителей иностранных языков к организации учебной деятельности младших школьников. Проанализированы компоненты, особенности учебно-педагогические игры, дискуссий, решения педагогических задач в системе подготовки студентов как метод формирования готовности к профессиональной деятельности. Поданы результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: *педагогические условия, профессиональная подготовка, учебная деятельность, начальная школа.*

T. M. MARCHIY-DMYTRASH

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TEACHERS TRAINING FOR EDUCATIONAL ACTIVITY ORGANIZATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

The pedagogical conditions of future foreign languages teachers training for organiring educational activity with primary school pupils are substantiated in the article. The components, pecularities of this activity are analyzed. The expediency of using learning pedagogical games, discussions, doing pedagogical task are investigated. The results of experimental research are shown.

Key words: *pedagogical conditions, professional training, learning activity, primary school.*

Започаткування вивчення іноземної мови з 2 класу початкової школи (з 2002/2003 навчального року) зумовило необхідність удосконалення підходів до її викладання та підготовки педагогів, здатних ефективно організувати навчальну діяльність молодших школярів. Від рівня професіоналізму вчителів, які ознайомлюють учнів початкової школи з іноземною мовою, залежить його ставлення до нерідної мови, зацікавлення в ній, формування комунікативної компетенції. В зв'язку з цим підготовці таких фахівців повинно відводитись чільне місце.

На основі результатів аналізу наукової літератури й практичного досвіду з'ясовано, що майбутні вчителі іноземних мов недостатньо готові до організації навчальної діяльності у початковій школі, часто не враховують індивідуальні психолого-фізіологічні особливості молодших школярів, їх потребу в іграх. Така ситуація пов'язана з низьким рівнем готовності педагогів до навчання дітей молодшого шкільного віку, використання дидактичних ігор як ефективного засобу. З метою забезпечення якісної підготовки майбутніх вчителів доцільно обґрунтувати педагогічні умови, які сприяли б формуванню їх готовності до означеної діяльності в школі І ступеня.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності молодших школярів.

Навчальну діяльність досліджували в початковій школі В. Боднар, О. Вишневський, П. Гальперін, В. Давидов, В. Лозова, І. Малафіїк, М. Матішак, Н. Мойсеюк, О. Савченко, Г. Троцко та інші науковці. Підготовку майбутніх педагогів до організації та активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів відображено у працях М. Гайдура (підготовка майбутніх учителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища), В. Михальської (підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів), М. Овчинникової (підготовка майбутніх учителів початкової школи до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики), С. Ратовської (підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів), О. Серняк (формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів), Н. Сулаєвої (підготовка вчителів початкових класів до використання дидактичної мистецької гри у навчально-виховному процесі), Л. Філатової (підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвивальних ігор).

Оволодіння молодшими школярами іноземною мовою базується на їх навчальній діяльності, складовими якої є цільовий (вивчення іноземної мови передбачає досягнення практичної, освітньої, розвивальної, виховної цілей), мотиваційний (потреби, мотиви до вивчення іноземної мови), змістовий (зміст навчання іноземної мови), процесуальний (взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу), результативний (аналіз результатів) і контрольно-оцінювальний компоненти (за Т. Донченко, М. Овчинниковою, О. Савченко).

Цільовий компонент спрямовано на досягнення основної мети вивчення іноземної мови – формування комунікативної компетенції. Крім того, він передбачає збагачення учнів знаннями про культуру, історію, традиції країни, мова якої вивчається, розвиток їх мовних, інтелектуальних, пізнавальних здібностей, оволодіння ними досвідом пошукової та творчої діяльності, усвідомлення необхідності оволодіння іноземною мовою, формування вмінь використовувати іноземну мову як засіб спілкування тощо.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності повинен забезпечити позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, сформувати потребу вчити мову самостійно. Основними передумовами формування в молодших школярів мотивів учіння є позитивне ставлення до навчання в школі, довіра до вчителя, бажання його наслідувати, допитливість, потреба у нових враженнях, спілкуванні [5, с. 133]. Тому, навчаючи учнів початкової школи, вчителеві важливо зацікавлювати їх, задовольняти ці потреби, формувати пізнавальний інтерес.

Ефективним засобом формування мотивації та організації навчальної діяльності є дидактична гра як системотвірний метод вивчення іноземної мови в початковій школі, що синтезує в собі цільові, змістові, результативно-процесуальні, контрольно-оцінювальні характеристики навчання. Поєднання ігрових дій, рухів, спілкування, позитивно впливає на сприймання учнем навчання, досягнення високих результатів у вивченні іноземної мови. Оскільки у дітей молодшого шкільного віку наявна ігрова мотивація, це зумовлює необхідність застосування дидактичних ігор: вирішення навчальних завдань у розважальній формі сприяє мимовільному запам'ятовуванні мовного матеріалу [4, с. 151–152].

Формування змістового компонента передбачає засвоєння нових знань школярами. Це залежить від їх рівня володіння рідною мовою, зацікавленості у вивченні іноземної мови, усвідомлення необхідності вивчати слова, будувати речення іноземною мовою, вміти їх використовувати.

Процесуальний компонент навчальної діяльності з іноземної мови залежить від вправляння, врахування індивідуальних, психофізіологічних можливостей учнів [4, с. 67–69]. У навчальній діяльності учня виокремлюють етап засвоєння знань, умінь, навичок, їх закріплення й застосування.

Залежно від кількості учасників навчальна діяльність молодих школярів під час вивчення іноземної мови може відбуватися в індивідуальній, парній, груповій, фронтальній формах, а залежно від змісту діяльності учнів – в процесі уроку, консультації, гуртка, конкурсу чи домашньої навчальної роботи.

Результативний компонент передбачає аналіз досягнутих результатів учнів в оволодінні іноземною мовою з метою з'ясування їх успішності, типових недоліків, причин.

Контроль навчання (контрольно-оцінюючий компонент) використовують, щоб виявити рівень засвоєння учнями матеріалу, правильності виконання вправ тощо.

Таким чином, особливостями навчальної діяльності молодших школярів є поетапність засвоєння знань з іноземної мови, необхідність формування комунікативних умінь і навичок, врахування потреби в спілкуванні, іграх, розвиток особистості учня в процесі навчання. Успіх у вивченні іноземної мови тісно пов'язаний з рівнем готовності вчителя організувати навчальну діяльність молодших школярів. Проте цій проблемі не приділено достатньо уваги у ВНЗ.

З метою актуалізації знань та формування вмінь організації навчальної діяльності ми визначили педагогічні умови, які б забезпечили підвищення ефективності підготовки вчителів. Умова – це обставина, яка уможливлює здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [1, с. 1506]. У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами ми розуміли спеціальні обставини підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які сприяли б засвоєнню знань про навчальну діяльність, її організацію в початковій школі, в тому числі засобами дидактичних ігор.

У зв'язку з цим ми звернули увагу на умови, які сприяли б отриманню знань та формуванню професійних умінь. Забезпечення збалансованості фахових, психолого-педагогічних дисциплін і дисциплін спеціалізації з урахуванням специфіки організації навчальної діяльності у початковій школі дало можливість детальніше вивчити і реалізувати комунікативно-ігровий підхід під час вивчення спецкурсу «Організація дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи (на матеріалі вивчення іноземної мови)». Це сприяло створенню креативно-ігрового середовища у процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання та поступовому формуванню вмінь організації навчальної діяльності під час використання методів активного навчання.

Для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов було створено експериментальну групу зі студентів (148 осіб) Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (спеціальність «Початкове навчання. Англійська мова»).

Початковий етап експериментального навчання базувався на забезпеченні збалансованості всіх навчальних дисциплін з урахуванням специфіки навчання учнів початкової школи. Було вдосконалено окремі дисципліни тематикою про навчальну діяльність молодших школярів («Педагогіка», «Загальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Методика навчання української мови», «Вікова психологія», «Основи культури і техніки мови», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна психологія» та ін.). Акцентовано на дисциплінах спеціалізації. Так, вивчаючи «Методику навчання іноземної мови в початковій школі», ми пропонували студентам розробляти плани-конспекти уроків з використанням дидактичних ігор у різних класах відповідно до програми з іноземних мов та плани проведення гуртків, свят, конкурсів, факультативів. Відтак аналізували їх, передбачали можливі труднощі та шляхи подолання, що сприяло розвитку самостійності і креативності педагогів. Особливу увагу зосередили на дидактичних іграх як ефективному методі вивчення іноземної мови молодшими школярами. Вивчаючи «Країнознавство», акцентовано на особливостях системи освіти у англомовних країнах з метою порівняння та запозичення досвіду організації процесу навчання.

При вивченні «Практичного курсу англійської мови» студенти аналізували статті періодичних видань («Іноземні мови», «Англійська мова та література», «English», «English Language & Culture»), книги іноземною мовою, які присвячено проблемам навчальної діяльності (C. Livingstone «Role Play in Language Learning», A. Scott Wendy, L. H. Ytreberg

«Teaching English to Children», A. Wright, B. Betteridge, M. Buckley «Games for Language Learning», M. Zdybiewska «100 Language Games» та ін.).

Відтак реалізовано наступну педагогічну умову – використання комунікативно-ігрового підходу під час вивчення спецкурсу «Організація дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи (на матеріалі вивчення іноземної мови)». Основою цього підходу є навчальна гра, за допомогою якої мовну ситуацію наближають до звичайних умов, котрі сприяють розвитку навичок спілкування, що веде до опанування іноземною мовою. Гра полегшує процес засвоєння знань, оскільки знімає напругу в навчанні, допомагає подолати невпевненість.

З цією метою застосовували методи активного навчання, лекції, семінарські, практичні заняття, самостійну та навчально-дослідну роботу студентів під керівництвом викладача. За основу взято концепцію комунікативно-ігрового навчання [3]. Крім того, використовували малюнки, схеми, таблиці для засвоєння методики організації навчальної діяльності.

Реалізовуючи згаданий підхід, ми використовували психокорекційні та комунікативно-ігрові вправи, запропоновані І. Кукуленко-Лук'янець: «Пустий стілець» (An empty chair), «Актори» (The Actors), «Подарунки на день народження» (Birthday presents), «Інтерв'ю» (Interview), «Чарівна тварина» (A magic animal) [2, с. 142–145]. Такі вправи активізували використання мовленнєвих конструкцій, сприяли формуванню творчого підходу до виконання завдань, вмінь вести бесіду та організовувати мовленнєву діяльність.

На наступному етапі створювали сприятливе креативно-ігрове середовище у процесі інтерактивної взаємодії майбутніх учителів для розвитку вмінь організовувати навчальну діяльність. Студенти опрацьовували методичну літературу, добирали наочні матеріали, які можна було використовувати у навчальному процесі початкової школи, вивчали передовий педагогічний досвід, самостійно продумували шляхи удосконалення навчання іноземної мови з метою підвищення його ефективності [6, с. 12–13]. Для цього ми застосовували навчально-педагогічні ігри, які сприяли формуванню вмінь, розвитку творчості майбутніх педагогів, самостійності у прийнятті важливих рішень, активності у навчальному процесі. В процесі згаданих вище ігор студенти моделювали фрагменти уроків з іноземної мови, гуртків, консультацій, конкурсів, накопичуючи необхідні знання.

Плануючи організацію вказаних вище ігор, особливу увагу звернули на працю П. Щербаня та розроблені ним рекомендації щодо ефективного використання такого методу навчання [7]. За 10–14 днів до організації навчально-педагогічної гри ми повідомляли студентам тему і зміст гри, розподіляли ролі (вчителя, учнів, батьків тощо). Відтак обговорювали зміст гри, можливі утруднення та шляхи їх подолання, складали план діяльності. Після проведення гри аналізували її, підводили підсумки.

Створення креативно-ігрового середовища у процесі підготовки студентів до організації навчальної діяльності сприяло розвитку педагогічної майстерності в неформальній, ігровій ситуації. Виконуючи певну роль, майбутні вчителі мали можливість оцінити свої можливості, рівень готовності до вибраної професійної діяльності, побачити прогалини в різних галузях знань, зрозуміти особливості роботи з дітьми.

Важливим елементом підготовки фахівця була практика в початковій школі, під час якої студенти виконували завдання та проводили пробні й залікові уроки з іноземної мови, консультації, гуртки, конкурси. Основними завданнями були такі: проаналізувати підручники з іноземної мови та виявити достатність і доцільність запропонованих дидактичних ігор (за їх наявності); вивчити досвід роботи вчителя іноземної мови щодо використання ним різних форм навчальної діяльності; скласти плани-конспекти уроків різних типів з іноземної мови з використанням індивідуальної, парної, групової, фронтальної форм навчальної діяльності; скласти план позаурочних форм навчальної діяльності молодших школярів для вивчення іноземної мови; підготувати доповідь про стан та проблеми організації навчальної діяльності у початковій школі, з'ясувати причини їх виникнення тощо.

На останньому етапі формували вміння організації навчальної діяльності під час використання методів активного навчання (дискусії, вирішення педагогічних задач, самостійне вивчення й аналіз наукової літератури і передового педагогічного досвіду, проведення навчально-педагогічних ігор), під час яких майбутні вчителі здобували, аналізували та впроваджували в практику навчальну інформацію, подану в дидактичній формі.

Так, проводили дискусії («Гра чи навчання», «Як організувати навчальну діяльність?», «Стиль поведінки» та ін.), під час яких порушили проблему доцільності використання дидактичних ігор у процесі вивчення іноземної мови молодшими школярами. Дійшли висновку, що гра активізує навчальну діяльність учнів, однак її ефективність залежить від певних чинників: відповідність гри віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів, оптимальний спосіб уведення гри в структуру уроку чи іншу форму роботи, поетапність її організації.

Вирішення педагогічних ситуацій сприяло активізації пізнавальної активності, формуванню професійних інтересів, творчого підходу до розв'язання складних завдань, готовності студентів до організації навчальної діяльності, розвитку ініціативності, вдосконаленню навичок самоаналізу й самооцінки.

Студенти самостійно розробляли плани-конспекти уроків з іноземної мови, плани проведення та тематику гуртків, факультативів, консультацій, а потім представляли їх. Окрім того, одним із завдань було застосувати дидактичні ігри в навчанні іноземної мови молодших школярів під час практики.

Серед основних проблем організації навчальної діяльності учнів у початковій школі було виокремлено недостатню сформованість їх пізнавальної самостійності, монологічного мовлення, недостатній рівень готовності студентів ефективно організовувати їх навчальну діяльність. Вкінці спільно розробили методичні рекомендації для організації ефективної навчальної діяльності в школі І ступеня.

Реалізація педагогічних умов під час експериментального навчання підтвердила їх високу ефективність, доцільність застосування у підготовці фахівців. Так, 19,8% (29) студентів експериментальної групи досягли високого рівня сформованості готовності до організації навчальної діяльності (порівняно з 6,8% (10) майбутніх учителів до реалізації педагогічних умов); середнього рівня – 66,9% (99) осіб (було 49,8% – 74 особи); низького – 13,3% (20) студентів (було 43,4% – 64 особи). Таким чином, кожен з етапів експериментального навчання передбачав поступове формування в студентів професійних знань, умінь, навичок майбутнього фахівця, їх підготовленості до розробки, організації з учнями й аналізу навчальної діяльності.

У процесі проведеного дослідження виокремлено послідовні стадії формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності у початковій школі:

- оволодіння теоретичними знаннями про навчальну діяльність;
- мотивація до організації різних форм навчальної діяльності, усвідомлення важливості використання дидактичних ігор у роботі з молодшими школярами;
- використання набутих знань у самостійній, навчально-дослідній, творчій роботі, під час навчально-педагогічних ігор та практики;
- формування професійних умінь і навичок організовувати навчальну діяльність у процесі вивчення іноземної мови;
- аналіз результатів і планування організації різних форм навчальної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури та досвіду вчителів іноземних мов основними особливостями організації навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови визначено: спрямованість навчання на отримання елементарних знань з іноземної мови, засвоєння іншомовних зразків; необхідність врахування індивідуальних і вікових психофізіологічних особливостей молодших школярів; зацікавленість учнями процесом навчання, а не результатом; необхідність дотримання принципу емоційності.

Підготовка студентів до організації навчальної діяльності буде ефективною за умов забезпечення збалансованості фахових, психолого-педагогічних дисциплін і дисциплін спеціалізації з урахуванням специфіки організації навчальної діяльності у початковій школі, реалізації комунікативно-ігрового підходу, створення креативно-ігрового середовища у процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання, використання методів активного навчання. Зазначені умови сприяли поступовому формуванню знань і вмінь у майбутніх учителів іноземних мов організації професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

2. Кукуленко-Лук'янець І. В. Особистісно-креативний підхід у навчанні іноземної мови / І. В.Кукуленко-Лук'янець. – Черкаси: Видавець Ю. А. Чабаненко, 2004. – 210 с.
3. Паршикова Е. А. О некоторых особенностях организации коммуникативно-игрового обучения иностранному языку в начальной школе в условиях «кризиса 7 лет» (психологические аспекты раннего обучения иностранному языку) / Е. А. Паршикова // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 38–42.
4. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / С. В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
6. Творчість учителя іноземної мови / за ред. М. Я. Дем'яненко. – К.: Радянська школа, 1978. – 124 с.
7. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П. М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.

УДК 371.1: 373.3

В. В. МОЛОДИЧЕНКО

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ

Розглядаються актуальні питання підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування ціннісних орієнтацій молодших школярів в контексті модернізації освіти. Визначено психолого-педагогічні умови ефективного здійснення цього процесу, що впливають на формування та розвиток виокремлених компонентів структури готовності майбутніх учителів початкової школи до формування ціннісних орієнтацій молодших школярів.

***Ключові слова**: учитель початкових класів, ціннісні орієнтації, професійно-моральна культура, активні методи навчання.*

В. В. МОЛОДИЧЕНКО

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧЕНИКОВ

Рассматриваются актуальные вопросы подготовки будущего учителя начальных классов к формированию ценностных ориентаций младших школьников в контексте модернизации отесественного образования. Определены психолого-педагогические условия эффективного осуществления этого процесса, которые влияют на формирование и развитие выделенных компонентов структуры готовности будущих учителей начальных классов к формированию ценностных ориентаций младших школьников.

***Ключевые слова**: учитель начальных классов, ценностные ориентации, профессионально-моральная культура, активные методы обучения*

V. V. MOLODYCHENKO

FUTURE TEACHER OF JUNIOR STUDENTS PREPARATION FOR THE FORMATION OF STUDENTS' VALUABLE WORLD VISION

The vital questions of the future teacher of junior students preparation for the formation of students' valuable world vision in the context of modernization of education are studied. The psychlogical and pedagogical conditions of the effective way of this process realization have the influence on the formation and development of separate structural components of the readiness of the future teacher of junior students preparation for the formation of students' valuable world vision are investigated .

***Key words**: the teacher of junior students, valuable world vision, professinal and moral culture, active methods of education.*

За сучасних умов потужними чинниками конструювання нових життєвих стилів, соціальних позицій на груповому та індивідуальному рівнях стають такі об'єктивні фактори, як

молодість і високий рівень освіти. Серед суб'єктивних чинників цього процесу чи не найважливішими є цінності та ціннісні орієнтації певної соціальної групи або особистості. Тому молодь, насамперед студентська, привертає сьогодні пильну увагу науковців. Їхні дослідження свідчать про значну динаміку ціннісних орієнтацій студентства, а реальна соціальна практика, зокрема події останніх років вітчизняної історії, – про актуалізацію позицій суб'єкта суспільних перетворень.

В зв'язку з цим звертання до аналізу змісту і спрямованості змін у ціннісному дискурсі студентської молоді та їх впливу на становлення її соціальної суб'єктності в умовах соціокультурної трансформації є актуальною суспільною та науковою проблемою. Людина не може жити одним негативом. Вона прагне до ідеалу, несе його у своїй власній душі і прагне передати дітям. Батьки і батьківський дім, мала і велика батьківщина, добро і справедливість, порядність і співчуття, милосердя тощо мають всезагальний характер саме тому, що кожна людина зацікавлена в тому, щоб ставлення людей до неї здійснювалось з цих позицій. Кожен бачить себе кращим. І хоча не кожному вдається йти сходинами позитиву, люди тягнуться до ідеалу, вірять в нього і надіються на його здійснення.

Виховання позитивних, апробованих практикою людських цінностей здійснюється під впливом середовища, загальний контекст якого визначає високу частку пріоритетів, які формуються. Важлива роль у цьому процесі належить культурі, літературі і мистецтву. Однак найбільш ефективним засобом ціннісної соціалізації особистості є освіта. І це не випадково. Освіта охоплює людину з ранніх стадій до дорослого юнацького віку. Вона впливає на особистість постійно і цілеспрямовано, здійснюється під керівництвом вчителя, котрий завжди може дати відповідні роз'яснення, застерегти від неадекватного вибору. Освіта вибудовується на міцному фундаменті науки, де домінує істина, перевірена соціальним досвідом і практикою.

Роль вищої освіти у формуванні ціннісних орієнтацій особистості важко переоцінити. Однак реалізується цей процес нині далеко не однозначно. Введення освітніх інновацій в школах за останній період (12- бальна шкала оцінювання, незалежне тестування, зняття пільг з відмінників освіти і переможців шкільних олімпіад тощо) нівелює певні функції, поза реалізацією яких освіта перетворюється в просте «натаскування» на той чи інший предмет для складання тестів, необхідних для вступу у вуз.

Деякі складові загальної мети шкільництва – формування наукової картини світу, вміння самостійно здобувати нові знання, становлення наукового світогляду, дискурс щодо наукового (раціонального) й ненаукового (повсякденного) знання, формування первинних навичок до творчості, а головне – системи національних та загальнолюдських цінностей – виявляються нереалізованими такою мірою, яка потрібна суспільству й особистості. Школа поступово перестає виконувати свою споконвічну місію – навчання і виховання особистості. А якщо зважити й на те, що нинішнє кризове українське суспільство не сприяє однозначно-позитивній соціалізації особистості, проблема формування цінностей засобами освіти постає як соціальна, невідкладна, а у разі невиконання – загрозливою.

У сучасній педагогічній літературі зазначається, що сутнісні сили людини формуються та розвиваються шляхом об'єктивної детермінації з боку суспільства і якщо природний історичний процес зумовлюється об'єктивними законами суспільного розвитку, то діяльність суб'єкта, реалізація ним своїх сутнісних ознак детермінується життєвими сенсами, цінностями, котрі орієнтують молоду людину на її певне ставлення до світу, культури, мистецтва.

Формування ціннісних орієнтацій школярів є важливим чинником їхнього духовного розвитку. В зв'язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набуває світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій. Гуманістична мораль, національна свідомість і самовідданість особистості зумовлюють усвідомлення найпріоритетніших цінностей життя, якими є Батьківщина, народ, культура. Фундаментальні духовні цінності людства – гуманізм, свобода, справедливість, національне примирення, збереження природи – в сучасній школі мають стати домінантою виховного процесу. Найвищою цінністю в сучасних умовах суспільство визнає освіченість, вихованість, культуру [2, с. 10].

Проблема ціннісних орієнтацій особистості відображена у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і мистецтвознавчій літературі. Так, у філософських дослідженнях розкрито найважливіші характеристики цінностей: об'єктивність (Л. Столович), відносність (Н. Чавчавадзе), ієрархічність (М. Каган). Як визначається в роботах науковців, цінності

суспільства складають зміст ціннісних орієнтацій особистості. У дослідженнях психологів Л. Божович, О. Леонтьєва, В. Мясишева, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе розглянуто психологічні механізми формування ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації особистості мають визначену цілісність і виконують регулюючу, інтегруючу та світоглядну функції. В зв'язку з обґрунтуванням системного підходу до вивчення ціннісних орієнтацій, який відображено у дослідженнях В. Алексєєвої, Б. Додонова, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Ядова, та інших вчених, визначена стійка структура, визначені компоненти ціннісних орієнтацій: когнітивний і емоційний, поведінковий, що надало можливість розвивати у виховній практиці такі якості особистості, як духовна активність, вірність національній ідеї, гуманність, правдивість, щирість, гідність, самоповага, емпатія, емоційність.

В умовах особистісно орієнтованого підходу до виховання, мета якого спрямовується на формування і розвиток в дитини особистісних цінностей (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, С. Карпенчук, Г. Сагач, Ю. Орлов, К. Чорна, К. Роджерс О. Сухомлинська та ін.) процеси формування ціннісних орієнтацій набувають стрижневого значення. Вони зумовлені гуманістичною педагогікою з визначенням унікальності особистості в її духовному зростанні.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування ціннісних орієнтацій молодших школярів відбувається динамічно, а готовність є результатом цієї підготовки. З огляду на це готовність майбутніх учителів початкової школи до формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ми розглядаємо як інтегровану професійну якість особистості фахівця, що містить мотиви, знання, вміння, навички, настанови та морально-ціннісні орієнтації, які дозволяють продуктивно здійснювати формування цінностей у молодших школярів.

У структурі загальної готовності майбутніх учителів початкової школи до формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів нами виокремлено мотиваційний, емоційно-вольовий, комунікативно-організаційний, когнітивний та контрольно-оцінний компоненти. Зауважимо, що названі компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлені. В цьому зв'язку процес підготовки майбутніх учителів під час навчання у вузі повинен відбуватися комплексно, з урахуванням зазначених компонентів готовності.

Для здійснення цього процесу необхідне впровадження відповідних педагогічних умов. Так, однією з таких умов визначено забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до формування ціннісних орієнтацій молодших школярів. Мотив спонукає людину ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії, дає змогу відповідати на запитання: чому ми виконуємо ті чи інші дії та здійснюємо ті чи інші вчинки (Н. Тализіна). Ціннісні настанови особистості майбутнього вчителя є своєрідним утворювальним початком моральності, адже від їх становлення і розвитку залежить його світоглядна позиція, багатогранне ставлення до свого професійного обов'язку. Проте проблема ціннісної настанови не може вирішуватися без внутрішнього сприйняття й осмислення студентами її значущості, впливу на подальше життя молодшого школяра.

Врахування специфіки мотивації студентів дозволяє коригувати навчальний процес з метою надання йому особистісного змісту. Мотив, його спрямованість і характер зумовлюються різноманітними потребами майбутніх учителів. Внутрішня позитивна мотивація зіставляється з обставинами відповідно до пізнавальних інтересів і потреб, професійних настанов і моральних орієнтацій і перетворюється в особистісно значущу. Без цього, вважаємо, вчителі початкових класів не зможуть формувати відповідні цінності в своїх учнів.

Наступна педагогічна умова – сформованість професійно-моральної культури майбутніх учителів початкових класів. Під цією культурою розуміємо сукупність професійних і моральних знань, умінь і настанов педагога, яку він виявляє у своїй професійній діяльності, спрямовану на формування й розвиток ціннісних орієнтацій учнів, сприяє встановленню позитивних взаємовідносин у колективі учнів і колег.

Формування і розвиток професійно-моральної культури особистості майбутнього вчителя початкових класів під час навчання у вузі насамперед передбачає їхній ціннісний розвиток, тобто оволодіння студентами загальнолюдськими нормами поведінки, формування внутрішньої системи цінностей, здатності здійснювати моральний вибір, вимірювати ціннісними критеріями власні вчинки і поведінку в професійній діяльності з формування ціннісних орієнтацій молодших школярів під час проведення занять.

На нашу думку, в процесі навчання у педагогічному вузі майбутні вчителі повинні опанувати загальнолюдські норми моралі, сформувати внутрішню систему регуляторів поведінки як особисті (совість, честь, власне достоїнство тощо), так і професійні (відповідальність, тактовність, повага до дитини, почуття обов'язку й ін.), що є основою професійно-моральної культури особистості педагога.

Наступною педагогічною умовою ефективної підготовки майбутніх учителів є використання активних методів навчання, які дозволяють задіяти кожного студента, всіх учасників у таких ситуаціях, що виховують динамізм, зміну педагогічних дій та їх нестабільність. Нестабільність же вимагає від особистості постійного вибору, потреби в самотворенні, самобудуванні, зміні самої себе. Застосування активних методів навчання розвиває вміння у студентів системно аналізувати навчально-виховний процес, вирішувати професійні ситуації або ціннісні дилеми. Побудований так навчально-виховний процес у вузі вимагає від студентів застосування більш широкого кола знань порівняно з відповіддю на конкретні запитання, предметної уяви щодо змісту й характеру тих навчально-виховних завдань, які вирішуватимуться майбутніми вчителями початкових класів.

Зазначені педагогічні умови є взаємозумовленими і взаємозалежними, цілісно впливають на формування та розвиток виокремлених компонентів структури готовності майбутніх учителів початкової школи до формування ціннісних орієнтацій молодших школярів.

Як система підготовки людини до життя за своїм змістом освіта має утримувати в собі весь спектр цінностей, за якими живе суспільство, здійснюється життєдіяльність людини.

До цінностей українського народу, які відображені в його ментальних структурах, відносять: любов до рідної землі, поклоніння природі, віру в божественне начало, поклоніння жінці-матері тощо. Крім того, українець з прадавніх часів покладається на долю. Долю розуміють як вільний плин власного життя, беззастережно вірячи в те, що в кожного своя доля. Щаслива доля може бути тільки в єдності з правдою і волею, а сутність її виявляється в самоствердженні особистості в улюбленій роботі, результати якої належать насамперед родині (родина – одна з найвищих цінностей), а потім уже суспільству.

Трансформація вітчизняної освіти в контексті реалізації європейського вибору передбачає впровадження інновацій у вищі і загальноосвітні навчальні заклади. Філософсько-методологічною основою інноваційного підходу в освіті стає гуманістична тенденція розвитку людини, що ґрунтується на принципах вільного індивідуального творчого розвитку особистості, з урахуванням індивідуальних можливостей.

Інновації освіти мають забезпечити умови для випереджального зростання потреб людини протягом усього її життя. Інноваційна освіта стосується не лише розробки і впровадження нововведень – нового змісту, нових педагогічних технологій, а й процесу всебічного реформування освіти, якісних змін у способі діяльності особи, стилі її життя. Інноваційна система за основну мету приймає засвоєння способів діяльності людини в незнайомій ситуації, надання досвіду творчої самостійної діяльності та створення умов для зростання і розширення особистого досвіду.

Загалом тісний взаємозв'язок цінностей і процесу формування ціннісних орієнтацій з освітніми практиками є однією з найважливіших характеристик загальнолюдської культури. Можна навіть говорити про взаємозумовленість освіти і цінностей, передусім духовних, і те, що в макросоціальному плані їх взаємозв'язок і реальна взаємодія є вирішальним фактором повноцінного самовідтворення соціуму. Освіта – це найважливіший інституційний канал відтворення духовних цінностей, тому явні та приховані цільові установки освітньої системи визначають ступінь розповсюдження духовних цінностей у соціумі і цим впливають на його ціннісну інтегрованість і культурну гомогенність. Тому взаємозв'язок цінностей сучасного суспільства з освітою як специфічною сферою культурної життєдіяльності неминучий і водночас є необхідною передумовою для розгортання духовності суспільства. Без останньої неможливим уявляється відповідність освіти викликам сучасної глобалізаційної епохи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / І. А. Зязюн // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 5–12.
2. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? / В. Кіпень // Управління освітою. – 2001. – № 22. – С. 10–11

3. Пахомов Ю. Н. Система ценностей современных центров опережающего развития и необходимость коррекции евроинтенграционных ожиданий Украины / Ю. Н. Пахомов // Цивилизационная структура современного мира. В 3-х т. Т. 3: Цивилазации Востока в условиях глобализации. Кн. 2. – К.: Наукова думка, 2008. – 806 с.
4. Руденко В. А. Образование и духовность в современном российском обществе: факторы и вектор диспозиции в процессе системных реформ: автореф. дисс. … д-ра соц. наук: 22.00.06 / В. А. Руденко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 47 с.
5. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента / Н. Д. Сорокина // Социс. – 2003. – № 10. – С. 55–60.

УДК 159.

Л. І. МОРСЬКА

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГА: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?

Проаналізовано сутність феномена професійного вигорання фахівців, зокрема, прояви згаданої проблеми у професійній діяльності педагога. Визначено основні симптоми професійного вигорання учителя, фактори, що спричиняють їхній розвиток. Вказано можливі заходи подолання наслідків і попередження досліджуваного феномена.

***Ключові слова**: професійне вигорання педагога, емоційна та фізична втома, деперсоналізація, зниження особистісних та професійних домагань.*

Л. И. МОРСКАЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УКРАИНСКОГО ПЕДАГОГА: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Проанализирована сущность феномена профессионального выгорания специалистов, в частности, проявление упомянутой проблемы в профессиональной деятельности педагога. Определены основные симптомы профессионального выгорания учителя, факторы, влияющие на их развитие. Сформированы возможные меры преодоления последствий и предупреждения исследуемого феномена.

***Ключевые слова**: профессиональное выгорание педагога, эмоциональная и физическая усталость, деперсонализация, снижение личностных и профессиональных востребований.*

L. I. MORSKA

PROFESSIONAL BURNOUT IN UKRAINIAN TEACHERS: MYTH OR REALITY?

The essence of professional burnout phenomenon has been analyzed in the article, namely concerning professional activity of education professionals. Main symptoms of teacher professional burnout and factors triggering their development have been defined, as well as a set of possible measures aimed at overcoming the consequences and prevention of the researched phenomenon has been outlined.

***Key words**: teacher professional burnout, emotional and physical fatigue, depersonalization, decrease in the level of professional self-efficiency*

Швидкозмінні вимоги і реалії сучасного суспільства впливають фактично на кожну професію, однак найбільш відчутним цей вплив є на ті професійні галузі, що надають допомогу іншим. Вчительство є найкращим прикладом такої ситуації, але з більшими зобов'язаннями та широкою базою знань, яка постійно поповнюється, відповідно вимагаючи від учителів весь час вчитися і розвиватися професійно. Такий стан справ часто загострюється тим фактом, що в Україні професія вчителя, зазвичай, асоціюється з жіноцтвом. Ми маємо на увазі те, що, будучи матір'ю і дружиною (це, відповідно, означає взяття на себе повної відповідальності за виховання дітей та виконання домашньої роботи через певні культурні та соціальні причини), жінка повинна піклуватися ще й про школярів чи студентів, віддаючи частину свого

емоційного багатства іншим (не тим, що належать до її сім'ї) людям. Це безумовно веде, насамперед, до емоційного виснаження. Крім того, недосяжними стають такі необхідні аспекти фахової діяльності, як задоволення від професійної діяльності та відчуття успіху, що далі спричиняє феномен деперсоналізації і, нарешті, недооцінювання своєї професійної придатності, професіоналізму.

Зауважимо, що ця проблема загострюється й іншими моментами, які можуть охарактеризувати теперішній статус вчительської професії в Україні: 1) недостатня фінансова винагорода (професія педагога у нашій країні вважається малооплачуваною); 2) переважання і постійний вплив стресу, спричиненого тривалою соціальною взаємодією; 3) занепад морального виховання вчителів; 4) збільшення кількості вчителів, що кидають свою роботу, загалом через вище означені причини. (Згідно з даними Національної педагогічної асоціації США за 2003 р., половина новопризначених учителів у цій країні залишають педагогічну діяльність за перші 5 років роботи. Згідно зі статистичними даними, в Україні майже третина жінок, що їдуть за кордон працювати, – вчителі за професією).

Коли вчитель залишає роботу, утворюється замкнуте коло проблем, оскільки інші вчителі стають перевантаженими, а далі вигорають професійно, не отримуючи задоволення від професійної діяльності. Така десатисфакція загалом відображається на якості їхньої роботи, їхніх організаційних уміннях і веде до зменшення намагань учителя досягати відповідного рівня професіоналізму. Відтак страждають діти (учні). Для прикладу візьмемо ситуацію у США у середині 1980-х років, коли задоволення від професійної діяльності вчителів було низьким, відповідно, випускники шкіл не бажали здобувати вищу освіту у коледжах, а також стверджували, що вони не отримували належної уваги від своїх учителів.

Метою статті є проаналізувати явище професійного вигорання українського педагога та охарактеризувати його основні симптоми для швидкої ідентифікації та пошуку оптимальних способів боротьби з ними.

Українські освітяни в останні роки кидають виклик проблемі професійного вигорання учителів, але зазначена проблема ще не отримала належної уваги в Україні, за винятком декількох протирічливих публікацій М.Якубовські, Т. Зайчікової та Н. Назарук.

США мають величезний досвід у боротьбі з проблемою професійного вигорання учителів. Це можна довести тим фактом, що саме американський психіатр Х. Фрейденбергер першим відкрив цей феномен у 1974 р. Відомими є інші дослідження згаданої проблеми американських учених. Тому корисним вважаємо спостереження та вивчення справжнього втілення окремих відкриттів американських науковців щодо вирішення проблеми професійного вигорання, а тоді спроектувати й перенести позитивний досвід й знання США на українське освітнє середовище.

Важливими для досягнення мети нашого дослідження є публікації російських колег, які випереджають українські наукові пошуки у вивченні проблеми професійного вигорання. Зазначимо, що становище з професією вчителя та її особливостями в Росії схоже з аналогічними процесами в Україні. У зв'язку з цим доцільно вибудувати методологію власного дослідження на базі праць американських і російських науковців.

Коли Х. Фрейденбергер запропонував термін «вигорання» для опису деморалізації, розчарування і виняткової втоми, які він спостерігав у працівників психіатричних закладів, то розробив свою модель для дослідження дистресу і функціональних розладів, пов'язаних з роботою. Пізніше виявилося, що нею користувалися для ідентифікації досліджуваного феномена в усіх лікарів і працівників сфери охорони здоров'я. Накопичення спостережень та ідей стосовно стану вигорання дало можливість представникам професій, пов'язаних з наданням соціальних послуг, вивчити становлення їхнього фаху і процес здобуття, розкрити приховані механізми, що можуть призвести як до прогресу, так і регресу у професійному зростанні.

Наукові публікації [5; 9; 10; 11] наочно демонстрували, що вигорання треба відрізняти від інших форм стресу як концептуально, так й емпірично, розуміючи, що це не лише синонім до звичних симптомів загального стресу чи втоми. Відповідно, постала необхідність підкріпити інтегровану та узагальнену модель за допомогою системних наукових досліджень [7; 8; 12].

Однак, як виявилося [1], література з висвітлення проблеми вигорання (її переважна більшість з 2500 статей і книг, опублікованих від 1974 р.) представлена у вигляді коротких розповідей про реальні звернення людей із синдромом вигорання до психологів чи психіатрів, а

тому написана фактично лікарями-практиками, а не вченими, і аж ніяк не для педагогічних працівників. Варто також згадати певні кореляційні дослідження на зразок «Питальника для визначення вигорання» [10] та «Шкали втоми» [9], однак вони не подають системного розуміння феномена професійного вигорання, зокрема, у представників педагогічної сфери.

Деякі автори [11, с. 745] заперечували проти терміна «вигорання» через його певну невизначеність і часткове співпадіння із симптомами депресії [12]. Інші уподібнювали цей феномен з існуючими в той час моделями у теорії загального стресу [13, с. 186], завченого безвихідного становища, психодинамікою безвихідної ситуації у представників професій учителя, лікаря, менеджера тощо [3, с. 86], моделлю самоефективності [2, с. 40] та ін.

Серед причин, які спонукають до професійного вигорання, головною вважається психологічна і душевна перевтома [4, с. 3] і пояснюється вона тим, що вимоги (внутрішні і зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), відповідно у людини порушується стан рівноваги, який неминуче призводить до проявів синдрому емоційного вигорання, а цей спричиняє вигорання усіх інсентивів до успішної професійної діяльності, що й прийнято вважати синдромом професійного вигорання.

Наведемо приклад для ілюстрації сказаного вище з професійної діяльності педагога. Навчальне навантаження вчителя становить 22–27 годин в тиждень, окрім цього, 13–18 годин відводиться додатково на інші види педагогічної діяльності. Отже, робочий тиждень вчителя становить в середньому 35–45 годин. Такі перевантаження можуть призвести до виснаження моральних і фізичних сил, а згодом і до професійного вигорання.

На думку М. М. Скугаревської, розвитку професійного вигорання сприяють особистісні ознаки: високий рівень емоційної лабільності; високий рівень самоконтролю, особливо за умови вольового стримування негативних емоцій; раціоналізація мотивів своєї поведінки; схильність до підвищеної тривоги і депресивних реакцій на «недосяжність внутрішнього стандарту» і блокування в собі негативних переживань; ригідна особистісна структура [4, с. 3–4].

Нині відомі три підходи до визначення синдрому «професійного вигорання».

Перший підхід розглядає професійне вигорання як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, зумовленого довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. Професійне вигорання тлумачиться тут приблизно як синдром хронічної втоми.

Другий підхід розглядає професійне вигорання як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе.

Але найпоширенішим є третій підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслачем і С. Джексоном. Вони розглядають синдром професійного вигорання як трьохкомпонентну систему, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних прагнень [13, с. 184–186].

Г. Робертс класифікує вищенаведені симптоми як: 1) зміни у поведінці; 2) зміни в мисленні; 3) зміни у почуттях; 4) зміни в здоров'ї [2, с. 42].

Загалом у науковій літературі сьогодні виділяють майже 100 симптомів професійного вигорання [3, с. 85], які можна умовно поділити на 5 груп:

- фізичні (втома фізична, виснаження; зміни у вазі тіла; поганий сон, часті приступи безсоння; погіршення загального стану здоров'я; утруднене дихання, задишка; часті нудоти; головокружіння; надмірна пітливість; тремтіння, підвищення артеріального тиску; виразкові розлади; порушення у роботі серцево-судинної системи);
- емоційні (нестача емоцій, песимізм, цинізм, черствість у роботі й особистісному житті, байдужість, відчуття безпорадності і безнадійності, агресивність, роздратованість, тривога, посилення ірраціональної стурбованості, нездатність зосередитися, депресія; відчуття провини, істерія, душевні страждання; втрата ідеалів, надій і професійних перспектив, збільшення рівня деперсоналізації своєї особистості та інших – люди стають одноманітними в очах професійно вигореної людини, як манекени; переважає відчуття одинокості);
- поведінкові (перебування на робочому місці більше 45 годин в тиждень; під час роботи виникає бажання відпочити через втому; апатичне ставлення до вибору в харчуванні; малі фізичні навантаження; виправдовування в курінні, вживанні алкоголю; часті травми, падіння; імпульсивна емоційна поведінка);

- інтелектуальні (зниження інтересу до інновацій, пошуку альтернативних підходів у вирішенні проблем; скудність, апатія, зниження смаку і цікавості до життя; переважання шаблонної професійної поведінки; відмова від участі у розвивальних заходах – семінарах, тренінгах, освітньому зростанні; формальне виконання професійних функцій);
- соціальні (низька соціальна активність, зниження цікавості до дозвілля, захоплень; обмеження соціальних контактів спілкуванням на робочому місці; обмежена участь у житті трудового колективу і сім'ї; відчуття ізоляції, нерозуміння інших та іншими; відчуття браку підтримки від сім'ї, друзів, колег).

Серед симптомів, які виникають першими, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне не визначення, почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється і стає менш результативною. Наступними проявами є впадання в гнів, дратівливість, відчуття емоційної і фізичної розбитості, зосередження уваги на дрібницях, загалом негативна установка на сприйняття життєвих подій. Гнів педагога поступово переростає у підозрілість, відчуття, ніби співробітники хочуть його позбутися. Цей стан може посилюватися почуттям «незалученості», особливо якщо раніше педагог брав участь у всіх подіях. Окрім того, кожен, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає роздратування.

Зміни у поведінці людини сигналізують про подальше загострення проблеми професійного вигорання. Якщо людина, зазвичай, балакуча, імпульсивна, вона може стати тихою і відчуженою. Чи навпаки, людина, котра, зазвичай, тиха й стримана, стає говіркою, вступає в бесіду з будь-ким. «Жертва» професійного вигорання стає ригідною у мисленні, а це означає, що такого педагога не цікавлять зміни, бо вони потребують затрат фізичної та емоційної енергії, ризику, що є додатковим навантаженням на виснажену особистість і унеможливлює варіант змін.

З аналізу зазначених вище груп симптомів можна зробити висновок, що професійне вигорання зумовлює порушення психічної, соматичної і соціальної сфер життя і загальною ознакою цього синдрому є психічна й емоційна (душевна) перевтома.

Для встановлення проблеми професійного вигорання і прийняття відповідних рішень з метою виходу з такого стану у процесі професійної діяльності важливо деталізувати зовнішні прояви досліджуваного феномена.

Аналіз наукових досліджень свідчить про існування ключових етапів розвитку професійного вигорання:

Емоційне виснаження. Розвитку проблеми професійного вигорання передує період підвищеної активності, коли людина відмовляється від усіх потреб, непов'язаних з професійною діяльністю, будучи зануреною у роботу, забуває про першочергові особистісні потреби. Відтак наступає як фізичне, так і емоційне виснаження, яке проявляється у перенапруженні та вичерпаності емоційних і фізичних ресурсів, відчутті втоми, яке не зникає навіть після повноцінного нічного сну. Після відпочинку прояви виснаження зменшуються, однак повертаються після повернення до робочої обстановки, а згодом проявляються із ще більшою інтенсивністю.

Особистісне відчуження [13, с. 191]. Змінюючи своє ставлення до учнів, педагог вважає емоційне відчуження, відсутність співпереживання стосовно успіхів чи невдач своїх вихованців (та причин невдач) як спробу справитися з емоційними стресорами на робочому місці. У крайніх випадках прояву цього симптому педагога ніщо не хвилює у професійній діяльності, майже ніщо не може спонукати його до прояву емоцій – ні позитивні, ні негативні обставини. Як наслідок, втрачається інтерес до учнів, які сприймаються вже на рівні неживого об'єкта, присутність якого дратує педагога.

Відчуття втрати власної ефективності [5, с. 212] або падіння рівня самооцінки, яке проявляється у нездатності педагога бачити перспективи своєї подальшої професійної діяльності, зниженні задоволення від виконуваної роботи, втраті віри у власні фахові можливості. А такі відчуття ведуть до повної зневіри у подальшій здатності займатися вчителюванням, що зумовлює небажання змінювати ситуацію, яка склалася, втрату професійної компетентності і неминучу необхідність залишати педагогічну діяльність. В іншому разі, педагог продовжує виконувати свої професійні функції, формально, однак емоційне незадоволення й емоційне виснаження спричиняють певні психічні розлади у його

здоров'ї, з одного боку, а з другого – учні недоотримують кваліфікованої педагогічної допомоги у навчальній діяльності.

Учитель, для якого характерними є вищеназвані прояви професійного вигорання, суттєво негативно впливає на навчальну успішність учнів, оскільки небажання розвитку, позитивних змін і професійного зростання, явище деперсоналізації неминуче призводять до регресу, нехтування необхідністю творчого підходу до вирішення педагогічних завдань і розвитку потенціалу своїх вихованців. У результатів цього діти стають інертними, часто відчувають невпевненість, тривогу, поганий настрій, хворіють частіше через негативізм, який оволодіває як стосунками з вчителем, так і з однокласниками.

Проаналізовані вище симптоми професійного вигорання важко ідентифікувати без належного розуміння сутності процесів, що відбуваються у психоемоційному житті педагога. За буденними проблемами й щоденними професійними завданнями вчитель (викладач), не володіючи інформацією про досліджуваний нами феномен і його особливості та симптоматичні прояви, не може визначити, на якому етапі професійного вигорання він перебуває, і вжити відповідних заходів, спрямованих на подолання пов'язаних з цим труднощів у професійній діяльності.

У зв'язку з цим вважаємо, що тема і проблема професійного вигорання повинна зайняти вагоме місце у навчальних програмах з педагогічних дисциплін для студентів педагогічних вузів.

Крім того, потребує вирішення проблема належної діагностики симптомів досліджуваної проблеми у форматі педагогічних засобів (питальників, тестів, анкет), які допомогли б учителям самостійно виявляти прояви професійного вигорання й будувати індивідуальну стратегію виходу з проблемної ситуації. Пошук оптимальних діагностичних процедур визначення симптомів професійного вигорання на різних його стадіях і розробка відповідних моделей подолання цих симптомів стануть предметом наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
2. Робертс Г. А. Профилактика выгорания / Г. А. Робертс // Обзор современной психиатрии. – 1998. – № 1. – с. 39–46.
3. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.
4. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания / М. М. Скугаревская // Медицинские новости. — 2002. — № 7. — С. 3–9.
5. Crane M. Why burn-out doctors get suet more often // Medical Economics. – 1988. – Vol. 75(10). – P. 210–212.
6. Enzmann D., Schaufeli W., Janssen P., Rozeman A. Dimensionality and validity of the burnout measure // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 1998. – Vol. 71. – P. 331–351.
7. Felton J. S. Burnout as a clinical entity – its importance in health care workers. // Occupational medicine. – 1998. – Vol. 48. – P. 237– 250.
8. Holloway F., Szmukler G., Carson J. Support systems. 1. Introduction.// Advances in Psychiatric Treatment. – 2000. – Vol. 6. – P. 226–235
9. Kahill S. Interventions for burnout in the helping professions: A review of the emperical evidence. // Canadian Journal of counseling review. – 1988. – V. 22 (3). – P. 310–342.
10. Pierce C. B., Molloy G. N. The construct validity of the Maslach Burnout Inventory: Some data from down under. // Psychological Reports. – Vol. 65. – 1989. – P.1340–1342.
11. Von Oncuil J. ABC of work related disorders: stress at work // British Medical Journal. – 1996. – Vol. 313. – P. 745–748.
12. World Health Organization. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. – Geneva: WHO, 1992.
13. Yadama G., Drake B. Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory // Social Work Research. – 1995. – Vol. 19. – P. 184–192.

УДК 378.016 : 73 : 372.2.011.3–051

Б. М. ШИЯН, Л. Л. ГАЛАМАНЖУК

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМПЛЕКСНОГО ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ ПЛАСТИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИХОВАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Досліджено проблему підготовки майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів світового пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників. Виявлено важливість і необхідність такої підготовки, а також недостатню сформованість готовності студентів до реалізації на практиці зазначеного виду професійної діяльності. Обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність відповідної системи підготовки студентів у вирішенні поставлених завдань, реалізація якої сприяє суттєвому покращенню всіх компонентів готовності студентів до комплексного використання творів світового пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників.

***Ключові слова**: дошкільні педагоги, система підготовки, світове пластичне мистецтво; виховання старших дошкільників.*

Б. М. ШИЯН, Л. Л. ГАЛАМАНЖУК

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К КОМПЛЕКСНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИСКУССТВА В ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследована проблема подготовки будущих дошкольных педагогов к комплексному использованию произведений мирового пластического искусства в воспитании старших дошкольников. Установлена важность и необходимость такой подготовки, а также недостаточная сформированность готовности студентов к реализации на практике указанного вида профессиональной деятельности. Обоснована и экспериментально проведена эффективность соответствующей системы подготовки студентов в решении поставленных задач, реализация которой способствует существенному улучшению всех компонентов готовности студентов к комплексному использованию произведений мирового пластического искусства в воспитании старших дошкольников.

***Ключевые слова**: дошкольные педагоги, система подготовки, мировое пластическое искусство, воспитание старших дошкольников.*

B. M. SHIYAN, L. L. GALAMANDJUK

COMPLEX USE OF PLASTIC ART WORKS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN EDUCATION AS PART OF GENERAL TRAINING OF FUTURE TUTORS

The problem of future preschool teachers' training for complex use of plastic art works in senior preschool children education has been investigated. The importance and necessity of such training and insufficient readiness of students for realization in practice of this kind of professional work has been established. In this connection the efficiency of corresponding system of students' training in the decision of tasks in view has been generated, proved and experimentally checked up. The results testified that the realization of the suggested project promotes substantial improvement of all components of students' readiness to complex use of plastic art works in senior preschool children education.

***Key words**:preschool teachers, training system, world plastic art, senior preschool children education.*

Національно-культурне відродження України актуалізувало багато проблем життєдіяльності суспільства. Однією з важливих є проблема виховання дошкільнят, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основи духовного, фізичного, інтелектуального і творчого розвитку особистості [11]. Забезпечити високий рівень реалізації потенціалу дитини здатна тільки нова генерація педагогічних кадрів, озброєна високоефективними методиками виховання. Означене засвідчує необхідність ґрунтовних досліджень із удосконалення

навчально-виховного процесу майбутніх дошкільних педагогів з ураховуванням досягнення галузевої та суміжних наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що перспективними є ідеї інтеграції різних видів мистецтва і видів пізнавальної діяльності в «єдине естетичне середовище» — педагогічну систему різнобічного розвитку і виховання дитини [7, 15–18]. Водночас доведена безпосередня залежність рівня сформованості знань, умінь, навичок педагога та його вихованців [1,6; 8]. У зв'язку з цим підготовку майбутнього дошкільного педагога необхідно спрямувати, крім іншого, на його формування як творчої особистості, з належною художньо-естетичною освіченістю, розвинутими творчими якостями,знаннями й уміннями реалізовувати їх на практиці.

Вирішенню вказаного завдання частково сприяє підготовка майбутніх дошкільних педагогів до естетичного виховання дітей засобами образотворчого [14] та українського народного декоративно-прикладного [12] мистецтв, під час формування художніх і конструкторських умінь [4; 10], у процесі образотворчої діяльності як складової їх різнобічного розвитку [3]. При цьому означений зміст орієнтується на програми «Малятко» [9] «Дитина» [5], які навіть дотично не відображають надбань світового пластичного мистецтва, що не сприяє формуванню цілісного уявлення студентів про нього як складову пізнавальної діяльності та засобу естетичного виховання дитини. Водночас відсутні дослідження, спрямовані на підготовку майбутніх дошкільних педагогів до використання творів світового пластичного мистецтва під час занять, що безпосередньо не пов'язані з естетичним вихованням дітей, хоча саме такий підхід є одним з перспективних у створенні в навчальному закладі єдиного естетичного середовища. Підтверджують зазначене результати реалізації на заняттях міжпредметних зв'язків [13] та концептуальні ідеї інтеграції змісту навчання [2].

Отже, існує суперечність між суспільними запитами щодо виховання дитини, сучасними тенденціями розвитку педагогічної думки та незавершеністю розробок ефективних технологій і методик підготовки майбутніх дошкільних педагогів до використання творів світового пластичного мистецтва як змістового компонента занять з образотворчого мистецтва, праці, конструювання та засобу реалізації міжпредметних зв'язків на інших заняттях і виховних заходах із старшими дошкільниками. Зазначене зумовлює необхідність подальшого вивчення вищеозначеної проблеми.

Мета роботи – розробити й експериментально перевірити ефективність системи підготовки майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників.

Під час дослідження ми використовували комплекс взаємопов'язаних методів наукового пізнання, а саме: загальнонаукові (аналіз і синтез; систематизація та узагальнення; теоретичне моделювання), педагогічні (спостереження; експеримент, що передбачав констатувальний і формувальний етапи; тестування – для оцінки сформованості змістового компонента готовності студентів до досліджуваного виду професійної діяльності, використовуючи розроблені нами контрольні завдання, припустима статистична надійність яких була достатньою (коефіцієнт надійності 0,85), і мотиваційного компонента — за методикою Елерса), соціологічні (бесіда; анонімне анкетування з використанням анкет змішаного типу, що містили закриті й відкриті питання, окремі з яких одночасно були контрольними; експертна оцінка; самооцінка) та математико-статистичні методи.

Під час констатувального експерименту нами визначена готовність майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників. Аналіз викладачами і дошкільними педагогами-практиками навчального процесу у педагогічних вузах, які готують майбутніх дошкільних педагогів, з позицій формування в останніх знань й умінь, необхідних для успішної діяльності з використання творів пластичного мистецтва, виявив, що студенти (177 опитаних) відзначаються високим рівнем розуміння важливості цієї діяльності для вирішення виховних завдань. Так, 66,1% з них усвідомлює важливість і необхідність використовувати твори світового пластичного мистецтва на заняттях з образотворчого мистецтва, праці, конструювання; 81,9% відзначає потребу в одержанні знань й умінь реалізовувати міжпредметні зв'язки на різних заняттях з дошкільниками; 79,1% виявляє інтерес до цієї діяльності; 83% позитивно сприймає ідею відповідної спеціальної підготовки. При цьому необхідними знаннями володіє тільки кожний п'ятий, уміннями їх використовувати на практиці – кожний десятий респондент.

Опитування викладачів дисциплін гуманітарного і соціального циклів (185 опитаних) виявило, що тільки 18,5% з них надає студентам певну інформацію з історії пластичного мистецтва, 22,2% – розглядає її у контексті використання в майбутній професійній діяльності. Інші викладачі не розуміють значення використання творів світового пластичного мистецтва у вихованні дошкільників, хоча 88,9% з них позитивно сприймають ідею такої підготовки, але пропонують здійснювати її на спеціальних заняттях.

Більшість (59,6%) викладачів професійно-орієнтованих дисциплін (165 опитаних) формує знання студентів з історії пластичного мистецтва, 21,3% з них – уміння використовувати отримані знання у практичній діяльності. Проте така інформація є незначною за обсягом і пов'язана з видами пластичного мистецтва, що найбільше узгоджуються із змістом дисципліни, яку викладає респондент. Водночас значна кількість викладачів (від 57,5 до 80,9%) надає великого значення міжпредметним зв'язкам, що можуть формуватися під час використання творів пластичного мистецтва на інших заняттях і виховних заходах у зв'язку з можливістю вирішити різнопланові завдання. Разом з тим інформує студентів про необхідність реалізації таких міжпредметних зв'язків тільки 44,7% опитаних, формує знання й уміння практично здійснювати – 22,4 %. Основною причиною такої диспропорції є брак необхідної науково-методичної інформації та недостатня підготовленість викладачів.

Щодо дошкільних педагогів-практиків (127 опитаних), то 51,8% з них вважає рівень своєї підготовленості у досліджуваному виді професійної діяльності на практиці задовільним, а 37,8% – незадовільним.

Загалом, результати опитування дошкільних педагогів-практиків, студентів і викладачів, які здійснюють підготовку останніх, дали змогу констатувати, що більшість випускників не готові комплексно використовувати твори світового пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників. Це зумовлено насамперед відсутністю у системі їхньої підготовки дисциплін і курсів, спрямованих на вирішення цього завдання. Інакше кажучи, отримані результати підтвердили необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх дошкільних педагогів у зазначеному напрямі.

Враховуючи отримані дані, нами розроблена система підготовки майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів світового пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників **(**рис. 1), системотворчим чинником якої є зорієнтація всіх її складових на поетапне досягнення мети підготовки через реалізацію освітніх, розвивальних і виховних функцій. Завдання, пов'язані із першою функцією, передбачали формування фундаментальних знань студентів з історії пластичного мистецтва, умінь відбирати і використовувати твори різних видів пластичного мистецтва на заняттях з образотворчого мистецтва, праці, конструювання та як засіб реалізації міжпредметних зв'язків на інших заняттях і виховних заходах старших дошкільників.

Розвивальні завдання орієнтували на формування професійних якостей і здібностей студентів, але насамперед творчих. Виховні завдання передбачали розвиток наукового світогляду, інтересу, позитивного ставлення студентів до діяльності, пов'язаної з використанням творів пластичного мистецтва, та створення передумов для самовиховання, самовдосконалення.

Зазначене у комплексі з отриманими спеціальними знаннями, уміннями і розвинутими творчими якостями сприяє становленню готовності студентів до вирішення різних виховних завдань під час реалізації досліджуваного виду діяльності.

Поетапне досягнення мети у розробленій нами системі забезпечувалося почерговим і послідовним вирішенням визначених завдань. Так, на першому (підготовчому) етапі ми підвищували існуючі первинні професійні інтереси студентів, поглиблювали усвідомленість необхідності використовувати твори пластичного мистецтва при вирішенні завдань виховання старших дошкільників. Водночас формували особистісні якості студентів, естетичний досвід, міцні знання з історії творів світового пластичного мистецтва, уміння їх використовувати на заняттях з образотворчого мистецтва, праці, конструювання, враховуючи зміст цих розділів програми «Малятко», а також уміння аналізувати зміст окремих занять (виховних заходів) дошкільних педагогів-практиків та особисту діяльність. Для реалізації міжпредметних зв'язків формували вміння визначати твори пластичного мистецтва, що найбільше відповідають змісту інших розділів означеної програми.

Змістовий компонент підготовки реалізовувався поетапно. На першому етапі навчання забезпечили знання: змісту програми «Малятко» для старших дошкільників; видів світового пластичного мистецтва та найбільш відомих творів кожного з них; способів вибору адекватних творів з різних видів пластичного мистецтва, враховуючи індивідуальні мистецькі уподобання дітей, мету і зміст заняття; з визначення можливих напрямків використання обраних творів для ефективного вирішення поставлених завдань; вибору ефективних методів і методичних прийомів застосування твору, з урахуванням завдань заняття; теоретичного моделювання власної діяльності, діяльності старших дошкільників під час заняття, на якому використовуються твори світового пластичного мистецтва.

Протягом другого етапу формували знання студентів про підходи виховання дошкільників, а саме: актуалізації знань дошкільників для усвідомленого оволодіння основним навчальним матеріалом і створення на занятті сприятливого наочно-інформаційного середовища, використовуючи для цього твори світового пластичного мистецтва; вибору творів, що найбільше відповідають основному матеріалу та індивідуальним уподобанням дітей; використання творів пластичного мистецтва для керування навчальною діяльністю дошкільників засвоєння ними матеріалу заняття; оцінювання результатів діяльності дошкільників на занятті.

На третьому етапі формували знання, пов’язані з проведенням аналізу власної діяльності та діяльності дошкільників за такими напрямками: оволодіння основним навчальним матеріалом; створення сприятливого емоційного і наочно-інформаційного середовища на занятті; виявлення вад і пошук шляхів їх усунення у використанні творів світового пластичного мистецтва на занятті; пошук способів удосконалення власних уміння в зазначеній діяльності для найкращого вирішення різнопланових виховних завдань у роботі із старшими дошкільниками.

Сформованість процесуального компонента передбачала компетентність майбутніх дошкільних педагогів в аналізі змісту навчальних програм, результатів власної діяльності, виборі й використанні творів світового пластичного мистецтва як складової змісту занять з образотворчого мистецтва, праці, конструювання та засобу реалізації міжпредметних зв’язків на інших заняттях та виховних заходах, застосуванні на практиці одержаних знань й умінь.

Під час визначення критеріїв і рівнів готовності майбутніх дошкільних педагогів до досліджуваного виду діяльності ми керувались кредитно-модульною системою організації навчального процесу. Визначили, що рівню «*F*» відповідає байдуже ставлення студента до комплексного використання творів пластичного мистецтва у професійній діяльності, слабке знання навчального матеріалу; слабка реакція на вказівки керівника практики щодо використання конкретних творів на занятті з дошкільниками, невмінням здійснювати цю діяльність, низьким розвитком одних і незадовільним – інших творчих якостей, що забезпечують її успішне виконання.

Рівню «*FX*» відповідає епізодичний інтерес та позитивне ставлення студента до використання творів пластичного мистецтва, його базові вміння фрагментарні й поверхневі. Студенти використовують рекомендовані керівником практики твори на заняттях із старшими дошкільниками, але здійснюють це на репродуктивному рівні, мають індивідуальний пакет наочно-інформаційного забезпечення з одним конспектом заняття на кожний з двох третин розділів програми «Малятко», зміст яких передбачає використання творів світового пластичного мистецтва, а сценарій виховного заходу з використанням таких творів відсутній. Розвиток творчих якостей таких студентів відповідає задовільному чи низькому рівням.

Оцінці за рівнем «*DE*» відповідають студенти, які виявляють інтерес і позитивне ставлення до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників, але тільки під впливом зовнішніх чинників. Змістовий компонент характеризується задовільним володінням лише частиною навчального матеріалу, репродуктивним рівнем його реалізації; процесуальний – виконанням вказівок керівника практики і вихователя щодо використання конкретних творів на занятті, але здійснюється це на репродуктивному рівні. У таких студентів є індивідуальний пакет наочно-інформаційного забезпечення щонайменше з одним конспектом заняття на кожний з двох третин розділів програми «Малятко», одним сценарієм виховного заходу, в якому використані твори світового пластичного мистецтва. Розвиток творчих якостей відповідає достатньому чи задовільному рівням.

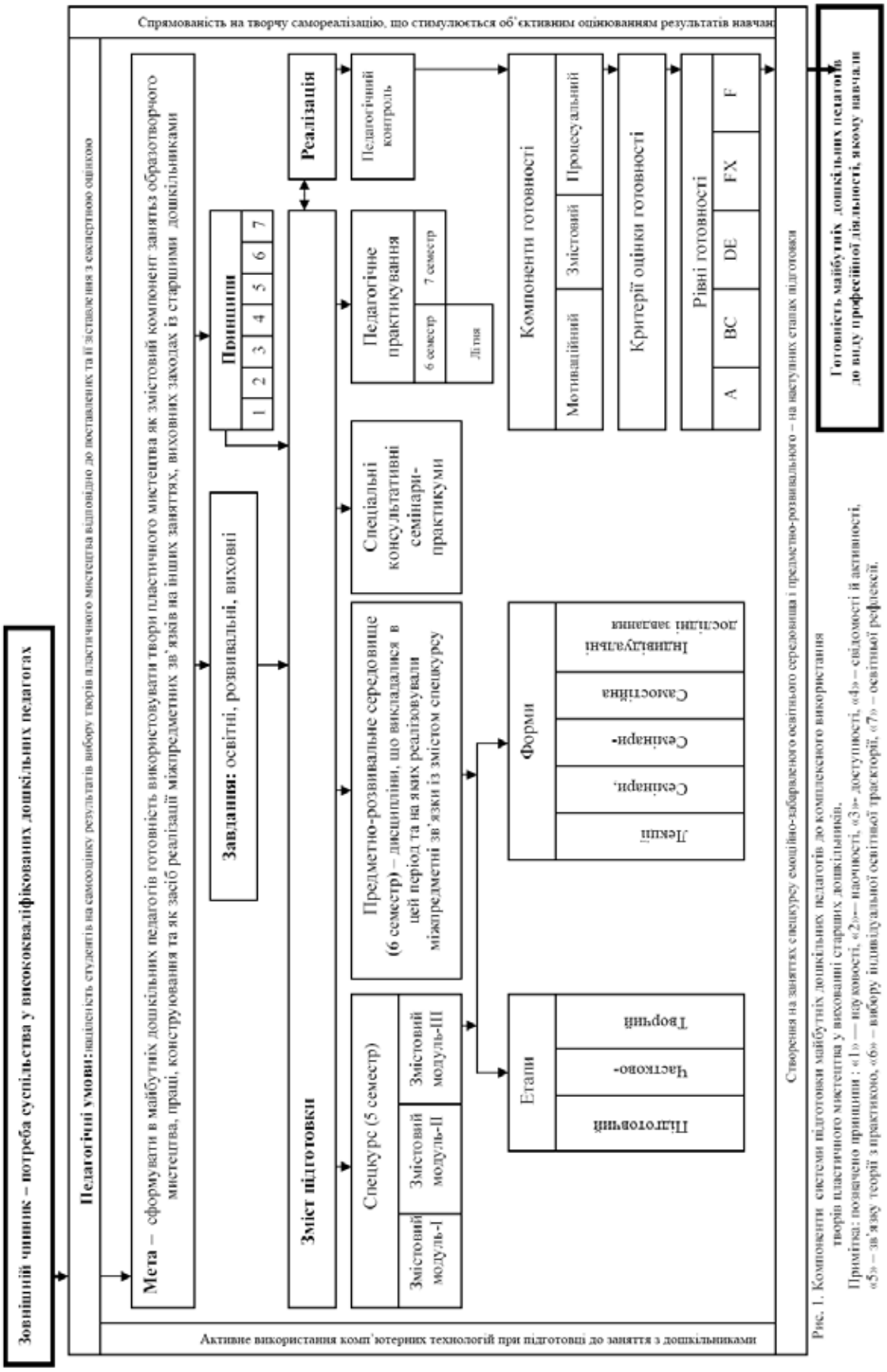

Рис. 1. Компоненти системи підготовки майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у виховній старших дошкільників.

Примітка: позначено принципи: «1» — науковості, «2» — наочності, «3» — доступності, «4» — свідомості й активності, «5» – зв'язку теорії з практикою, «6» – вибору індивідуальної освітньої траєкторії, «7» – освітньої рефлексії.

Рівню «ВС» відповідають студенти, які виявляють інтерес і відповідальне ставлення до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників, добре володіють навчальним матеріалом, здатні його поелементно аналізувати, але неспроможні формулювати висновки. Студент також узгоджує доцільність використання творів з керівником практики (дошкільним педагогом), здійснює практичну діяльність на конструктивному рівні, відзначається високим і достатнім рівнями розвитку творчих якостей, має пакет наочно-інформаційного забезпечення, що містить не менше одного конспекту заняття з кожного розділу програми «Малятко», одного-двох сценаріїв виховного заходу, де використано твори світового пластичного мистецтва.

Рівню «*А*» відповідають студенти, які мають стійкий інтерес і позитивне ставлення до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників, вільно володіють навчальним матеріалом, опрацьовують основну і додаткову літературу, аргументовано висловлюють думки, творчо підходять до виконання завдань під час самостійної роботи. Процесуальний компонент відзначається ініціативністю щодо використання творів пластичного мистецтва на заняттях із старшими дошкільниками у нетипових ситуаціях на творчому рівні. Студент має пакет наочно-інформаційного забезпечення, що містить не менше одного конспекту заняття з кожного розділу програми, щонайменше три сценарії виховних заходів, в яких використано твори пластичного мистецтва, та відзначається високим рівнем розвитку творчих якостей.

Ефективність розробленої системи підготовки майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників перевірено в ході двоетапного формувального експерименту. На його початку досліджувані показники в експериментальній (ЕГ, n=28) і контрольній (КГ, n=25) групах практично не відрізнялися (табл. 1).

Таблиця 1

Сформованість компонентів готовності студентів дослідних груп на І етапі формувального експерименту (%)

Рівень	На початку			Наприкінці		
	КГ	ЕГ	статистична відмінність ($D \pm m_d$)	КГ	ЕГ	статистична відмінність ($D \pm m_d$)
Мотиваційний компонент готовності						
FX	16,0	17,86	1,86 ± 10,61 (p>0,05)	12,0	10,71	2,71 ± 8,75 (p>0,05)
DE	36,0	35,71	0,29 ± 13,20 (p>0,05)	28,0	25,00	3,00 ± 12,15 (p>0,05)
BC	48,0	46,43	1,57 ± 13,73 (p>0,05)	56,0	57,15	1,15 ± 13,64 (p>0,05)
A	0	0	0 (p>0,05)	4,0	7,14	3,14 ± 6,26 (p>0,05)
Змістовий компонент готовності						
FX	32,0	42,86	8,57 ± 11,70 (p>0,05)	16,0	17,85	3,14 ± 6,26 (p>0,05)
DE	60,0	53,57	6,43 ± 13,58 (p>0,05)	56,0	50,00	6,00 ± 13,71 (p>0,05)
BC	8,0	3,57	4,43 ± 6,43 (p>0,05)	20,0	21,43	1,43±11,13 (p>0,05)
A	0	0	0 (p>0,05)	8,0	10,71	1,29±7,97 (p>0,05)
Процесуальний компонент готовності						
FX	52,0	53,56	3,35 ± 12,06 (p >0,05)	36,0	42,85	4,29 ± 10,02 (p >0,05)
DE	48,0	46,44	1,56 ± 13,74(p >0,05)	52,0	42,86	9,14 ± 13,67 (p >0,05)
BC	0	0	0(p >0,05)	12,0	14,29	2,29 ± 9,27 (p >0,05)
A	0	0	0 (p >0,05)	0	0	0 (p >0,05)

Наприкінці І етапу експерименту (після вивчення спецкурсу) виявили зміну показників мотиваційного компонента: зменшилася кількість студентів з рівнем *FX, DE* і збільшилася – з рівнем *BC* та *A*, що відображали їхню готовність до досліджуваного виду професійної діяльності. Аналогічними були зміни змістового та процесуального компонентів, але кількісно останній змінився найменше, що дозволило зробити такі висновки: підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва в ході розробленого спецкурсу дуже ефективна, але не забезпечує достатнього рівня сформованості процесуального компонента готовності; спецкурс відзначається надійністю у частині узгодженості результатів, оскільки вони є схожими після використання різними викладачами із спеціальною фаховою підготовкою.

Наприкінці ІІ етапу експерименту (після реалізації в ЕГ предметно-розвивального середовища) виявили зміни досліджуваних показників (табл. 2). У ЕГ сформованість мотиваційного компонента була значно вища, ніж у КГ: у першій були відсутні студенти з низьким рівнем, тоді як у другій вони становили 8%; у першій було на 19,7 % більше студентів з високим рівнем ($p<0,05$). Результати сформованості змістового компонента у дослідних групах практично не відрізнялися, за винятком низького рівня, яким в ЕГ відзначалося на 8,4 % менше студентів ніж у КГ, – їх кількість склала відповідно 3,6 та 12% ($p<0,05$).

Найсуттєвіші розбіжності виявлено у сформованості процесуального компонента готовності студентів: при використанні творів пластичного мистецтва як змістової складової занять з образотворчого мистецтва,праці, конструювання – в ЕГ студентів із задовільним рівнем було на 26,6% менше, достатнім і високим – відповідно на 19,7 і 17,9 % більше, ніж у КГ ($p<0,05$); при використанні творів пластичного мистецтва як засобу реалізації міжпредметних зв'язків – у ЕГ студентів з низьким і задовільним рівнями було відповідно на 37,7 і 25,7% менше.

Таблиця 2

Готовність студентів контрольної та експериментальної груп до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників за результатами ІІ етапу формувального експерименту (%)

Компонент готовності	Рівень	КГ	ЕГ	Статистична відмінність (t; $D \pm m_d$)	Достовірністьвідмінності (p; $\alpha=0,05$)
Мотиваційний	FX	8,0	0	8,0 ± 5,42	p <0,05
	DE	36,0	21,43	14,57 ± 13,36	p >0,05
	BC	40,0	42,86	2,86 ± 13,55	p >0,05
	A	16,0	35,71	19,71 ± 11,65	p <0,05
Змістовий	FX	12,0	3,57	8,43 ± 7,38	p <0,05
	DE	48,0	32,14	15,86 ± 13,33	p >0,05
	BC	24,0	39,29	15,29 ± 12,55	p >0,05
	A	16,0	25,0	9,0 ± 10,99	p >0,05
Процесуальний-1	FX	36,0	25,0	11,0 ± 12,61	p >0,05
	DE	48,0	21,43	26,57 ± 12,65	p <0,05
	BC	16,0	35,71	19,71 ± 11,65	p <0,05
	A	0	17,86	17,86 ± 7,24	p <0,05
Процесуальний-2	FX	52,0	14,29	37,71 ± 11,98	p <0,05
	DE	40,0	14,29	25,71 ± 11,82	p <0,05
	BC	8,0	42,86	34,86 ± 10,81	p <0,05
	A	0	28,57	28,57 ± 8,53	p <0,05

Примітка: «процесуальний-1» – компонент готовності до використання творів пластичного мистецтва як змістової складової занять з образотворчого мистецтва, праці, конструювання; «процесуальний-2» –компонент готовності до використання творів пластичного мистецтва як засобу реалізаціїміжпредметних зв'язків на інших передбачених програмою «Малятко» заняттях і виховних заходах.

У результаті дослідження ми дійшли до наступних висновків.

1. Дані наукової літератури й опитування викладачів дисциплін гуманітарного, соціального циклів, професійно-орієнтованих дисциплін та студентів свідчать про можливість і необхідність використання творів світового пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників.

2. Дошкільні педагоги-практики усвідомлюють важливість і необхідність використовувати твори пластичного мистецтва як змістову складову занять з образотворчого

мистецтва, праці, конструювання (60%) та як засіб реалізації міжпредметних зв'язків на інших заняттях і виховних заходах старших дошкільників (79%), однак відповідними знаннями володіє тільки 18 і 10%, уміннями їх реалізовувати на практиці — 14 і 13%; із студентів непідготовлені за рівнем знань 62 і 65%, умінь — 33 і 69%.

3. Експериментальна перевірка розробленої системи підготовки майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників засвідчила ефективність цієї системи у формуванні всіх компонентів готовності перших до цього виду професійної діяльності, але передусім – процесуального та мотиваційного.

Проведене дослідження не вирішує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальші дослідження вбачаємо у можливості переосмислення методології розроблення методичних посібників для студентів і дошкільних педагогів, удосконаленні змісту інтегрованих курсів їх підготовки (підвищення педагогічної майстерності) до зазначеного виду професійної діяльності, пошуку нових, оптимальних форм самостійної підготовки та вивчення зарубіжного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы): учеб. пособие для студ. и препод. пед. вузов / Бабанский Ю. К. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / І. Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–6.
3. Ветлугина Н. А. Воспитание эстетического отношения ребенка к окружаю щему / Н. А. Ветлугина // Основы дошкольной педагогики: учеб. пособие для студ. и препод. пед. вузов / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М.: Педагогика, 1990. – С. 193–200.
4. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. М. Голота. – К., 2000. – 21 с.
5. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 270 с.
6. Зязюн І. А. Краса педагогічної ідеї / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач // Наукові праці інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1997. – С. 48–56.
7. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежем: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. П. Лещенко. – К., 1996. – 382 с.
8. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) Майборода В. К.– К.: Либідь, 1992. – 196 с.
9. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К.: Радянська Україна, 1991. – 198 с.
10. Машовець М. А. Передумови наступності по трудовому вихованню дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / М. А. Машовець. – К., 1996. – 19 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: Український освітній сервер http: // ues.org.ua
12. Поліщук О. В. Підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Поліщук. – К., 1996. – 21 с.
13. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: автореф. дис. … до-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. М. Романишина. – К., 1997. – 41 с.
14. Стась М. І. Формування естетичних творчих якостей та умінь майбутніх учителів засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / М. І. Стась. – К., 2000. – 20 с.
15. Abbs P. Artandthelossofartinanageofspiltscience P. Abbs// Aisforaesthetic. – London, 1989. – P. 77– 97.
16. GibsonR.The Education of Feeling / R. Gibson // The Symbolic Order Education P. Abbs. – London, 1988. – P. 53–61.
17. Greene M. Art Horlds in School / M. Greene // The Symbolic Order:Education P. Abbs. – London, 1989. – P. 89–103.
18. Read H. Education through art / Read H. – London, 1961. – 328 p.

УДК 378.8

О. В. ФІСУН

ПРОБЛЕМА ФАСИЛІТУЮЧОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Обґрунтовано необхідність формування у педагогів нової професійної позиції, в основі якої лежать принципи гуманістичної педагогіки, побудова суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями. Розкрито суть педагогічної фасилітації та її основні ознаки. Розглянуто характерні риси вчителя-фасилітатора, його функції в навчально-виховному процесі. Визначено головну мету особистісно орієнтованої взаємодії: розвиток учня як особистості.

***Ключові слова**: фасилітуюче навчання, особистісно орієнтована взаємодія, вчитель-фасилітатор.*

О. В. ФИСУН

ПРОБЛЕМА ФАСИЛИТИРУЮЩЕЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Обоснована необходимость формирования у педагогов новой профессиональной позиции, в основе которой лежат принципы гуманистической педагогики, построение субъект-субъектных отношений с учениками. Раскрыта суть педагогической фасилитации и ее основные признаки. Рассмотрены характерные черты учителя-фасилитатора, его функции в учебно-воспитательном процессе. Определена главная цель личностно ориентированного взаимодействия: развитие ученика как личности.

***Ключевые слова**: фасилитирующее обучение, личностно ориентированное взаимодействие, учитель-фасилитатор.*

O. V. FISUN

PROBLEM TEACHER'S FACILITATIVE POSITION IN SCIENTIFIC RESEARCH

The necessity of forming a new professional position of teachers, which is based on principles of humanistic pedagogies and the construction of subject-subject relations with students is analyzed in the article. The essence of the pedagogical facilitation , its main featuresare defined. The typical features of teacher-facilitator are outlined, his role in training - the educational process is described. Defined primary aim of personality development-oriented interaction of the student as individuals.

***Key words**: facilitates learning, learner-oriented interaction, the teacher-facilitator.*

Сучасна освітня ситуація в Україні потребує педагогічних кадрів з якісно новим рівнем професійної підготовки. Адже серед багатьох факторів, які визначають реальний рух до нового типу освіти залишається педагог, його світогляд, культура, спосіб мислення. Нині яскраво вираженою є потреба в умінні вчителя будувати з учнем суб'єкт-суб'єктні відносини. Тому для врішення цієї потреби є необхідним переосмислення основних аспектів професійної діяльності працівників освітньої сфери.

Навчально-виховний процес має стати співпрацею його суб'єктів, які перебувають у процесі взаємодії. В документах про освіту (Закон України «Про освіту», державна програма «Вчитель») визначено головну мету: «формувати вчителя, який здатний розкривати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо». Науковці І. Ісаєв, В. Сластьонін, А. Чернявська, Є. Шиянов, М. Боритко визначають зміну професійної позиції вчителя важливою передумовою становлення суб'єкт-суб'єктного

підходу у шкільній освіті, розвитку гуманних і взаємоповажливих стосунків між всіма учасниками педагогічного процесу.

Аналіз поглядів В. Слободчикова Г. Коджаспірової, О. Коджаспірова, М. Прохорової, О. Томашевської дав змогу зробити висновок про те, що фасилітуюча позиція вчителя характеризується тим, що він пребуває поряд, нарівні, разом з учнями. Тільки в цьому випадку створюються оптимальні умови для розвитку й саморозвитку кожної особистості.

У дисертаційних роботах Є. Врублевської, О. Димової, І. Жижиної та ін.) визначено теоретичні засади поняття педагогічної фасилітації, окреслено основні характеристики гуманістичних взаємовідносин учителя з учнями.

Результати аналізу робіт В. Давидова, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Слободчикова, С. Краснова, А. Трещова, В. Бедерханової доводять, що навчально-професійна спільність учасників педагогічного процесу є однією з найбільш важливих умов становлення професійної педагогічної позиції.

Водночас аналіз наукової літератури засвідчує, що серед різних типів педагогічних позицій учителя авторами не було виділено як окремий її тип фасилітуючу позицію.

Мета статті – проаналізувати дослідження проблеми фасилітуючої позиції педагога в працях з філософії, психології, педагогіки.

Основними функціями педагогічного процесу є: трансляційна (освітня), оцінювальна, проектуюча, інформаційна, контролююча, організаційна, консультативна, адаптивна тощо. За умов гуманістичного переосмислення, трансляційна функція є у більшості випадків не відтворювальною, а перетворювальною. Активізація визначених функцій педагогічного процесу потребує переосмислення ролі та функцій педагога. Гуманістичні підходи до навчання передбачають пріоритетність адаптаційної та організаційно-консультативної функцій педагога.

Цінні думки стосовно забезпечення глибинного спілкування між людьми, які повністю узгоджуються з ідеями фасилітації, висловлював Г. Батищев. Філософ вказував, що таке спілкування грунтується на пріоритеті безумовно-ціннісного ставлення до світу, коли аксіологічним центром комунікації стає особистість партнера як унікальної індивідуальності, кожний її учасник відчуває радість від зустрічі з іншою людиною і власну співпричетність до загальної справи.

У наукових працях термін «позиція» використовується у двох основних значеннях: як складна, відносно усталена система ставлень, установок, мотивів, цінностей людини, якими вона керується у процесі своєї життєдіяльності; як положення індивідуума у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі.

К. Роджерс ввів у науку термін «фасилітація» і тлумачив її як «функцію полегшення спілкування сфери адресант-адресат». Науковець виокремив три основні установки вчителя-фасилітатора. Перша з них визначена за допомогою використання термінів «істинність» та «відкритість». На думку К. Роджерса, ця установка передбачає наявність у педагога відкритості власним думкам і переживанням та здатність чесно, щиро, відкрито транслювати їх своїм вихованцям. Друга установка описана за допомогою використання термінів «прийняття» й «довіра». Вона проявляється через особистісну впевненість педагога в можливостях та здібностях учнів. Третя установка презентована К. Роджерсом за допомогою використання поняття «емпатичне розуміння». Ідеться про бачення вчителем внутрішнього світу та поведінки кожного учня з його внутрішньої сторони [4, с. 8–10].

На думку С. Іванової, позиція відображає діяльнісну сторону стану людини в певній соціальній системі та визначається як сукупність ставлень до себе й до власного життя, до реалізації свого особистісного потенціалу на певному часовому етапі та в конкретному соціумі. Позиція особистості передусім визначається її загальною спрямованістю й активністю, ставленням до вибору життєвих цілей та засобів їхнього досягнення.

У науковій літературі є різні трактування поняття «педагогічна позиція». Так, І. Ісаєв, В. Сластьонін та Є. Шиянов стверджують, що позиція педагога – це система його інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних ставлень до світу, педагогічній діяльності та педагогічної реальності загалом. Ця позиція, з одного боку, визначається вимогами та очікуваннями суспільства до фахової підготовленості вчителя та його особистісно-професійних якостей, а з іншого – є результатом його власної активності як прояву певних переживань,

мотивів, ціннісних орієнтацій і т. ін. Саме в позиції вчителя проявляється його загальна соціальна спрямованість та тип професійної діяльності.

Серед типів професійної позиції вчителя І. Колесникова виокремлює таку позицію як учитель-фасилітатор, тобто той, хто надає допомогу в самопізнанні, самовизначенні, самоорганізації, проводить бесіди, ділові ігри, індивідуальну роботу з учнями.

А. Євтодюк зазначає, що освітня система в Україні потребує педагога, який здатний забезпечити співпрацю з учнями – педагога-фасилітатора. Необхідною є така взаємодія, за якої всі учасники поводять себе природно, прагнуть до взаєморозуміння і узгоджують свої позиції посередництвом діалогу.

Вичерпною є характеристика діяльності учителя-фасилітатора, яку дали Е. Гусінський та І. Турчанінова: відкритий, природний, ставиться до учнів із прийняттям та довірою, прагне поглянути на світ очима дитини і прагне не складати ні про кого кінцевої думки. Як головною цінністю він керується інтересами розвитку особистості учня і не ставить жорстких конкретних цілей – наприклад, обов'язково виконати раніше складений план уроку. Новий стиль діяльності висуває високі вимоги до учителя, його особистісних якостей та освіти і стає можливим лише при наявності нелінійного способу мислення.

С. Коломийченко відзначає, що фасилітуюча позиція вчителя забезпечує загальну гуманістичну наповненість педагогічного процесу. Адже в умовах фасилітучої взаємодії педагог концентрує свою увагу не на формуванні особистості дитини відповідно до попередньо визначеного ним самим ідеалу, а на створенні сприятливих зовнішніх умов для її особистісного зростання. Отже, педагогічна взаємодія такого типу стимулює формування в особі установок, потреб, властивостей, які забезпечують її ефективний саморозвиток, відпрацювання індивідуальної життєвої стратегії, обрання власного способу буття в культурі. Автор також наголошує на такому важливому факті: виявлення вчителем фасилітуючої позиції передбачає розбудову педагогічної взаємодії на засадах взаємоповаги, толерантності, співробітництва, а це, у свою чергу, стимулює особистісне зростання не тільки школярів, але і самого педагога [2, с. 19–21].

Відповідно до традиційних поглядів на навчально-виховний процес, які тривалий час домінували в науковій літературі, вчитель є активним суб’єктом, основна функція якого зводиться до трансляції учням як об’єктам педагогічного впливу певних істин. Принципово інші ідеї покладено в основу гуманістичної парадигми освіти, за якою педагогічний процес є співтворчістю вчителя та учнів, спільним пошуком, спрямованим на обговорення екзенціальних (загальнолюдських) проблем. У такій ситуації вчитель не стільки транслює школярам доробки культури, скільки культивує її подальший розвиток у процесі педагогічної творчості. Відповідно, це вимагає від вчителя виявлення сформованих умінь розбудовувати з кожною дитиною ефективну співпрацю, готовності сприймати її як унікальну особистість, розуміти її думки та прагнення. У зв’язку з цим завдання фасилітації – допомогти учням знайти гармонію у відносинах з однокласниками, вчителем, із самим собою.

Особливими рисами вчителя, який стоїть на фасилітуючій позиції, є: особистісні риси (істинність, довіра, емпатія), впевненість у можливостях своїх учнів, у тому, що кожна дитина прагне до самопізнання і самореалізації. Вільне , осмислене навчання розвиває допитливість дитини, яка і приносить їй задоволення від процесу пізнання, впливає на учня та дозволяє зрозуміти його поведінку. Взаєморозуміння між вчителем і учнем є необхідною умовою для розвитку особистості дитини, яка може досягатися тільки в результаті конструктивного спілкування. Головна мета особистісно-орієнтованої взаємодії полягає в тому, щоб учень розвивався як особистість. Методи і форми навчання спрямовані на самоактуалізацію учня Завдання вчителя-фасилітатора – допомогти учневі виробити свою власну позицію в житті, стати суб’єктом взаємодії. Учень виробляє власну точку зору, своє розуміння і сприйняття дійсності, яка його оточує. Самовдосконалення і вчителя, і учня відбувається на основі їхньої взаємодії.

Педагог-фасилітатор повинен дуже добре знати навчальний процес і володіти такими прийомами навчання:

- перетворення класу на спільноту школярів, включаючи самого учителя;
- забезпечення ресурсів (книг, наочних посібників, приладів, інструментів і т. д.) з метою вивільнити допитливість учнів, дозволити їм рухатись у нових напрямках відповідно їх

власним інтересам, розбудити дослідницький запал, зробити все предметом з'ясування і вивчення, та створення особливих умов, що полегшують їх використання учнями;

- створення різноманітних зворотних зв'язків з учнями (взаємне опитування, діалог, співбесіда, групові форми спілкування та навчання);
- чітке співвідношення обсягу навчальної роботи, її якості та оцінювання на основі сумісного обговорення;
- організація процесу навчання, коли один з учнів або учень-старшокласник виконує функцію асистента вчителя;
- організація груп вільного навчання з метою підвищення культури міжособистісного спілкування, актуалізації особистісних установок (доброзичливості, безоцінного сприйняття), які характерні для учасників фасилітуючого навчання [4, с. 224].

Міжособистісне спілкування між вчителем-фасилітатором та учнем вимагає постійного рефлексивного аналізу педагогом власних дій, доцільності обраних прийомів спілкування, реакції класу на свою поведінку. Своєчасний самоаналіз, саморегуляція, самооцінка педагога полягає у виявленні та усвідомленні вчителями власних проблем та недоліків у спілкуванні з оточуючими, та виробленні ним шляхів подолання цих проблем. Педагог повинен уміти прогнозувати перебіг та результати спілкування з учнями, управляти ним в ході уроку, вносити необхідні корективи в свою поведінку зі школярами. Дуже важливими є також вміння контролювати власні емоції, усвідомлювати значущість своєї професійної діяльності.

Як справедливо зазначають науковці (І. Ісаєв, В. Сластьонін, А. Чернявська, Є. Шиянов та ін.), важливою передумовою становлення суб'єкт-суб'єктного підходу в шкільній освіті, розвитку гуманних і взаємоповажливих стосунків між всіма учасниками педагогічного процесу є зміна професійної позиції вчителя [5, с. 4–6].

Чим вище у педагогів їхня здатність до фасилітації навчання, тим більше індивідуалізованим, диференційованим і творчим є їхній підхід до учнів, тим більше уваги вони приділяють переживанням учнів, частіше вступають з ними в діалоги, частіше співпрацюють з ними при плануванні навчального процесу, частіше використовують їхні думки у своїй роботі, частіше посміхаються на уроках.

Професійні умови організації особистісно орієнтованого навчання, які розглядаються науковцями в контексті психолого-педагогічних умов, передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання, що включає не тільки знання свого предмету, досконале володіння сучасною методикою викладання, але й знання, вміння та навички реалізації особистісно орієнтованого навчання, вміння слідкувати за розвитком кожного учня, створювати умови для розкриття його особистісного потенціалу. Така організація навчального заняття вимагає також переорієнтації вчителя з інформаційної моделі викладання (складовою якої є репродуктивний підхід до викладання, оцінки учнівських знань) на особистісно орієнтовану, тобто створення умов для розвитку й становлення особистості, розкриття її потенційних можливостей, природних нахилів і обдарувань, що висуває нові психолого-педагогічні та професійні вимоги до вчителя як до постаті, від якої найбільше залежить ефективність впровадження особистісно орієнтованого навчання в ситуації, коли «вчитель повинен оволодіти парадоксальною здатністю бути одночасно рівноправним учасником діалогу з учнем і керівником цього діалогу».

З огляду на це особливого значення набуває креативний чинник, що передбачає переорієнтацію функції вчителя з предметно-ілюстративної на фасилітуючу в процесі творчої рівноправної взаємодії з учнем. Актуальним у цьому контексті є, на нашу думку, забезпечення педагогічно доцільного пливу вчителя, який В. Сухомлинський назвав «гармонією педагогічних впливів». Становлення особистості дитини, створення умов для самовиховання, самоорганізації, саморозвитку вимагає духовних контактів між педагогом і дитиною та взаємно відповідального ставлення до спільної справи. Найголовніше при цьому – постійне спонукання молодої людини до самовиховання за умови забезпечення цілісності: вся сукупність видів життєдіяльності вчителя та учня забезпечить активне задоволення їх потреб.

Заохочення та підтримка природного бажання дитини займатися учінням як індивідуальним видом діяльності, що тлумачиться в контексті проблеми особистісно орієнтованого навчання як унікальний, самобутній спосіб інтелектуального і самостійного відкриття, вимагає від учителя глибокого та всебічного вивчення потреб дитини, її соціальних

та особистісних запитів, природних нахилів, індивідуальних особливостей, творчого потенціалу, оптимального темпу навчання, обсягу навчальної інформації тощо.

Педагогічна фасилітація порівняно з іншими варіантами навчально-виховної взаємодії має суттєві переваги. Однак водночас дослідження проблеми фасилітації в педагогічній теорії та практиці вимагає врахування висновків Р. Зайонса, Ш. Тейлора про те, що цей феномен може іноді й негативно впливати на психологічний стан та дії учнів. Негативні наслідки фасилітації спостерігаються в тому випадку, коли вчитель концентрує увагу учнів не на об'єкті навчально-виховної діяльності, а на власній персоні як її організатора, на тому, що саме він надає допомогу кожному школяру й оцінює результати його праці. А в такому разі учні починають переживати через можливе негативне оцінювання педагогом їхніх досягнень, що відповідно може вплинути на його ставлення до них. Відповідно це знижує їхню ініціативність та активність, а як наслідок – і ефективність навчально-виховного процесу загалом [1, с. 345–351].

Цінними є ідеї А. Чернявської про необхідність формування в учителя такої позиції, яка дає йому можливість перейти на емпатійний рівень взаємодії з учнями. Авторка назвала цю позицію партнерською професійно-педагогічною позицією. Основними характеристиками цієї позиції були визначені:

– особистісна взаємодія та взаємодія вчителя та учнів;

– взаємозалежність педагога та школярів, яка формується на підґрунті визначених цілей освіти, що поділяють всі учасники педагогічного процесу;

– формування взаємостосунків з учнями та колегами на принципах взаємоповаги, взаємної відповідальності, свободи вибору, формування спільних інтересів;

– визначення видів активності, які реалізуються у спільній діяльності педагога та учнів, самостійній роботі учнів та індивідуальній роботі вчителя;

– розподіл відповідальності за результати педагогічного процесу зі школярами, які виступають як повноправні суб'єкти цього процесу [8, с. 12–15].

Упровадження особистісно-зорієнтованої парадигми освіти в сучасній школі передбачає, що кожний педагог на підставі чіткого усвідомлення сутності фасилітації розбудовує навчально-педагогічну взаємодію зі школярами на основі виявлення фасилітуючої позиції. Адже тільки в такому випадку ця взаємодія спонукає їх на продуктивне самовдосконалення, активне відпрацювання цінностей і сенсів власної життєдіяльності, забезпечує саморозвиток їх як особистостей.

Прояв учителем фасилітуючої позиції є необхідною передумовою для забезпечення гуманістичної спрямованості педагогічної взаємодії, ефективного особистісного зростання кожного учня.

На основі врахування різних наукових ідей щодо фасилітуючої позиції вчителя можна сказати, що така його позиція становить систему настанов, які зумовлюють визначення ним цілей професійної діяльності, власного місця в ній, вибір засобів, дій, методів оцінки отриманих результатів, які в цілісному поєднанні забезпечують ефективну фасилітуючу взаємодію між педагогом та учнями.

Освітній процес у школі є складною динамічною системою, яка поєднує в собі різні види взаємодій: між учителем і окремим учнем, між педагогом і групою школярів, учнів між собою, між учителями тощо. Всі ці види взаємодій тісно пов'язані між собою й суттєво впливають один на одного. Забезпечення фасилітуючої позиції вчителя у навчально-виховному процесі дозволяє створити особливі взаємовідносини між його суб'єктами, які допомагають кожному з них прийняти себе як унікальну цінність, сформувати мотивацію до позитивних самозмін.

У нашому дослідженні виокремлено такі основні ознаки педагогічної фасилітації:

- відкритість, щирість у виявленні вчителем своїх думок, поглядів, переконань;
- сприйняття та прийняття кожної дитини як безумовної цінності, прояв поваги та толерантності до її інтересів, потреб, прагнень, впевненість у її широких можливостях;
- демонстрація вчителем «емпатійного розуміння» дитини, здатність «подивитися» на внутрішній світ та поведінку учня немовби його очима.

Науковці тлумачать фасилітуючу діяльність вчителя як взаємодію між ним та школярами, що розбудовується на принципах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності і має за мету допомогти кожній дитини усвідомити свою особистісну самоцінність та унікальність, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення, актуалізувати

ціннісне ставлення до людей, культури та природи на основі організації гуманістичного, діалогічного, підтримуючого, суб'єкт-суб'єктного спілкування, створення атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.

Фасилітатор дотримується політики невтручання, а якщо втручається, то для того, щоб: забезпечити зворотній зв'язок під час роботи над проектом (завданням); забезпечити точну відповідність вимогам програми; перевірити, чи правильно його розуміють; допомогти розвитку навичок співпраці між учнями;встановити справедливість; допомогти переглянути пріоритети; вирішитти конфлікт.

Отже, на підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що педагогічна діяльність – багатопрофільна і багатоаспектна. Головним у ній є професійна позиція вчителя. Сьогодні актуальною потребою є формування у педагога фасилітуючої позиції. Така позиція – результат внутрішніх самозмін вчителя, іншого, більш якісного підходу до своєї педагогічної діяльності. Педагог створює новий, гуманістичний тип взаємодії з учнями. Його професійна компетентність буде визначатися не тільки сукупністю знань, умінь, навичок, а й особливостями нервової системи, психологічною стійкістю і підвищеною працездатністю у процесі педагогічної діяльності. Фасилітуюча позиція педагога сприяє реалізації особистісної орієнтації його діяльності.

Подальші дослідження необхідно спрямовувати на детальніше вивчення умов фасилітуючого навчання, формування фасилітуючої позиції педагога в новій освітній парадигмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. . Styles of explanation in social psychology / R. B. Zajonc // European Journal of social psychology. – Albany, 1989. – Vol. 19. – № 2. – P. 345–368.
2. Коломийченко С. Ю. Сутність фасилітуючої педагогічної взаємодії / С. Ю. Коломийченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка і психологія». Вип 34. – Запоріжжя: Вид. ЗДПУ, 2007. – С. 18–26.
3. Роджерс К. Р. Взгляд на психотепапию. Становление человека. / К. Р. Роджерс. – М. Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
4. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus–Toronto–London–Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
5. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
6. Тимченко О. В. Науково-методична робота як засіб професійної позиції вчителя/ Харків: Видавнича група «Основа», 2010. –127 с.
7. Фісун О. В. Особливості фасилітуючої позиції вчителя /О. В. Фісун // Нові підходи до післядипломної педагогічної освіти.-Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис. 2010. – № 1. – С. 14–16.
8. Чернявская А. П. Партнерская позиция педагога как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе // [Электронный ресурс] – Режим доступа – // http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/36_1/

УДК 378.094 + 371.134

Л. М. РОМАНИШИНА, І. М. ХМЕЛЯР, М. М. ЛУКАЩУК

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Розглянуто питання реформування медичної освіти в медичному коледжі, що потребує формування ключових компетентностей – загальнонавчальних, предметних, професійних, адаптаційних. Їх формування забезпечується застосування стратегій навчання відповідно до поставленої мети, здатністю до аналізу власної діяльності, критичного оцінення поглядів та вчинків інших, організацією та презентацією власної діяльності. Обґрунтовано вплив діяльнісного підходу до формування ключових компетентностей особистості та подано модель їх формування.

Ключові слова: *діяльнісний підхід, компетентність, ключові компетентності, інноваційні освітні технології*

Л. М. РОМАНИШИНА, И. М. ХМЕЛЯР, Н. Н. ЛУКАЩУК

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В МЕДЕЦИНСКОМ КОЛЕДЖЕ

Рассмотрены вопросы реформирования медицинского образования в медицинском коледже, которое требует формирования ключевых компетентностей общеобразовательных, предметных, профессиональных, адаптационных. Их формирование обеспечивается применением стратегий обучения в соответствии с поставленной целью, способностью к анализу собственной деятельности, критической оценки взглядов и поступков других, организацией и презентацией собственной деятельности. Обосновано влияние деятельностного подхода к формированию ключевых компетентностей личности и подано модель их формирования.

Ключевые слова: *деятельностный подход, компетентность, ключевые компетентности, инновационные образовательные технологии.*

L. ROMANYSHYNA, I. HMELYAR, M. LUKASHCHUK

KEY COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF LEARNING IN MEDICAL COLLEGE

The article deals with the issue of medical education reform in college, which requires the formation of key competencies,: all educational, objective, professional and adaptable. Their formation is provided through the use of learning strategies according to the purpose, the ability to analyze their own activities, critical evaluation of views and actions of the others; organization and presentation of their activities. The influence of activity key competencies of individuals is considered and provides a model of their formation is presented.

Key words*: approach, competence, core competence and innovative educational technologies.*

Специфіка педагогічних проблем сучасної освіти зумовлена необхідністю набуття майбутнім медичним працівником професійних компетентостей ще при навчанні у медичних вузах. Формування професійних компетенцій майбутнього фахівця-медика нині вимагає від навчального закладу принципово нового підходу: інтеграції професійної освіти, практичної діяльності та інтенсивного впровадження у навчально-виховний процес інноваційних технологій.

В умовах, коли вимоги та потреби ринку інтелектуальної праці швидко змінюються, система професійної освіти повинна надавати можливість студентам отримувати не тільки теоретичну, а й ґрунтовну практичну професійну підготовку.

На нашу думку, таким вимогам має відповідати сучасна парадигма підготовки майбутніх медиків, що об'єднує використання в навчальному процесі інноваційних технологій, формування ключових компетентностей студентів на основі оновлення змісту професійної освіти за допомогою завдань і вправ з професійним спрямуванням.

Метою статті ми обрали визначення шляхів формування ключових компетентностей студентів медичного коледжу на основі діяльнісного підходу.

У дослідженні ми врахували, що найголовніші показники, котрі визначають навчальний процес в медичному коледжі – це:

1. обов'язковий стандарт навчальних предметів, відповідний ним зміст, перелік знань, вмінь та навичок, якими повинен володіти випускник ВНЗ;
2. державні плани та програми;
3. підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали, алгоритми виконання вправ, задач, практичних навичок.

На основі огляду науково-педагогічної літератури встановлено, що ознаками розвитку, за якими визначають шляхи організації навчально-виховного процесу закладу, є:

- індивідуалізація та диференціація;
- навчально-матеріальна база;
- вимоги до випускника.

Включення до професійної освіти (крім знань, умінь і навичок) нових освітніх термінів – компетентностей, компетенцій, ключових кваліфікацій – обґрунтовано у працях відомих європейських науковців ще у середині 80-х років ХХ ст.

Перші рекомендації розвитку ключових компетентностей особистості розкрито в «Білій книзі Європейської Комісії з питань освіти» в 1996 р. Детальніше висвітлено це питання в «Меморандумі освіти упродовж життя» (2000), «Плані дії з навичок та моделізації Єврокомісії» (2002) [1]. Перший офіційний вітчизняний документ, де визначено компетентісний підхід в освіті – Національна Доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2002) [8]. Проблема компетентісного підходу відображена в роботах вітчизняних науковців, зокрема, С. Гончаренка, М. Гузика, В. Мадзігона, А. Маркова, П. Сікорського та ін. Питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу розглянуто в працях В. Анищенко, А. Михайличенко та інших вчених, визначення ключових компетентностей – в роботах І. Зимньої, Г. Селевко, П. Третьякова тощо.

Становлення суверенної незалежної України супроводжувалося суттєвими змінами, що передбачали новий тип взаємозв'язку закладів освіти і медичних установ. Зазначимо, що формування нової системи вітчизняної медичної освіти не означає недосконаліть попередньої. Зміни у організації навчального процесу медичних вузах зумовлені передусім потребою у нових висококваліфікованих фахівцях у зв'язку із застосуванням новітніх методів лікування, оновленні інформації.

Головне завдання вищої медичної освіти — сприяння професійній самореалізації індивіда, навчаючи його професійно спрямованій взаємодії з навколишнім соціальним та природним середовищем. Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях та високому рівні професійної компетентності.

Окрім того, система освіти України, включаючи вищу професійну освіту, орієнтована на інтеграцію з європейським освітнім простором, що вимагає впровадження нових технологій професійної підготовки кадрів. За таких умов, як зазначає Н. Ничкало [10, с. 58], потрібен новий підхід, згідно з яким освіта в XXI ст. спрямовується на забезпечення неперервності в усіх ланках навчання, створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, цінностями, відносинами, компетенціями і вмінням.

Сучасна парадигма медичної освіти у нашій державі потребує обґрунтування наукових засад професійно орієнтованої освіти, запровадженню інноваційних прогресивних підходів до організації вищої освіти, підвищення якості молодих фахівців. Разом з тим важливо зберегти національну палітру, самобутність у поєднанні з модернізацією професійної освіти відповідно до викликів сучасного світу.

Вища професійна освіта нині вимагає вдосконалення технології навчання та виховання, що базується на використанні інноваційних технологій, які передбачають розробку спеціального програмного, інформаційного та методичного забезпечення. Стрімкий розвиток сучасних інформаційних засобів безперечно впливає і на систему підготовки молодших спеціалістів.

Така система має суттєві переваги перед традиційними засобами навчання студентів:

- забезпечує контроль та моніторинг за результатами засвоєння навчального матеріалу;
- автоматизує процеси інформаційно-пошукової діяльності викладача та студентів;
- дозволяє демонструвати у потрібному темпі перебіг хімічних процесів;
- стає засобом соціальної, професійної та пізнавальної мотивації студентів;
- здійснює комп'ютерну візуалізацію об'єктів та процесів на виробництві;
- забезпечує самоконтроль студентів за результатами своєї навчальної діяльності з подальшою корекцією навчання;
- забезпечує взаємодію студентів з комп'ютерними засобами навчання у режимі інтерактивного діалогу чи звичайного діалогового обміну текстовими командами;

- інтегрує освітню діяльність та практичну направленість навчання шляхом роботи з комп'ютером (виконання вправ та практичних завдань), пошуком необхідного навчального матеріалу в мережі Інтернет, інтерактивним діалогом з викладачем [11].

Стратегія розвитку вищої професійної освіти в Україні на найближчий час визначає, що одним з найважливіших покращення медичної освіти є вдосконалення системи підготовки фахівців з урахуванням світового педагогічного досвіду.

Сучасний період розвитку вищої освіти вимагає запровадження різних інноваційних процесів. Наш особистий педагогічний досвід роботи, участь у науково-методичних конференціях, аналіз публікацій із вказаної проблематики засвідчив, що більшість вузів обирають розробку, впровадження та використання інноваційних освітніх технологій як пріоритетний напрямок розвитку. Підготовка фахівців, професійно-мобільних на сучасному ринку праці, вимагає варіативних освітніх програм, які враховують особистісні запити студентів.

Формування у студентів необхідних професійних компетенцій під час навчання у педагогічному коледжі — це цілеспрямоване набуття знань, умінь та навичок, їх трансформація у компетентності, що сприяє особистому культурному розвитку, здатності швидко реагувати на вимоги часу. Модернізацію навчального процесу необхідно спрямовувати на досягнення гарантованих результатів як у межах традиційних форм навчання студентів, так і збільшення занять дослідницького характеру, організації пошукової, навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Одним із шляхів формування загальнонавчальних та предметних компетентностей студента є впровадження в навчальний процес діяльнісного підходу. Ще К. Ушинський вказував на наявність в особистості потреби діяти: «потребує діяльності весь час і втомлюється не від діяльності, а від її одноманітності та однобічності» [14, с. 253]. Беручи за основу ідеї видатного педагога, вважаємо, що саме така організація навчання буде ефективною, бо розвиває потребу у навчанні, формує бажання вчитися, дає втіху, стимулює їх пізнавальні можливості та розумову активність. Випускник медичного навчального закладу повинен бути компетентною особистістю. Тому ми звернули увагу на діяльнісний підхід до організації навчального процесу, який забезпечить процес формування загальнонавчальних та предметних компетентностей.

Структуру будь-якої діяльності, зокрема творчої, можна відобразити у вигляді схеми: ціль → мотив → дія → засоби → результат → оцінка [4]. Якщо відсутній хоча б один із вказаних компонентів, то це не можна назвати діяльністю.

Аналіз літератури з окресленого питання засвідчив, що поняття «діяльність» в педагогічній літературі трапляється часто і, як правило, його не пов'язують з психологічною структурою і закономірностями процесу навчання. У психологічній науці діяльністю називають «таку форму активного ставлення до дійсності, через яку встановлюються зв'язки між людиною та світом, що оточує його» [12, с. 21]. За теорією С. Рубінштейна, особистість формується в діяльності та народжується з діяльності [13]. Одним з найбільш яскравих проявів діяльнісного підходу до навчання є ідеї Дж. Дьюї. Вчений ставив питання про те, щоб навчальний заклад був не підготовкою особистості до життя, а власне її життям, щоб студенти, навчаючись певної справи, самі були б виконавцями цієї справи. Для цього необхідно, щоб у навчальному закладі були матеріали й інструменти, «за допомогою яких можна будувати, творити і самостійно досліджувати» [15, с. 521]. Дж. Дьюї навчальну діяльність вважав «центром, навколо якого групуються навчальні заняття, які узагальнюють знання...» [15, с. 69].

Діяльнісний підхід до навчання вимагає створення методів, розрахованих передусім не на передачу знань, а на їх засвоєння, тому що знання передати неможливо, якщо не буде навчальної діяльності студента із їх засвоєння [5; 6; 12].

Опрацьовуючи дослідження науковців з проблеми навчальної діяльності, виділяємо такі її ланки:

- постановка мети – чітке усвідомлення конкретного завдання;
- планування роботи – вибір найбільш раціонального способу дії;
- виконання – здійснення діяльності;
- перевірка результатів;

- виправлення помилок (якщо є);
- зіставлення одержаних результатів із запланованими;
- підведення підсумків роботи.

У процесі такої діяльності відбувається формування та розвиток пам'яті, уваги, мислення, що є основною умовою розвитку загальнонавчальних та предметних компетентностей.

Я. Пономарьов, зазначав, що психологічний механізм творчої діяльності можна представити таким чином:

- підготовка до потреби в нових знаннях;
- засоби для задоволення цієї потреби;
- включення засобів в систему здобуття знань;
- якісний стрибок в знаннях [12].

Проблемою використання діяльнісного підходу до навчання займались Л. Виготський [4], П. Гальперін [5]. Аналіз праць цих вчених вказує на те, що навчальна діяльність – це діяльність, у процесі якої студенти засвоюють способи дій і наукові поняття. Отже, процес навчання з позицій діяльнісного підходу розглядаємо як систему формування і вирішення навчальних завдань, адже компонентами навчальної діяльності є дії та відповідні їм операції.

Для предмета наших досліджень особливий інтерес становлять дослідження, розпочаті П. Гальперіним [5]. Він вважає, що навчальну творчу діяльність необхідно починати з власне діяльності, а не з повідомлення знань. З оволодінням діяльністю у студентів формуються і знання про цю діяльність.

У багатьох роботах розглядається питання цілеспрямованого підходу до педагогічного процесу, до навчально-виховної діяльності, в процесі якої повинна розвиватись і формуватись компетентна особистість. На нашу думку, йдеться про інноваційно-діяльнісний підхід до навчально-виховного процесу, за яким метою навчання є розвиток у студентів загальнонавчальних і предметних компетентностей в процесі підвищення пізнавальної активності на основі формування творчої і критичної думки, досвіду навчально-дослідницької діяльності. М. Кларін зазначає, що саме «з цим напрямком пов'язана розробка моделей навчання організації навчально-пошукової дослідницької діяльності і навчання, організації навчально-ігрової моделюючої діяльності, навчання як організації активного обміну думками, творчої дискусії» [9, с. 11].

На основі аналізу і узагальнення психолого-педагогічної літератури [3; 7; 10; 11] визначили п'ять етапів формування загальнонавчальних та предметних компетентностей як результату навчальної діяльності.

Перший етап – мотиваційний. На нашу думку, це особливо важливий етап, метою якого є формування у студентів бажання і прагнення працювати над вивченням певного матеріалу.

Другий етап – усвідомлення, тобто визначення схеми орієнтованої основи дій. Навчання на цьому етапі передбачає інтенсивну співпрацю викладача і студента. При такому навчанні самостійність набуває творчого, дослідницького характеру, студент підходить до кожної ідеї, нового матеріалу як до різновиду більш загального, яким він уже володіє.

Третій етап – тренувальний. Навчання на цьому етапі є вихідною формою для засвоєння будь-якої дії (виконання тренувальних задач та вправ з поступовим ускладненням).

Четвертий етап – репетиторний. Студент, який засвоїв матеріал на високому рівні у процесі виконання кожної операції, голосно обговорює і пояснює свої думки одногрупникам. Особливо корисний цей етап, коли студенти вивчають взаємозв'язок будови, властивостей та галузі застосування речовин. Це дає змогу викладачу контролювати правильність виконання студентами операцій та етапів розуміння ними своїх дій. Правильність виконання задачі чи вправи можна контролювати за виконавчою частиною.

П'ятий етап – це етап контролю дій. Тут визначається рівень сформованості загальнонавчальних та предметних компетентностей.

Ми згідні з твердженням В. Алфімова [2], що структура творчої діяльності включає такі компоненти: фізіологічний, мотиваційний, інтелектуальний.

Фізіологічний компонент базується на спадкових анатомо-фізіологічних особливостях особистості. Значну роботу в цьому напрямку провів Р. Кеттелан [3]. Учений розробив багатопрофільний абстрактний аналіз, на основі якого з'ясовано, що у майже 70% варіацій в оцінках інтелекту можна вважати генетичнозумовленими факторами.

До мотиваційного компонента ми зараховуємо наступні компетентності: мотив (прагнення до пізнання нового, бажання відкривати, творити щось оригінальне) та емоції (потреба в насиченому подіями житті, розвинена уява, спостережливість).

Успіх навчальної діяльності залежить від позитивних мотивів навчання. Мотивацію потрібно розвивати та стимулювати. А. Алфімов [2] звертає увагу, що мотивування студента пов'язане із свідомим ставленням до навчання, повагою до вимог викладачів, батьків, суспільства. Головне – сприяти переходу зовнішньої мотивації у внутрішню мотивацію особистості. Це буде сприяти тому, що студент сам буде мотивувати свою діяльність і сприятиме розвитку загальнонавчальних та предметних компетентностей.

Інтелектуальний компонент виявляється через натупні компетентності: оригінальність, вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, встановлювати суперечності, аналогії, розвинена допитливість, самостійність.

Процес розвитку загальнонавчальних та предметних компетентностей враховує особистість, середовище (навчальний заклад, сім'я, вулиця), а також умови, в яких відбувається цей процес.

Розглядаючи процес навчальної діяльності студентів, розвиток їхніх загальнонавчальних та предметних компетентностей ми, ставили перед собою завдання визначити передусім ті ознаки, від яких залежить легкість оволодіння знаннями та здатність їх використовувати. Навчальною діяльністю називаємо складну систему інтелектуальних ознак особистості, від яких залежить продуктивність навчання. Тому до інтелектуальних ознак показників розвитку загальнонавчальних та предметних компетентностей особистості зараховуємо:

- глибину – це ознака, яка відображає вміння абстрагувати під час оволодіння новим матеріалом, вирішення проблемних ситуацій, вміння узагальнювати та робити висновки, вміння проникати у сутність найскладніших питань життя, побачити питання проблеми там, де в інших воно не виникає, складність там, де інші її не вбачають;
- гнучкість – не тільки використання засвоєних знань, а й вміння переходити від прямих зв'язків до зворотних, від однієї системи дій до іншої; легкість, свобода думки під час вибору способу вирішення завдань, уміння в разі необхідності швидко переключатися з одного способу вирішення на інший;
- стійкість – виявляється в орієнтації на раніше засвоєні закони, поняття, терміни, незважаючи на дію різних провокуючих випадкових ознак;
- широту – пізнавальна діяльність, що охоплює всі сфери навчання студента і характеризується всебічним та творчим підходом до різних питань науки і практики;
- самостійність – виражається в умінні людини визначати проблеми, мету, висувати гіпотези і самостійно вирішувати поставленні завдання; висувати нові завдання і знаходити потрібні рішення та відповіді, не звертаючись за допомогою до інших людей;
- усвідомленість – виявляється в тому, що студент може звітуватися про виконану роботу, розв'язану задачу, вправу, проведений експеримент, виявити допущені помилки, проаналізувати причини їх виникнення, вказати ознаки, на які спирався під час виконання завдання;
- критичність – вміння людини об'єктивно оцінювати свої та чужі думки, ретельно доводити і всебічно перевіряти всі висунуті положення та висновки. Критичний розум – це дисциплінований розум, суворий, відповідальний, що нічого не сприймає на віру;
- швидкість – здатність людини швидко зорієнтуватись у складній ситуації, обдумати та негайно прийняти правильне рішення.

Сутність особистісно-орієнтованого навчання полягає в тому, що навчально-виховний процес базується на визнанні принципу педагогічної взаємодії, стимулюванні індивідуальної і колективної творчості. Тому ми використовуємо в навчально-виховному процесі технології навчання, які «забезпечують взаємодію трьох взаємозумовлених факторів впливу на розвиток особистості: мотиваційного, особистісного і діяльнісного» [11, с. 153]. Під час організації навчально-виховного процесу передбачаємо: використання форм і методів індивідуалізації і диференціації навчання, врахування досвіду студента, створення сприятливих умов для самоосвіти, саморозвитку, комплексне використання інформаційних технологій навчання,

елементів проблемного навчання, нетрадиційних підходів до організації навчально-виховного процесу, організацію об'єктивного контролю знань, вмінь та навичок [2; 7; 9; 10; 11; 12].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та власних досліджень нами розроблено модель формування загальнонавчальних та предметних компетентностей на основі діяльнісного підходу, що відображено на рисунку.

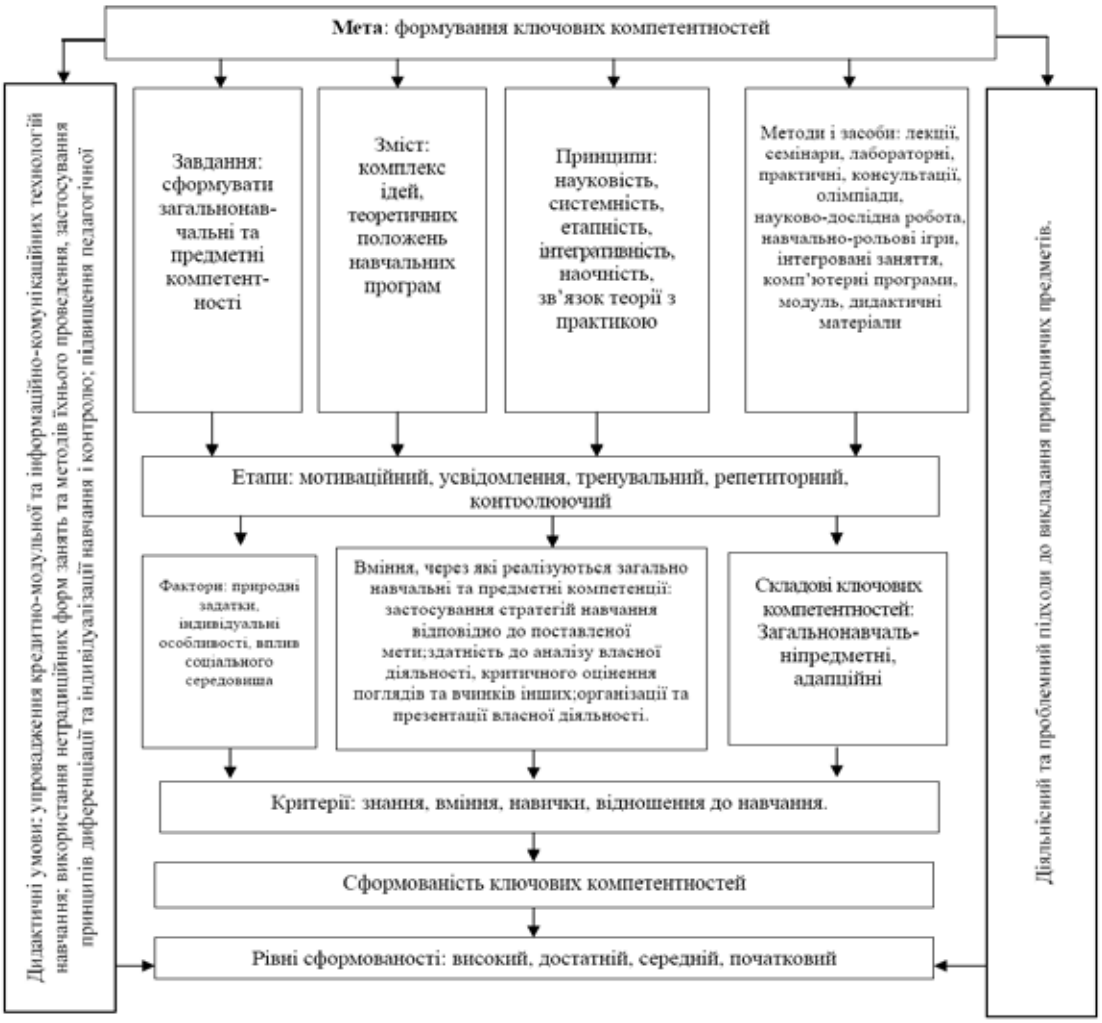

Рис. 1. Модель формування ключових компетентностей студентів медичного коледжу

Отже, сучасна вища професійна медична освіта повинна забезпечувати виконання головного завдання – збереження здоров'я нації. Це завдання можливо реалізувати через таку підготовку майбутніх медиків, яка відповідає певним стандартам. Основна увага у медичних вузах повинна приділятись розвитку здібностей студента, його комунікативній підготовленості, формуванню професійних компетенцій, відповідальності, здатності здобувати і розвивати знання, мислити і працювати по-новому.

Діяльнісний підхід буде сприяти розвитку загальнонавчальних і предметних компетентностей, котрі забезпечують нормальне функціонування студента як у навчальному закладі, так і поза ним. Загалом ми виокремлюємо наступні компетентності, якими має володіти студент:

- бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- критично мислити;
- використовувати знання як інструмент для вирішення життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;

• володіти комунікативною культурою, вміти працювати в команді;

• вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;

• цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійній діяльності й особистісному змісті, так і в інтересах суспільства, держави;

• уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення;

• бережливо ставитись до свого здоров'я та здоров'я інших як найвищої цінності;

• бути здатним до вибору численних альтернатив, що пропонує сучасне життя.

Якість та конкурентоспроможність вітчизняної системи освіти залежить від впровадження в навчальний процес унікальних, інноваційних методик навчання, залучення студентів до пошукової та науково-дослідницької роботи, що сприятиме формуванню та розвитку компетентностей студентів, забезпечить їх потреби в кваліфікованих знаннях, навичках, компетенціях, а в майбутньому вирішує проблему працевлаштування фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдеев Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результаты образования // Педагогика – 2003. – № 5. – С. 34–39
2. Алфімов В. М. Розвиваємо розумові і творчі здібності старшокласників / В. М. Алфімов // Обдарована дитина. – 2003. – № 5. – С. 30–42.
3. Вишнякова И. Ф. Креативная аксиология. Психология высшего образования: монография: в 2 т. / И. Ф. Вишнякова. – Минск: ООО «Дэбор», 1999. – Т. 1: Психология развития творческой личности взрослого человека. – 238 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин – М.: Просвещение, 1965. – 132 с.
6. Гончаренко С. У. Наука й навчальний предмет / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2006. – № 1 – С. 8–4.
7. Гузик Н. В. Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природний талант: реалізація в умовах шкільного навчання: наук.-метод. посібник. – К., 2006. – 148 с.
8. Доктрина розвитку національної освіти в Україні. – К.: Освіта. – 2001.
9. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 224 с.
10. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Никало // Педагогіка і психологія: – 2008. – № 1. – С. 57–69.
11. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчинський, А. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
12. Пономарьов Я. А. Психология творчества и педагогика: монография / Я. А. Пономарьов. – М.: Педагогика, 1976. – 279 с.
13. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 155 с.
14. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К.: Радянська школа 1983. – т. 2.
15. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 670 с.

УДК 377.3

Н. Д. КРЕДЕНЕЦЬ

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Розглянуто фундаментальні напрями формування професійної компетентності фахівців легкої промисловості як комплексну тріаду завдань навчального процесу. Проаналізовано особливості вивчення навчальних предметів на основі застосування технологій інтердисциплінарого модулювання, що дає змогу студентам мобільніше орієнтуватись у масиві надбаних знань та вмінь, оперативно встановлювати зв'язки між окремими тематичними компонентами різних дисциплі та розвиває логічне мислення.

***Ключеві слова**: професійна компетентность, інтердисциплінарне модулювання, фахівці легкої промисловості, пізнавальна діяльність.*

Н. Д. КРЕДЕНЕЦ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Рассмотрены фундаментальные направления формирования профессиональной компетентности специалистов легкой промышленности как комплексную триаду задач учебного процесса. Проанализированы особенности изучения учебных предметов на основе применения технологий интердисциплинарого моделирования, позволяющая мобильно ориентироваться в массиве приобретенных знаний и умений, оперативно устанавливать связи между отдельными тематическими компонентами различных дисциплин и развивает логическое мышление.

***Ключевые слова**: профессиональная компетентность, интердисциплинарный модулирования, специалисты легкой промышленности, познавательная деятельность*

N. D. KREDENETS

MAIN AREAS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS LIGHT INDUSTRY

The article reviews the fundamental areas of professional competence of specialists in light industry as a complex triad of objectives oin the educational process. Peculiarities of studing subjects on the basis of interdisciplinary simulation technology, that allows students to navigate in accumulated knowledge and skills of quickly making connections between different thematic components of different disciplines and developing logical thinking.

***Key words**: professional competence, interdisciplinary modeling, light industry experts, cognitive activity.*

Основні напрями формування професійної компетентності фахівців легкої промисловості зумовлюються конкретними соціально-економічними умовами, в яких вищі навчальні заклади (ВНЗ) здійснюють свою діяльність, і їх визначення (в суто академічному розумінні суті проблеми) невідємне від основних напрямів стратегії навчального процесу.

Метою статті є обґрунтування основних чинників формування професійної компетентності фахівців легкої промисловості.

Основні напрями вироблення фахової компетентності відповідно до традиційних цілей вищої освіти складають цілісну тріаду завдань, яка включає:

- озброєння майбутніх фахівців теоретичними знаннями, достатніми для ефективного виконання професійних обовязків, знаннями методології та методики вирішення практичних завдань в обраній сфері діяльності;
- вироблення у студентів необхідних практичних вмінь та навичок, формування в них певного стереотипного досвіду вирішення практичних проблем, вміння приймати оптимальні рішення та втілювати їх у виробничу практику;
- формування у студентів в процесі навчально-виховної роботи особистісних якостей, рис та ознак, необхідних фахівцеві для успішної професійної діяльності, ефективної співпраці в колективі та у співдружності з іншими людьми.

Ця загальна модель може бути застосована до процесу визначення основних напрямів формування професійної компетентності. Однак, оскільки компетентнісна парадигма освіти не заперечує доцільність досягнення традиційних цілей педагогічного процесу, основними напрямами формування компетентності фахівців є методи досягнення цих цілей.

У сучасних умовах в центр системи професійної підготовки спеціалістів висувається особистість фахівця як субєкта пізнавальної та виробничої діяльності, а його потреба у знаннях, вміннях та навичках визначає основний зміст напрямів навчання. На думку О. Трошкіна, унікальність соціально-культурної, економічної ситуації сьогоднішнього дня полягає в тому, що необхідність перетворень у суспільстві ставить проблему формування і розвитку

особистості фахівця, захопленого своєю справою, ініціативного, озброєного необхідними знаннями, уміннями і навичками, що володіє основами професійної майстерності [7, с. 101].

Отже, основні напрями формування професійної компетентності фахівця (зокрема, легкої промисловості) визначаються вимогами та особливостями конкретного соціального середовища, а також специфікою реального підприємства чи організації, в яких цей фахівець діє або планує розпочати свою діяльність. Це середовище відіграє вирішальну роль у формуванні компетентності фахівця, а ефективність і результативність цього процесу визначаються характером впливу обєктивних соціальних чинників, а також врахуванням його наслідків у ході підготовки фахівців.

Зауважимо, що цей вплив може мати неоднозначний характер, чим і зумовлюються певні протиріччя, що виникають у процесі формування професійної компетентності фахівця легкої промисловості. Тому важливим напрямом формування професійної компетентності є подолання, усунення або нейтралізація дії цих суперечностей. Передусім існує перманентна невідповідність між тезаурусом професійної освіти у ВНЗ та реальними умовами і вимогами конкретного виробництва. Висвітлюючи сутність цього протиріччя, В. Т. Лозовецька пише, що існуюча підготовка молодшого спеціаліста не моделює в навчальному процесі його функціональні посадові обовязки, не враховує інтегративний характер професійної діяльності в умовах конкретних підприємств. Молодшому спеціалісту потрібно самостійно інтегрувати знання та вміння в конкретних виробничих умовах при розв'язанні складних типових та нетипових завдань [2, с. 243].

Вказана суперечність значно уповільнює та утруднює формування професійної компетентності фахівця, оскільки вимагає дуже великого проміжку часу для його адаптації до конкретних умов та особливостей реального виробництва. Однак необхідно зауважити, що негативна дія цього протиріччя, може бути значно помякшена або навіть усунена шляхом адресної підготовки фахівців, тобто коли ВНЗ здійснює підготовку фахівців для конкретного, заздалегідь визначеного промислового підприємства.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця потребує інтеграції різних педагогічних впливів на студента. Як пише В. Радкевич, в сучасних умовах методологічно значущою умовою, що ефективно впливає на процес навчання, є узгодження умов, згідно з якими різноманітні дидактичні фактори інтегруються із внутрішньою структурою особистості учня, з його індивідуальними потенційними можливостями і загальною спрямованістю особистості майбутнього фахівця [5, с. 81]. В зв’язку з цим компетентнісно орієнтована професійна освіта вимагає підвищеної педагогічної уваги до особистості майбутнього фахівця у ході його підготовки.

Важливе значення для подальшого формування професійної компетентності фахівців має визначення ступеня професійної придатності майбутнього цього фахівця, зясування його потенційних можливостей та внутрішніх психологічних ресурсів. Вже давно доведено, що придатність людини до певної виробничої діяльності (тобто професії) великою мірою залежить від її вроджених, психофізіологічних якостей та особистісних властивостей.

Необхідно вказати на великий економічний ефект від вчасного визначення професійної придатності людини до виконання тієї чи іншої роботи, адже набагато рентабельніше заздалегідь визначити професійні можливості людини, ніж витрачати кошти на фахову підготовку особи, яка не здатна ефективно виконувати певні виробничі функції.

В промисловорозвинутих країнах на визначення професійної придатності людини витрачаються кошти, які можна порівняти з ресурсами, що спрямовуються на професійну підготовку фахівців. Так, наприклад, у Фінляндії діють постійні кваліфікаційні комісії при національному управлінні освіти, які укладають угоди щодо проведення тестів на професійну придатність з організаціями підготовчого навчання та іншими установами, а також слідкують за проведенням тестів.

Ефективні системи професійного відбору діють у багатьох країнах. Так, наприклад, у США ще в 1947 р. була створена служба психологічного тестування, яка координує роботи з прийому до вузів визначаючи професійну придатність абітурієнтів [3, с. 15].

Не викликає сумніву, що визначення ступеня професійної придатності людини є невідємною складовою педагогічних процедур професійної орієнтації. Процес профорієнтації

молодої людини повинен відбуватися із врахуванням її індивідуальних якостей та психологічних властивостей.

Методика визначення придатності студента до виконання професійних функцій в межах обраної ними спеціальності може мати найрізноманітніші форми та включати чисельні соціологічні та педагогічні процедури: тестування та анкетування, соціологічні опитування, індивідуальні бесіди, зясування думки викладачів і вихователів, особисті спостереження, виявлення захоплень, інтересів та актуальних потреб майбутнього фахівця визначення його мотивації до оволодіння обраною професією тощо.

Для ефективного формування професійної компетентності фахівців важливе значення має налагодження у процесі підготовки фахівців тісних міждисциплінарних взаємозв'язків, інтеграція знань та вмінь, що набуваються у навчанні, поєднання теорії та практики в струнку систему.

У педагогічній літературі існують різні визначення міжпредметних (інтердисциплінарних) зв'язків. Відповідно до цього можливі суттєві відмінності у визначенні та розумінні їх характеру й обсягу. Так, наприклад, на думку В. Гузєєва, в Європі існують чотири основні моделі освіти (з огляду на ступінь інтегрованості знань):

- селективно-поточна, коли існують жорсткі межі між навчальними дисциплінами;
- селективно-рівнева, коли навчання відбувається з більш міцними звязками між предметами і учням (студентам) надається можливість певного вибору дисциплін, які вони вивчають;
- модель змішаних здібностей, коли існують сталі та міцні міжпредметні звязки, особлива увага надається окремим найважливішим дисциплінам, у змісті матеріалу можливі певні зміни;
- інтегратива, коли: а) предметний матеріал формується за більшою групою критеріїв, ніж тільки когнітивні у попередніх моделях; б) предмети у навчальному плані подаються міждисциплінарними групами; в) споріднені предмети інтегровані у споріднені галузі; г) застосовується проектний принцип навчання: характеризується розмитістю меж предметів, увага педагогів зосереджена на проектній роботі, актуальних для суспільства темах та завданнях [1, с. 5].

Оскільки професійна компетентність фахівця є цілісним утворенням, інтегрованою характеристикою його фахової підготовки, то і формування цієї компетентності повинно бути узгодженим, внутрішньо інтегрованим процесом, окремі елементи якого синергетично взаємоповязані, доповнюють та підсилюють один одного, затверджуючи у свідомості студентів розуміння цілісної картини світу. Адже метою інтегрованого навчання є сформувати в учня розуміння єдності різних аспектів змісту його діяльності, а реалізація цього завдання спрямована на формування в учнів цілісності у сприйнятті сучасного світу [4, с. 63].

На нашу думку, найбільш ефективним (і водночас доступним для впровадження у повсякденну педагогічну практику) методом встановлення інтердисциплінарних звязків є технологія модульного навчання.

Модульна технологія навчання виникла порівняно недавно (її обгрунтовує наприкінці 1960-х років американський дослідник Дж. Расселл) і вона набуває все більшої популярності серед педагогів світу. Відзначимо, що у трактуванні термінів модуль і модульна система в педагогічній літературі немає єдиного підходу. На нашу думку, навчальний модуль – це цілісний, автономний і завершений комплекс навчальних змістовно-споріднених тем і питань, який утворюється на внутрішньодисциплінарному або міждисциплінарному рівні. Внутрішньопредметний навчальний модуль є своєрідною піддисципліною у дисципліні, що обєднує споріднені теми у межах одного навчального предмета, а міжпредметний модуль – це піддисципліна, утворена внаслідок об'єднання споріднених тем кількох дисциплін.

Щодо формування професійної компетентності фахівців на основі встановлення міжпредметних звязків нас насамперед повинні цікавити інтердисциплінарні навчальні модулі. Засвоєння навчальних предметів на основі застосування технологій інтердисциплінарого модулювання дає студентам знання не у дискретному, а цілісному, інтегрованому вигляді, дозволяє їм мобільніше орієнтуватись у надбаних ними знаннях і вміннях, оперативно встановлювати звязки між окремими тематичними компонентами різних дисциплін, розвиває логічне мислення.

Зазначимо, що у країнах ЄС модульне навчання трактується саме у міждисциплінарному контексті. Так, наприклад, при визначенні змісту формування професійної компетентності фахівця із створення одягу зазначається, що необхідні для навчання модулі кваліфікації – створення дизайну моделі одягу, виробничий процес, виробничі інструкції, які необхідно знати для моделювання виробу на робочому місці [5, с. 84].

Таким чином, міждисциплінарний навчальний модуль є комплексом тематично близьких (семантично і технологічно) предметів, що утворюють своєрідну мегадисципліну, засвоєння якої забезпечує формування цілісного блоку знань та вмінь.

На практиці цей метод означає надання учням максимальних можливості самостійно вирішувати проблеми, які привертають їхню увагу. Очевидним є той факт, що проблемне навчання надає великі можливості для впровадження та розвитку компетентнісно орієнтованої освіти, оскільки воно має великі ресурси активізації самодіяльності студентів у процесі їхнього навчання.

Активне використання методу проектів у навчальній практиці сприяє розвиткові самостійного мислення і діяльності студентів, пошуку та використанню різних джерел інформації, посиленню співробітництва в колективі, формуванню вміння аналізувати, робити висновки та приймати відповідальні рішення.

Важливим напрямом формування професійної компетентності є впровадження у навчальний процес педагогічних технологій особистісно орієнтованого підходу до підготовки фахівців. Цей підхід видається нам єдино можливим засобом ефективного застосування вказаних технологій у навчальному процесі вузу. Він повністю відповідає завданням формування професійної компетентності, адже компетентний фахівець – це, так би мовити, штучний виріб, який потребує індивідуальної підготовки та персональної педагогічної уваги. Тому важко уявити (а тим більше змоделювати) процес масової підготовки компетентних фахівців у навчальній групі, адже кожен член цієї групи характеризується різним рівнем здібностей і можливостей.

У реальних умовах сьогодення, як зазначає П. Стефаненко, надати студентам необхідні знання можна лише через особистісно орієнтовані технології. Адже навчання, орієнтоване на середнього студента, не може відповідати сучасній ситуації [6, с. 30].

Сутність особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки спеціаліста, як зазначає В. Радкевич, має становити розвиток особистості майбутнього фахівця у процесі професійного навчання і діяльності, а поєднання професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця ґрунтується на принципі саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення [4, с. 63].

У формуванні професійної компетентності на основі особистісно орієнтованого навчання, на нашу думку, треба враховувати три групи факторів: а) особа учня або студента, його психічні можливості та інтелектуальні здібності, домінуючі мотиви, актуальні потреби та інтереси, які реалізуються у процесі навчання; б) вимоги, потреби та інтереси реального виробництва, його очікування від діяльності навчальних закладів щодо підготовки компетентних працівників, специфіка конкретного підприємства або організації; в) реальні методико-методологічні та організаційно-техиологічні можливості педагогічної діяльності, спрямованої на формування професійної компетентності фахівця.

Формування професійної компетентності передбачає створення такої психолого-педагогічної ситуації, коли фахівець усвідомлює власні обмеження, які перешкоджають йому досягти майстерності у обраній ним справі. Адже знання своїх недоліків – це перший крок на шляху до самовдосконалення особи.

Отже, визначення пріоритетних векторів формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі їхньої підготовки у вузі не тільки виокремлює основні цілі та напрями педагогічної діяльності у цьому напрямку, а й формулює та визначає головні методичні і технологічні засоби досягнення вказаної мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев – М.: Сентябрь, 1996. – 192 с.

2. Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Т. Лозовецька – К.; 2002. – 579 с.
3. Митина В. С. Модернизация содержания естественно-математического образования в школах США // Педагогика и народное образование за рубежом. Вып. 6 (138). – М., 1989. – С. 6–20.
4. Радкевич В. Особистісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців у професійній школі / В. Радкевич // Сучасні інформаційні технології і інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. праць у 2-х ч. Ч. 1. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – С. 63–69.
5. Радкевич В. Педагогічні умови формування технологічної культури у педагогів професійно-художньої школи /"/ Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал, вип. VI. – К., 2008 – С. 81–87.
6. Стефаненко П. Навчання у співробітництві як педагогічна технологія особистісно орієнтованого підходу / П. Стефаненко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 30–40.
7. Трошкін О. В. Інноваційно-акмеологічний супровід процесу розвитку ініціативи фахівця / О. В. Трошкін // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Зб. наук. праць. – К.: Логос, 2000. – С. 101–105.

УДК [37: 7.012:504]

В. Ф. ПРУСАК

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Визначені особливості екологічного світогляду майбутнього дизайнера та умови його формування в системі неперервної освіти під впливом виховних і педагогічних чинників на різних рівнях у ході полікультурного виховання, на основі сформованого екологічного мислення індивіда та тісного взаємозв'язку світоглядних і професійних орієнтацій. Процес становлення екологічної світоглядної позиції відбувається завдяки екологізації освіти загалом і дизайн-освіти зокрема.

***Ключові слова**: майбутній дизайнер, екологічний світогляд, екологічна культура, екологічне мислення, полікультурне виховання.*

В. Ф. ПРУСАК

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Определены особенности экологического мировоззрения будущего дизайнера и условия его формирования в системе непрерывного образования под влиянием воспитательных и педагогических факторов на разных уровнях в процессе поликультурного воспитания, на основании сформированного мышления индивида и тесной взаимосвязи мировоззренческих и профессиональных ориентаций. Процесс становления экологической мировоззренческой позиции совершается благодаря экологизации образования в целом и дизайн-образования непосредственно.

***Ключевые слова**: будущий дизайнер, экологическое мировоззрение, экологическая культура, экологическое мышление, поликультурное воспитание.*

V. F. PRUSAK

FORMING OF ENVIRONMENTAL OUTLOOK OF THE FUTURE DESIGNER IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

The paper determines the peculiarities of environmental outlook of the future designer and conditions of its forming in the system of continuous education under the influence of a number of educational and pedagogical factors at different levels, namely in the course of multicultural education, on the basis of formed ecological thinking of an individual and close interconnection of ideological and vocational orientations. The process of formation of an environmental ideological position takes place due to ecologization of education in general and in particularly design education.

***Key words**: future designer, environmental outlook, ecological culture, ecological thinking, multicultural education.*

Однією з потреб людини, що задовільняється в процесі здобуття освіти, є прагнення створити загальне уявлення про навколишнє середовище, в якому відбувається її становленння як фахівця. Цілісне уявлення про світ дає змогу людині глибше зрозуміти значення і цінність власної професійної діяльності. Тому в підготовці майбутнього дизайнера разом з фаховими наявні екологічні знання, що надають його діяльності світоглядної осмисленості.

Сьогодні екологічні знання набувають статусу світоглядних, і потребують постійного оновлення на різних етапах та усіх сферах життєдіяльності людини. Постає проблема неперервної екологічної освіти, мета якої – формування екологічного світогляду, заснованого на єдності людини та природи. Головна завдання екологічної освіти: формування високої культури ставлення до природи і нової системи цінностей; виховання соціально-екологічної активності людини; розвиток здатності моделювати та прогнозувати наслідки діяльності щодо навколишнього середовища; забезпечувати можливості отримання основних уявлень про природні екосистеми та шляхи безпечної взаємодії людини і навколишнього середовища тощо. В умовах розвитку неперервної освіти екологічні знання набувають все більшого значення і стають одним з ключових положень формування особистості майбутнього фахівця.

Питання екологічної підготовки є актуальними в сучасних наукових дослідження. У роботах О. Бойчука, О. Генісаретського, В. Даниленка, Л. Жадової, К. Кондратьєвої, Г. Кур'єрової, В. Сидоренка, Ю. Шатіна й інших науковців розглянуто проблеми визначення ролі та місця екологічної складової у дизайні. З об'єктивним розумінням проблем екологічної освіти і виховання знайомлять Г. Білявський, І. Костицька, Т. Нінова, М. Падун, Г. Пустовіт, Р. Фурдуй, С. Шмалєй. Напрями розвитку сучасних філософських, психолого-педагогічних та екологічних тенденцій вирішення екологічних проблем глобального масштабу розглядали В. Вернадський, В. Крисаченко, А. Маслоу та ін. П. Бачинський, В. Кушерець, В. Ломакович, В. Марченко, Т. Мишаткіна, А. Степанюк, Є. Подольська та інші вчені звертають увагу на важливі моменти в екологічній освіті: фундаменталізацію, світоглядну спрямованість та її вагомість на шляху збалансованого розвитку, посилення екологічної домінанти у навчально-виховному процесі, екологізацію освіти та її технологізацію і неперервність.

Метою статті є визначення особливостей екологічного світогляду майбутнього дизайнера та умов його формування в системі неперервної освіти.

Визначимо насамперед особливості екологічного світогляду майбутнього дизайнера. Врахування особливостей формування екологічного світогляду, змін і принципів управління ним дають змогу підтримувати сталість людського існування на рівні окремого індивіда та людської спільноти у біосфері. Актуальною проблемою майбутнього стає розробка нових світоглядних позицій, що формують систему цінностей, орієнтацій гармонії людини і природи, дії людини згідно із законами природи. Тому формування світогляду, який дав би змогу освоювати професійну діяльність на основі сучасного розуміння природи, є надзвичайно актуальним завданням, тісно пов'язане зі свідомістю людей, рівнем їхньої освіченості та вихованості, пріоритетами їхніх моральних цінностей, що сформувалися в сучасному суспільстві [10, с. 21–29].

Екологія, як галузь знань, набуває інтенсивного поширення, істотно впливає на переорієнтацію цілей освіти, а також на якість підготовки і перепідготовки фахівців і покликана формувати широкий погляд на навколишній світ, людство та природу [6, с. 82].

Світогляд – це суспільна форма самосвідомості людини. Його розглядають, як перетин образу світу, самообразу людини, її самопроекції на світ і самовизначення у світі. На відміну від індивідуальної самосвідомості, світогляд є дуже стійким утворенням. Це самосвідомість людини, стало зорієнтованої у світі [2].

Екологічний світогляд є своєрідного роду мобілізаційною програмою щодо включення людини у стосунки з природою. Ця програма закладається в процесі освіти. На думку В. Червонецького, екологічна підготовка дозволить набагато докладніше сформувати ставлення до соціальних проблем довкілля, наслідків діяльності людини у навколишньому середовищі, встановити її результативність, відповідність здоровому глузду, певним нормам і принципам

моралі, створить відповідний психологічний стан, який вплине на прийняття рішень щодо навколишнього середовища і моральну відповідальність за наслідки втілення [11, с. 76–81].

Відповідно процес формування екологічної світоглядної позиції відбувається завдяки екологізації освіти. Це забезпечується шляхом введення в навчальні програми спеціальних дисциплін екологічного спрямування, а також наповнення інших дисциплін матеріалом екологічного змісту. Мета екологізації освіти – переорієнтація світогляду в процесі навчання з антропоцентричного на біосфероцентричний. Вона має забезпечити екологічно відповідальну поведінку протягом усього життя, вироблення міждисциплінарного підходу в процесі навчання і пізнання, необхідного для вирішення сучасних життєво важливих локальних, регіональних і глобальних проблем і руху до екобезпечного майбутнього [4, с. 307]. Таким чином, екологізація розглядається як процес впровадження нових технологічних систем людської діяльності без помітного погіршення, а навпаки, з метою покращення природного середовища. Крім того, виокремлюється світоглядна функція екології, яка відіграє роль засобу трансформування в особистісні цінності, ідеали, мрії, переконання, події, сподівання, тобто в усе, що є основою світогляду майбутнього фахівця.

Потреби суспільного виробництва сприяли виникненню напрямів прикладної екології, які зумовлюються галузевими особливостями застосування екологічних знань у професійній діяльності людини. «Цілком логічним став той факт, що на певному етапі свого розвитку, під впливом знань соціально-економічної практики, як термін, так і вся наука «екологія» почали обслуговувати широкий спектр галузевих і міжгалузевих досліджень» [1, с. 21]. У зв'язку з тим, що проектно-художня діяльність також все більше набуває нових рис, які відображають екологічну свідомість, нині з'явилася необхідність виокремити екологічний дизайн, який вирішує проблему сприятливого впливу на людину проектованого навколишнього середовища.

Дизайнерська діяльність – це суб'єкт-об'єктні відносини, котрі формуються в контексті конкретних соціокультурних умов як певне коло регулятивних формоутворюючих ідей, що включають завдання, матеріал, засоби і способи діяльності, через які самоздійснюється і самоствердждується суб'єкт в процесі трансформації суб'єктивного в об'єктивне. В концепціях дизайнерської діяльності утілюється безупинне розширення свободи і самореалізації особистості. В структурі дизайнерської діяльності виокремлюється інваріантно-реверсивні та іманентні патерни, що розкриваються у формах пізнавальної й практичної діяльності суб'єкта, здатних впливати на виникнення нових ефективних дизайнерських виробів. Через суб'єкт-об'єктне відношення дизайнерський процес співвідноситься з глибинними соціокультурними національними засадами суспільства. Дизайнерська діяльність – це процес, що включає ціль, засоби, результат, типи і форми діяльності, які різняться за суб'єктом, об'єктом, функціями і цілями. Результатом дизайнерської діяльності є виникнення соціального, культурного, цивілізаційного феномена, що являє собою продукт діяльності з проектування предметного світу, розробки екологічно чистих виробів, раціональної побудови предметного середовища, адекватних сучасному суспільству [9, с. 15].

Людина, проектуючи і створюючи навколишнє середовище, стала застосовувати такі інструменти, технології, матеріали, які здатні порушувати рівновагу природних процесів. Із приходом індустріалізації напрями роботи дизайнера стали набагато ширшими. Сьогодні складно уявити будь-яку сферу людської діяльності, в якій не працював би дизайнер [5, с. 47]. Тому важливою рисою екологічного світогляду майбутнього дизайнера є усвідомлення соціальної функції цієї професії у житті суспільства.

Зовнішній прояв світогляду – культура. Разом з тим вона не є природним явищем. Культура досягається навчанням, освітою, тривалим тренінгом. Світоглядні теорії (ідеї) зумовлюють методологію виховання і навчання, становлення творчо-гуманітарного (планетарно-космічного) типу особистості як цілісного суб'єкта культури [12, с. 35]. Тому в процесі фахової освіти дизайнер формується як полікультурна особистість, котра, зокрема, проявляє високу екологічну культуру. Саме полікультурність є особливістю його екологічного світогляду.

Ще одна особливість екологічного світогляду майбутнього дизайнера – тісний взаємозв'язок світоглядних і професійних орієнтацій. Професія дизайнера поєднує риси взаємодії людини з художнім образом, природою, технікою та самою людиною. Поєднаннння вимог цих відношень є складним. На думку польського вченого Т. Ґраца, найважче поєднати

суб'єктивну сутність людини і гуманізацію відношення «людина – людина» та «людина – техніка». Оскільки людина – неповторна цілісність, її не можна розглядати як суму елементів (зокрема потреб, цінностей, поведінки, здібностей, ставлення до інших тощо). Сутністю людини є її людський контекст, а унікальна природа людини реалізується через зв'язки з іншими людьми; людина свідома самої себе, самоутвердження як чинник нашого досвіду становить процес безперервний і багатоетапний, людина має можливість вибору і є істотою з власними задумами та намірами, що виявляється у досягненні мети, оцінках, творенні значень та інтерпретації сенсу; природу людини характеризує постійна еволюція, прагнення до самореалізації в різних сферах життя, в тому числі професійній [3, с. 159–160].

Таким чином, особливистями екологічного світогляду майбутнього дизайнера є тісний взаємозв'язок соціальних, особистісних та професійних орієнтацій.

На нашу думку, умовами формування екологічного світогляду в системі неперервної освіти є:

- багаторівневе формування екологічного світогляду;
- полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вузу;
- розвиток поглибленого екологічного мислення та формування активної екологічної позиції.

За першої умови необхідно враховувати, що світогляд може бути поділений на такі рівні організації: світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння. Світовідчуття – найбезпосередніший за змістом спосіб ствердження світогляду. Більш конкретно, ніж у світовідчутті, вже як такий, що є доступним «огляду», світ постає на рівні світосприйняття. Подальшої своєї конкретизації світосприйняття дістає на більш високому рівні організації світоглядного змісту – на рівні світорозуміння. Тут образ світу набуває рис картини світу. Відповідно до типу світогляду, в межах якого й засобами якого вона здійснюється, картина світу може бути міфологічною або релігійною, буденною або науковою.

Тому формування екологічного світогляду студента іде від знань (поняття про те, чим є даний предмет) до пізнання (поняття про суть, природу, походження екології, її місце в системі освіти, чинниках, процесі та тенденціях її розвитку, а також розвитку екологічної ситуації), до вмотивованого бажання і необхідності збереження природи. Ця умова формування екологічного світогляду забезпечується неперервністю фахової освіти дизайнерів.

Оскільки проблеми формування екологічної підготовки майбутніх дизайнерів мають чітко виражену світоглядну спрямованість, вони можуть бути успішно вирішенні лише в контексті полікультурного вихованння. Полікультурне виховання майбутніх дизайнерів в умовах освітньо-виховного середовища вузу реалізується шляхом: використання виховного потенціалу усіх фахових дисциплін для сприйняття системи професійних цінностей; поглиблення загальнокультурної підготовки студентів у процесі викладання суспільно-гуманітарних та природничих дисциплін; інтеграції загальної та професійної підготовки з полікультурним вихованням; формування пізнавального інтересу студентів до світової екологічної культури; формування позитивної мотивації до сприйняття екологічної інформації та її активного використання; формування потреби удосконалення і підвищення власного рівня екологічної культури.

Важливою умовою формування екологічного світогляду, що допомагає досягнути позитивних змін в довкіллі, є критичність екологічного мислення та формування активної екологічної позиції. На цій основі виробляється здатність приймати екологічно виважені рішення, виявляти сутність екологічних проблем і визначати способи їх вирішення.

Як бачимо, екологічний світогляд майбутнього дизайнера формується у процесі неперервної освіти під впливом виховних і педагогічних чинників: на різних рівнях, у ході полікультурного виховання, на основі сформованого екологічного мислення індивіда.

Таким чином, у системі неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера одним з базових компонентів є формування екологічного світогляду на кожному з етапів загальної та професійної підготовки. Введення у зміст навчання екологічних дисциплін повинно органічно поєднуватися з максимальним використання потенціалу всіх навчальних дисциплін у контексті розвитку позитивної мотивації до поглиблення та вдосконалення екологічних знань. Зміст екологічної підготовки дизайнера доцільно визначити як систему знань про предметні галузі екології в контексті вивчення дисциплін, що забезпечують

формування та розвиток професійно важливих особистісних якостей студента. Основу змісту екодизайнерських дисциплін становить система знань про відповідні предметні галузі.

Екологічі знання за своїм змістом мають міждисциплінарний характер, в їх межах відбувається як трансформація ідейних і моральних орієнтирів світобачення, так і організація людського діяльнісного ставлення до світу. Екологічі знання повинні давати розуміння того, як досягти симбіозу техніки, виробництва і природи – цих неузгоджених нині компонентів біосфери і соціосфери.

За рівнем узагальнення екологічні знання можна поділити на локальні, тематичні, предметні та філософські, які є наскрізними для кількох навчальних дисциплін. Авторська програма наскрізної екологічної підготовки студентів спеціальності «Дизайн» охоплює дисципліни освітньо-професійних програм підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра. Відповідно до програми екологічний зміст певною мірою включають практично всі дисципліни навчального плану підготовки дизайнерів. У кінцевому рахунку, програма має на меті, не накопичення студентом протягом навчання екологічних знань, а створення системи екологічних знань, умінь та навичок, набуття, яких розширить та сформує екологічний світогляд, змінить свідомість майбутнього дизайнера. Екологічна складова його мислення стане нормою поведінки, фаховою установкою, визначить особистісну позицію, відбудеться переорієнтація професійних цінностей [8].

Особливе місце у підготовці майбутніх дизайнерів займають спеціальні та професійно орієнтовані дисципліни, оскільки на їх основі формується світогляд фахівця з дизайну. Провідне місце серед таких дисциплін на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр», займає навчальний курс «Екологічний дизайн», де розкриваються теоретичні положення формування екологічного дизайну як світогляду суспільства [7].

Під час формування екологічного світогляду в системі неперервної освіти реалізуються світоглядна, освітньо-виховна, валеологічна, природоохоронна, адаптивна, гносеологічна, інформативна, креативно-мистецька та соціальна функції неперервної освіти, що й стане предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васюта О. А. Екологічна політика: національні та глобальні реалії. У 4 т. / Васюта О. А., Васюта С. І., Філіпчук Г. Г. – Чернівці : Зелена Буковина, 2003. – Т. 1. – 480 с.
2. Васянович Г. П. Вступ до філософії: навч. посібник / Г. П. Васянович. – Львів: Норма, 2001. – 216 с.
3. Ґрац Т. Основні умови ефективності професійної підготовки кадрів / Т. Грац // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 157–164.
4. Екологічна енциклопедія: У 3 т. / редкол.: А. В. Толстоухов (гол. ред.) та ін. – К.: ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2006. – Т. 1. – 432 с.
5. Звенігородський Д. Л. Екодизайн та його коефіцієнт корисної дії / Д. Л. Звенігородський // Вісник ХДАДМ. – 2009. – № 6. – С. 47–51.
6. Мамедов Н. М. Основания экологического образования / Н. М. Мамедов // Философия экологического образования: монография / под общ. ред. И. К. Лисеева. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 72–88.
7. Прусак В. Ф. Екологічний дизайн: навч. посібник для студентів спеціальності 8.020210 «Дизайн» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / В. Ф. Прусак, Н. Г. Лук'янчук. – Львів: РВВ НЛТУ України, 2008. – 134 с.
8. Прусак В. Ф. Програма наскрізної екологічної підготовки студентів спеціальності «дизайн» напряму 0202 «мистецтво» / В. Ф. Прусак. – Львів: РВВ УкрДЛТУ, 2004. – 10 с.
9. Рижова І. С. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади: автореф. дис. … д.-ра філос. наук: 09.00.03 / Ірина Станіславівна Рижова. – К., 2008. – 32 с.
10. Совгіра С. Екологічна освіта в контексті. трансформації національної системи освіти / С. Совгіра // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 6. – С. 21–30.
11. Червонецький В. В. Екологічна освіта учнів країн Східної та Центральної Європи / В. В. Червонецький. – Донецьк : Юго-Восток, 1998. – 284 с.
12. Черепанова С. О. Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: перспективи XXI століття / С. О. Черепанова // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 34–52.

УДК 747:643

О. А. ШВЕЦЬ

ОСОБЛИВОСТІ КРИТЕРІЇВ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ З ДИЗАЙНУ

Визначено особливості творчої діяльності, обґрунтовано рівні творчого розвитку фахівця з дизайну та розроблено відповідні критерії. Проаналізовані вихідні методи, способи, які покладені в основу творчості, відповідно до них розглянуті форми творчості. За рівнями творчого розвитку дизайнера визначено високий (новаторський), середній (конструкторський) та низький (раціоналізаторський). Кількісно рівень сформованості творчої особистості дизайнера визначається коефіцієнтом розвитку творчих можливостей. Проведено аналіз чинників, що визначають розвиток творчої особистості фахівця з дизайну.

Ключові слова: *творчий розвиток, фахівець з дизайну, підвищення кваліфікації*

О. А. ШВЕЦ

ОСОБЕННОСТИ КРИТЕРИЕВ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПО ДИЗАЙНУ

Определены особенности творческой деятельности, обоснованы уровни творческого развития специалиста дизайнера и разработаны соответствующие критерии. Рассмотрены исходные методы, способы, которые положены в основу творчества, согласно им рассмотрены формы творчества. По уровням творческого развития дизайнера определены такие: высокий (новаторский), средний (конструкторский) и низкий (рационализаторский). Количественно уровень формирования личности дизайнера определяется коэффициентом развития творческих возможностей. Проведен анализ факторов, определяющих развитие творческой личности специалиста дизайнера.

Ключевые слова*: творческое развитие, специалист по дизайну, повышению квалификации*

O. A. SHVETS

FEATURES OF CRITERIA OF CREATIVE DEVELOPMENT OF SPECIALIST IN A DESIGN

The article outlines the features of creativity, sound level of creative development specialist in design and development of the appropriate criteria. Output methods, that form the basis of creativity,and are analyzed according to them a form of creativity. For levels of creative development designer defines high (innovative), medium (design) and low (innovative). Quantified the level of formation of creative personality designer determined coefficient of creative possibilities. An analysis of factors determining the development of the creative person with design specialist.

Key words*: creative development, specialist on a design, in-plant training*

Становлення та творчий розвиток фахівця з дизайну суттєво залежить від сформованості їх професійної компетентності, яка нині трактується як сукупність знань, умінь, цінностей і мотивів професійної діяльності, а також як здатність до розвитку творчого потенціалу. На сучасному етапі загострюється суперечність між інноваційними процесами у сучасному дизайні та можливостями формування і творчого розвитку дизайнера у процесі професійної діяльності. Тому постає проблема розробки критеріїв творчого розвитку фахівця у галузі дизайну.

Питання творчості і творчого розвитку розглянули в своїх працях Т. Алексєєнко, В. Андрєєв, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, Д. Бондарева, В. Гладкова, В. Горбунова, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Сисоєва, Д. Чернілевський, В. Яковлєва та ін.

Д. Богоявленська в своїй експериментальній роботі визначила одиницю аналізу творчості [1]. Такою одиницею названа інтелектуальна активність, яка відображає пізнавальні і мотиваційні характеристики творчої особистості в їх єдності. Креативність розвивається від наслідування – копіювання через творче наслідування і наслідувальну творчість до справжньої творчості. Нині визнано, що креативність залежить від здатності по-різному використовувати

дану в завданнях інформацію в швидкому темпі. Цю здатність назвали креативністю і стали вивчати незалежно від інтелекту – як здатність, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички. Креативність пов'язують з творчими досягненнями особистості [9].

Творчу особистість визначають як суб'єкт творчих соціальних відносин та продуктивної творчої діяльності з властивими їй розвиненими, системно пов'язаними творчими якостями, які забезпечують створення нових, суспільно значущих результатів [4, с. 68]. Цікавим є підхід дослідників (Г. Нойнер, В. Калвейт, Х. Клейн), які визначають творчу особистість через творчі процеси мислення та діяльності. При цьому творче мислення і творча діяльність розглядаються як творчий процес, в результаті якого виникає нове творче досягнення, що не міститься у вихідних умовах.

Особливістю творчої особистості вважається її здатність до творчої активності як пошукової та перетворюючої спонтанної діяльності особистості, яка не стимулюється зовні, а зумовлюється внутрішнім саморухом особистості. Але часто дослідники ототожнюють творчу активність з креативністю. Зазначимо, що термін «креативність» більше використовується для вивчення творчої особистості у психологічних дослідженнях. З метою діагностики креативних рис особистості використовують спеціальні запитальники з питаннями, які дозволяють проаналізувати творчі якості особистості, її комунікативні здібності, стиль діяльності тощо. Вважається, чим більшою кількістю креативних рис характеризується людина, тим більших успіхів у творчій діяльності вона може досягти [6, с. 51].

За результатами досліджень, з точки зору співвідношення рівня інтелекту і креативності, в тому випадку, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина найчастіше адаптована до середовища, активна, емоційно-врівноважена, незалежна і т. д. Навпаки, при поєднанні креативності з невисоким рівнем інтелекту людина найчастіше невротична, тривожна, погано адаптована до вимог соціального оточення. Поєднання інтелекту і креативності передбачає вибір різних сфер соціальної активності [2, с. 157].

Творче ставлення до професійних знань розглядається як усвідомлене прагнення до глибокого, творчого їх осмислення й оцінки та творчого використання як в процесі навчальної, та і професійної діяльності. Гностична складова передбачає систему професійних знань, яка постійно поновлюється з метою здійснення творчої діяльності; операційна складова включає систему інтелектуальних дослідницьких умінь, необхідних для прийняття нових, нестандартних рішень, вирішення творчих завдань; оцінна складова дає змогу проаналізувати й осмислити результати творчої діяльності, зробити висновки, внести корективи, спланувати подальшу роботу [8]. Творче ставлення слухачів до професійних знань є основою професійної компетентності спеціаліста.

Метою статті є визначення рівнів творчого розвитку фахівців з дизайну та особливостей розробки відповідних критеріїв.

До важливих творчих якостей, що розкривають креативні можливості майбутніх дизайнерів, належать: сприйнятливість, зацікавленість світом речей, його багатоманітністю та єдністю; здатність до узагальнення зрозумілого; автономність, незалежність характеру; здатність до спілкування з широким колом людей не лише в особистісному мовленнєвому контакті, а й за допомогою рисунків, схем, креслень; схильність до аналітичної та дослідницької діяльності, дисциплінованість, наполегливість, старанність, готовність формулювати і вирішувати проблеми; ментальна активність, уміння планувати свою діяльність; здатність критично оцінювати її результати, критичність стосовно дизайн-проектів та виробів, виконаних іншими; самокритичність, здатність до самоствердження, честолюбство, уміння переконувати; почуття відповідальності перед суспільством за результати роботи. Для визначення критеріїв творчого розвитку фахівців з дизайну визначимо структуру цих якостей.

За видами творчої активності особистості розрізняють продуктивну й непродуктивну (щодо створення матеріального об’єкта) пошуково-перетворювальну діяльність, яка може мати як спонтанний характер, так і стимулюватися ззовні. Під стимулюванням творчої активності у навчально-виховному процесі розуміється діяльність дизайнера, спрямована на формування мотивів творчої діяльності і підвищення наявного рівня творчої активності слухача на конкретному занятті до необхідного і достатнього, тобто такого, який забезпечує виконання запланованого викладачем завдання творчого характеру [3, с. 201].

Критерієм творчого акту є рівневий перехід: потреба в новому знанні складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби задоволення цієї потреби – на вищих рівнях. Вони включаються в процес, який відбувається на вищому рівні, що призводить до виникнення нового способу взаємодії суб'єкта з об'єктом і виникненню нового знання. Тим самим творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль несвідомого) і не може бути отриманим на основі логічного висновку. Основою успіху вирішення творчих завдань є «здатність діяти в умі», яка визначається високим рівнем розвитку внутрішнього плану дій [5].

Відповідно до вихідних методів, способів, які покладені в основу творчості, можна виділити такі форми творчості. Перший тип - це раціоналістична творчість, що грунтується на розсудковораціональному мисленні. Головною ознакою цього типу є свідоме цілепокладання, осмисленість, цілеспрямованість творчої діяльності. Вона має два відгалуження: 1) практико-емпірична творчість; 2) науково-теоретична творчість. Другий тип – це творчість на позапороговому рівні, інтуїтивна, нефеменологічна, позасвідома. Цей тип творчості є логічним наслідком значної підготовчої роботи, напруженого обдумування проблеми, ідеї, творчого задуму, проблемної ситуації. Він характеризується інтегративністю, цілісністю, закінченістю результатів творчості, великим евристичним синтезом, який надає продуктам творчості природного характеру. Третій тип – духовно-космологічна творчість. Як правило, ця форма творчості здебільшого характерна для культурної традиції Сходу (П. Реріх, індійська та китайська філософія). Четвертий тип – раціонально-інтуїтивістська творчість. Вона є результатом поєднання першої і другої форм творчості. І, нарешті, догматична творчість. Найбільш поширена вона в сфері суспільного життя і суспільствознавства. В чому особливості догматичної творчості? Це дуже поширений феномен, складний, зумовлений багатьма об'єктивними і суб'єктивними чинниками. У ньому може поєднуватися талант і рутина, вчорашній день, компліментарність, запобігливість. Об'єктивною основою цього виду творчості є спотворені або відживаючі форми суспільного життя, соціальної практики та світоглядні парадигми, що відображають їх. Догматична творчість може бути вимушеною формою приховування своїх суспільних і світоглядних переконань або сліпою формою віри в соціальні догми і стереотипи, внутрішня переконаність у їхній необхідності, справедливості. Догматична творчість першого виду є своєрідною «трагедією творчості». Вона накладає свій мертвотний відбиток на дух, вчинки, дії та справи багатьох талантів і пера, і пензля, і думки. Часто творення зумовлювалося конкретними обставинами соціального життя.

За суб'єктом окреслюються такі форми творчості: а) індивідуальна; б) колективна; в) єдність індивідуальної і колективної. Колективна творчість існує в науці в різних видах мистецтва (театр, кіно, архітектура). Спільна ідея, єдиний творчий задум, відповідна норма (план, проект ітощо) стають об'єднуючими, синтезуючими факторами різноякісних інтелектуальних потенцій, почуттєво-емоційного заряду, вольових зусиль. Однак процес колективної творчості не нівелює творчої особистості, суб'єкт-творець зберігає своє «Я», індивідуальність. Взагалі творчість завжди наповнена глибоким індивідуальним смислом [7, с. 328].

Окремі структурні компоненти творчого розвитку дизайнера оцінюються на основі критеріїв. Критерієм у педагогіці розуміють ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, виокремлення, означення чи класифікація стану розвитку особистості, її якісних характеристик. В основу кожного критерію покладено ступінь самостійності та прагнення слухача до оригінальності при виконанні завдань творчого характеру. Така градація елементів діяльності слухачів дає можливість оцінювати їх ефективність на основі практичних результатів з виготовлення виробів.

Під час визначення критерії творчого розвитку особистості ми спиралися на статтю С. Сисоєвої [6]. Загальні критерії творчого ставлення до професійної діяльності і творчого зростання доповнювалися конкретними критеріями сформованості творчого розвитку фахівців в галузі дизайну: емоційна активність (емоційне задоволення від процесу творчості, вираз емоційної зацікавленості творчою діяльністю, постійний прояв задоволення творчим процесом); оволодіння знаннями, уміннями і навичками, необхідними і достатніми для професійної діяльності (предметно-операційний аспект компетентності); ініціативність (прояв ініціативи за власним бажанням; потяг до нових форм діяльності); творчий інтерес (нестимульована зовні зацікавленість професійною діяльністю та новими формами діяльності,

вирішенням нестандартних проблем); подолання інерції мислення (вільне подолання стереотипів мислення, аналіз вирішення завдання з різних сторін, врахування об'єктивних умов); мотивація (творчо-пошукова позиція, високорозвинені пізнавальні інтереси й здібності, художній стиль мислення, потреба в постійному оновленні і збагаченні знань); оригінальність (орієнтованість змісту творчих завдань на привчання слухачів до пошуку їх особливостей, доцільності та наслідків реалізації різних ідей, забезпечення оригінальності останніх); перенесення творчого вміння в інші, нові ситуації (характеризується здатністю слухача застосовувати спосіб виконання творчого завдання в абсолютно новій ситуації); самостійність (здатність слухача виконувати завдання самостійно: це незалежність в оцінках, судженнях, діях; відстоювання своєї думки, рішучість в судженнях і діях, здійснення дій без сторонньої допомоги); розвиток уяви (розвинена фантазія, яка дає можливість створювати багато образів та ідей, відтворювати пропущені ланки та факти в логічному ланцюгу; прояв фантазії в роботі, малюнках).

За рівнями творчого розвитку дизайнера розрізняємо високий (новаторський), середній (конструкторський) та низький (раціоналізаторський).

Новаторський рівень передбачає, що фахівець вирішує професійні проблеми на принципово нових засадах, які відрізняються оригінальністю, високою результативністю. Під високим рівнем ми розуміємо постійний прояв цього показника у професійній діяльності фахівця. До високого рівня віднесли студентів, у яких був стійкий інтерес до набуття професійних знань та творчої діяльності, котрі постійно виявляли активність у процесі набуття знань (звернення до додаткової інформації, вибір творчих завдань для виконання), прагнули до творчого застосування знань в нових ситуаціях, мали сформовану системність знань і систему дій, уміли прогнозувати як результат виконуваної дії, так і спосіб її виконання, мали творчий рівень оволодіння уміннями, сформоване творче мислення, вміння стимулювати та контролювати себе у процесі створення продукту творчості, оцінювати його, вміння самоорганізовувати за планом власну творчу діяльність. Шляхи, засоби, методи професійної діяльності дизайнера становлять цілісну систему роботи, що забезпечує розвиток творчих можливостей, формування кожного фахівця як особистості. Створена система відрізняється новизною, оригінальністю та високою результативністю. Вивчення рівня творчої професійної діяльності дизайнера у кожній підсистемі дає можливість зробити висновок про загальний творчий рівень його професійної праці.

Конструкторському рівню відповідає діяльність фахівця з конструювання власного варіанта вирішення творчої професійної проблеми і набутого досвіду, самоаналізу своєї діяльності і творчих можливостей, але з використанням відомих методик, рекомендацій тощо. Фахівці з достатнім рівнем творчого ставлення до професійних знань мали відносно стійкий інтерес до діяльності, який вимагав його стимулювання. Вони обирали завдання як творчого, так і репродуктивного характеру; уміють прогнозувати результат діяльності, але не завжди правильно; рівень володіння дизайнерськими уміннями в них переважно реконструктивний; уміють дати обґрунтовану та ціннісну оцінку, але не завжди об'єктивну, професійним знанням і власним діям, критично оцінюють помилки.

У студентів з середнім рівнем виявлявся ситуативний інтерес до професійних знань. Вони обирали як репродуктивні, так і творчі завдання, але часто неправильно їх виконували, оцінювали помилки частково критично. Майбутніх дизайнерів, які перебувають на цьому рівні, відрізняє здатність до прояву тією чи іншою мірою творчого розвитку, не стимульованої ні зовнішніми чинниками, ні суб'єктивною оцінкою незадовільності результатів діяльності. Знаходячи достатньо надійний засіб вирішення творчого завдання самостійно, вони продовжували аналізувати склад, структуру своєї творчої діяльності, зіставляли окремі завдання, шукали нові, більш оптимальні засоби їх вирішення. Кожна нова закономірність оцінювалася як відкриття, творча знахідка. Обмеженість їх пошуку полягала в тому, що нові засоби вирішення відшукувалися тільки для тих завдань, які були поставлені ззовні.

Раціоналізаторський рівень передбачає внесення фахівцем коректив у свою роботу, вдосконалення, модернізацію існуючих методик, досвід відповідно до завдань на основі аналізу власного досвіду, конкретних умов своєї професійної діяльності, творчих можливостей.

Відсутність, чи мінімальний прояв показника в професійній діяльності студента характеризується низьким рівнем. У студентів з цим рівнем відсутнє творче ставлення до

професійних знань: майбутні дизайнери діють тільки під впливом якогось зовнішнього стимулу. Вирішуючи творчі завдання, вони лише в окремих випадках уміють розвивати ідеї, сформульовані ними або товаришами.

Якісними показниками рівня сформованості творчої особистості дизайнера розуміється судження про наявність або відсутність якості об'єкта та інтенсивність її прояву. Зокрема, це здатність: відкривати особистісний сенс творчого розвитку у процесі вирішення творчого завдання; глибоко усвідомлювати його мету; генерувати ідеї, оригінальні підходи до вирішення творчого завдання; забезпечення ситуації появи інсайту; знаходження способів досягнення інтуїтивно побаченого образу; конкретизації змісту ескізного пошуку; самостійного пошуку причин успіху або невдачі за результатами виконання завдання; імпровізувати в процесі його виконання; обирати художній матеріал; оптимально обирати темп і методи діяльності; практичного здійснення творчих дій; приймати особистісною цінністю творчий розвиток як якість творчо працюючого митця, спиратися на закони композиції; стимулювати та контролювати себе у процесі створення продукту творчості; запропонувати ефективні засоби подолання побачених недоліків; імпровізувати при відборі змісту творчої роботи; інтегрувати складові частини змісту вирішення творчого завдання; обирати методи і засоби творчої роботи адекватно поставленим цілям і залежно від власних індивідуально-типологічних особливостей; творчо реалізовувати власний задум.

Кількісно рівень сформованості творчої особистості дизайнера визначається коефіцієнтом розвитку творчих можливостей, що дає можливість аналізувати ступінь розвиненості мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь та індивідуальних особливостей психічних процесів. Нами досліджувалися чотири показники: індекс оригінальності; індекс унікальності; самооцінка творчого розвитку; експертна оцінка творчих робіт слухачів. Профіль творчої особистості графічно відображає творчі якості, які впливають на успішність творчої діяльності і створюють передумови для будь-якого виду творчості. Мета його введення пов'язана з необхідністю управління процесом формування творчості особистості під час підвищення кваліфікації, можливістю вносити корективи у творчу навчальну діяльність дизайнера.

Таким чином, творча діяльність виявляється у здатності людини до створення, оригінального продукту, пошуку нових засобів діяльності. Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності, є умовою її успішного виконання. Для творчої особистості характерні стійка спрямованість на творчість в органічній єдності з високим рівнем розвитку творчих якостей, що дозволяє їй досягти прогресивних, соціально та особистісно вагомих творчих результатів в одній або кількох видах діяльності.

Аналіз чинників, які визначають розвиток творчої особистості фахівця з дизайну, дав змогу зробити висновок, що важливого значення набуває креативність, яка визначає готовність особистості до змін та відмову від стереотипів. Кожному рівню творчого розвитку дизайнера відповідає група якісних і кількісних показників.

До подальших напрямів досліджень відносимо обгрунтування методики експериментального дослідження творчого розвитку фахівця з дизайну.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества: монография / Д. Б. Богоявленская. — Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. — 176 с.
2. Дронь Н. Творча особистість як об'єкт психологічного аналізу / Н. Дронь // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні: зб. матеріалів Другої міжнар. наук.-практ. конференції — Дрогобич: Коло, 2005. — С. 155—162.
3. Оршанський Л. В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Оршанський — Дрогобич, 2009. — 492 с.
4. Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. щорічник / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер; за ред. С. О. Сисоєвої. — К.: ВІПОЛ. — Вип. 1. — 281 с.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. // Тенденции развития психологической науки – М.: Наука, 1988. – С. 21—25.

6. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. В 2-х ч. — К., 2001. — Ч. 1. — С. 45—54.
7. Філософія: навч. посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін.; за ред. І. Ф. Надольного. — К.: Вікар, 1999. — 624 с.
8. Чаплицька Г. В. Формування творчого ставлення до професійних знань студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. В. Чаплицька. — Харків, 2003. — 17 с.
9. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. — М.: МГТА, 2001. — 301 с.

УДК 378.147

В. Є. БЕРЕКА

МОДУЛЬНИЙ ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розглянуто проблему модульного принципу організації позааудиторної навчальної діяльності студентів щодо забезпечення покращення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Обґрунтовано доцільність застосування модульного принципу в процесі самостійної навчальної діяльності.

***Ключові слова**: модуль, навчальна діяльність, позааудиторна навчальна діяльність, принцип.*

В. Е. БЕРЕКА

МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Рассмотрено проблему модульного принципа организации внеаудиторной учебной деятельности студентов с точки зрения обеспечения улучшения эффективности учебного процесса в высшем учебном заведении. Обосновано целесообразность применения модульного принципа в процессе самостоятельной учебной деятельности.

***Ключевые слова**: модуль, учебная деятельность, внеаудиторная учебная деятельность, принцип.*

V. E. BEREKA

MODULE PRINCIPLE OF ORGANIZATION OF STUDENTS OUT-OF-CLASS EDUCATIONAL ACTIVITY.

The problem of module principle of organization of out of class educational activity of students from the point of view of providing the improving of effectiveness of educational process at the higher educational establishment has been viewed. Expediency of module principle use in the process of individual educational activity has been proved.

***Key words**: module, educational activity, out of class educational activity, principle.*

Зміни, що відбуваються останнім часом у вищій школі України, вимагають сучасних фахівців, які не тільки володіють професійними знаннями, вміннями та навичками, а й здатні застосувати їх в повсякденній практичній діяльності, за умов складних (нетипових) ситуацій. Сформувати такого фахівця можливо за умови використання нових технологій навчання, зокрема, модульної технології, яка сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студента.

Питання модульної організації навчальної діяльності студентів висвітлено в працях А. Алексюка, Я. Болюбаша, В. Голованової, В. Бондаря, І. Мороза, Н. Ничкало, Л. Романишиної, П. Сікорського, С. Сисоєвої та ін.

Однак недостатньо розробленою залишається проблема модульної організації позааудиторної навчальної діяльності студентів**.**

Мета статті – дослідити аспекти модульного принципу організації позааудиторної навчальної діяльності студентів щодо забезпечення покращення ефективності навчального процесу у вузі.

Модульне навчання передбачає структурування навчального матеріалу, змісту навчання та організацію роботи студентів з повними, логічно завершеними діяльнісними блоками (модулями). Модуль, як правило, співпадає з темою навчального процесу, проте, на відміну від теми, в модулі всі елементи мають свою оцінку: відвідування занять, виконання завдань, навчально-пізнавальна діяльність, початковий, проміжний та підсумковий рівень знань, робота з додатковими джерелами інформації [6]. У модулі чітко визначені цілі навчання, завдання та рівні засвоєння навчального матеріалу, зазначені дидактичні засоби та засоби діагностики. За умови модульного навчання послідовність вивчення навчального матеріалу, рівень та контроль якості його засвоєння піддається програмуванню [16]. Дуже важливим є забезпечення студентів змістовим методичним матеріалом, а також доступом до локальних інформаційно-пошукових мереж ВНЗ. Тут у нагоді стануть розроблені викладачами електронні підручники, посібники та відеофільми [4].

Аналізуючи результати наукових досліджень з питань запровадження модульно-рейтингової технології навчання, опираючись на нормативну базу щодо її запровадження в навчально-виховний процес ВНЗ України [10], можна зробити загальні висновки стосовно переваг модульної технології навчання над традиційною, зокрема:

- навчання у модулях, де містяться мета, алгоритм дій, інформаційний блок, навчально-матеріальне забезпечення та засоби самоконтролю, демократизує та лібералізує процес навчання, підвищує його якість;
- систематизація роботи студента в позааудиторний час розвиває їх активне творче мислення, що надзвичайно важливо під час відпрацювання та прийняття рішення в повсякденних ситуаціях педагогічної діяльності;
- перенесення акценту в організації навчального процесу з аудиторних занять на самостійну роботу якісно формує навички самостійної навчальної діяльності, підвищує відповідальність студента за результати своєї праці;
- форми відносин викладача і студента стають рівноправними, суб’єкт-суб’єктними;
- застосування рейтингової оцінки диференціює навчальний процес, підвищує його змагальність, дає змогу кожному студенту розкрити свої особистісні здібності.

Перехід до модульної системи навчання потребує перегляду кваліфікаційних вимог до викладачів, освітньо-кваліфікаційного рівня випускників і термінів навчання. Враховуючи, що замовники на підготовку фахівців не зацікавлені в збільшенні термінів навчання, перед ВНЗ постає завдання перебудови змісту та форм навчання з метою забезпечення якості освіти на рівні європейських вимог при збереженні належного рівня фахової спеціальної підготовки. За чотири роки надати необхідну базову підготовку та підготувати фахівця, здатного професійно виконувати оперативно-службові завдання, – це складна і пов’язана з дефіцитом часу проблема.

Модульна система навчання, як найбільш прогресивна в наш час, висуває вимоги, за якими студент «повинен свідомо бути відповідальним за кількість, продуктивність і якість своєї праці, а, отже, і повною мірою бути співучасником організації навчального процесу за принципом «суб’єкт – суб’єкт». У будь-якому випадку для забезпечення якості освіти в навчальному закладі, який ставить собі це за мету, має бути сформовано систему інтелектуального виховання» [5].

Беручи до уваги дослідження науковців (А. Алексюк [1], Л. Романишина [15], П. Сікорський [17]) щодо побудови навчальних модулів, які пов’язані між собою за спільною ознакою, містять завдання, спрямовані на розвиток умінь самостійної навчальної діяльності, в організації позааудиторного навчального часу студентів нами було запроваджено модульний підхід. Всю позааудиторну навчальну діяльність студентів ми структурували на три модулі.

Кожний модуль містив компоненти, які складали його зміст та розкривали поетапний механізм виконання навчальних завдань студентом у позааудиторний час.

Перший організаційний модуль складався з комплексу заходів організаційного плану, і спрямований на забезпечення належних умов навчальної діяльності студента в позааудиторний час. Він був організований за трьома рівнями: рівень навчального закладу; рівень факультету; рівень навчальної групи.

На рівні навчального закладу в повсякденній діяльності були передбачені наступні заходи:

- відображення модульної технології навчання та організації позааудиторної навчальної діяльності в положеннях про ВНЗ та його структурні підрозділи;
- проведення оперативних нарад керівництва вузу щодо стану успішності навчання та відвідування занять студентами;
- проведення методичних семінарів щодо модульної технології навчання з науково-педагогічними працівниками та кураторами у системі професійної підготовки;
- вивчення досвіду використання модульної технології навчання та позааудиторної навчальної діяльності студентів у педагогічному ВНЗ під час роботи школи педагогічної майстерності;
- запровадження мотиваційних чинників в організації позааудиторної навчальної діяльності студентів (фотографії на дошці пошани, відрядження науковців до інших вузів з метою обміну досвідом, інші заходи);
- організація роботи комп'ютерних класів під час позааудиторного навчального часу;
- організація позапланової роботи бібліотек у неробочий час.

На рівні факультету було заплановано проведення:

- службових нарад керівництва факультету щодо стану з відпрацюванням незадовільних оцінок та пропущених занять;
- навчально-методичних зборів з кураторами щодо організації позааудиторної навчальної діяльності студентів, академічних груп факультету щодо підсумків навчальної діяльності за семестр, визначенням місць з навчання серед академічних груп:
- інструктивно-методичних занять з кураторами щодо організації навчання студентів за модульною технологією в позааудиторний час з дисциплін спеціальної та профільної підготовки;
- самостійної підготовки у вихідні дні зі студентами, які мали проблеми з відпрацюванням незадовільних оцінок та пропущених занять.

Другий змістовий модуль включав в себе навчальний, методичний та комунікативний компоненти.

Навчальний компонент визначав порядок самостійної навчальної діяльності студента в позааудиторний час:

– планування підготовки до занять на день та навчальний тиждень;

– використання у своїй самостійній навчальній роботі від одного до чотирьох дидактичних ресурсів: конспект або підручник (посібник); консультація на кафедрі; бібліотечні ресурси; сучасні інформаційні технології;

– за необхідністю планування роботи з відпрацювання пропущеного навчального матеріалу та отриманих незадовільних оцінок;

– планування роботи з підготовки до складання підсумкових (модульних) контролів, заліково-екзаменаційної сесії.

Методичний компонент розкривав методику самостійної навчальної діяльності студента в позааудиторний навчальний час, яка мала за мету навчити:

- поопераційному виконанню навчальних дій з поетапного засвоєння навчального матеріалу, вибору цих дій під час роботи;
- самостійному формуванню навичок розумової діяльності, користуванню засобами самодіагностики визначення рівня знань;
- умілому використанню наявних дидактичних засобів, вмінню самостійно аналізувати інформацію та робити висновки;

- своєчасному відпрацюванню пропущених занять та незадовільних оцінок, формуванню відповідальності за результати своєї навчальної праці;
- основам організації науково-дослідної та пошукової роботи й ін.

Комунікативна якість особистості є важливою характеристикою, яка визначає процес адаптації до умов професійної діяльності [14, с. 156]. Студент практично завжди перебуває в колективі та оточенні засобів інформації, успішність його діяльності пов'язана з умінням налагодити з ними взаємодію. Комунікативний компонент модульної організації позааудиторного часу студентів здійснювався через:

- навчальну взаємодію в ланці: «викладач – студент», «куратор – студент», «куратор – викладач»; «студент – студент»;
- інформаційну взаємодію шляхом отримання студентами навчальної інформації через бібліотечні ресурси та Інтернет;
- самопрезентацій наукових доповідей та публічних виступів студентів перед аудиторією під час засідань наукових гуртків, роботи наукових семінарів та конференцій.

Третій контрольний модуль був закладений в алгоритмі роботи куратора під час організації позааудиторного навчального часу. Перший компонент цього модуля полягав у тому, що куратор під час позааудиторної навчальної діяльності студентів здійснював контроль її організації: початок та закінчення самостійної підготовки; присутність студентів під час її проведення, порядок отримання навчально-методичної літератури, інші контрольні заходи.

Другий компонент передбачав здійснення куратором, старостою групи контролю використання студентами позааудиторного навчального часу за призначенням. Куратори в перевіряли:

– розподіл виділеного позааудиторного навчального часу на підготовку до конкретних навчальних дисциплін;

– порядок відвідування студентами кафедр, бібліотек та комп'ютерних класів;

– відпрацювання студентами пропущених занять і незадовільних оцінок;

– залучення студентів до науково-дослідної та пошукової роботи. Куратори намагалися організовувати позааудиторний час студентів так, щоб кожному навчальному завданню відповідали раціональні форми його організації.

За умови модульної технології в навчальних модулях розкриваються засоби контролю та самодіагностики. Контрольний модуль, який зазначав порядок контролю результатів навчальної праці студентів, легко було здійснити на практиці. Він складався з перевірок:

- виконання навчальних завдань та готовності студентів до занять на наступний день і тиждень;
- виправлення студентами незадовільних оцінок;
- відпрацювання студентами пропущених занять, інших навчальних завдань.

В окремих випадках, у разі неготовності студентів до занять, куратор переносив терміни виконання навчальних завдань в інші часові інтервали позааудиторного часу: особистий час, виконання виховних та організаційних заходів.

Досвід використання модульної технології засвідчив, що самостійна навчальна діяльність студентів набула ознак систематичності та послідовності. Студент розуміє, яке значення у його навчально-пізнавальній діяльності відіграє самостійна робота над навчальним матеріалом.

Це співпадає з головною метою модульної технології навчання, яка створена на засадах Болонського процесу: навчити студента вчитися. Модульна технологія передбачає освоєння студентами навчальних модулів з предметів навчання та запровадження системи рейтингового оцінювання. П. Сікорський акцентує, що рейтингова система оцінювання спрямована на стимулювання навчальної праці, її систематизацію [17]. За модульною технологією навчання «... студент самостійно вчиться плануванню своєї навчально-пізнавальної діяльності, її організації, а також здійснює самоконтроль та самооцінку досягнутих результатів. Це надає йому можливість усвідомити себе в навчальному процесі, самому визначити рівень засвоєння знань та видів діяльності, побачити існуючі проблеми» [7, с. 25].

Цьому сприяло проведення рейтингового контролю, що обліковував усі результати навчальної праці студента: активність під час навчальних занять, використання різноманітних форм навчальної діяльності в позааудиторний час, науково-дослідна робота, участь у наукових

семінарах (конференціях) та інших заходах. Рейтипгова оцінка знань, вмінь та навичок найбільш повно характеризувала якість підготовки студенттів з обраної спеціальності. Оцінці в балах підлягало кожне завдання, встановлювався його рейтинг та терміни виконання, отже, здійснювались контроль і оцінка якості знань та вмінь з урахуванням систематичної роботи студента [3].

Підсумовуючи дослідження з реалізації модульної технології навчання та запровадження рейтингової оцінки визначення рівня знань і вмінь студентів у вищій школі ми визначаємо рейтинг як комплексний кількісний та якісний показник, що враховує результати навчально-пізнавальної діяльності студента в всіх видах аудиторних занять та його самостійної навчальної роботи у позааудиторний час протягом визначеного навчального періоду (місяць, семестр, навчальний рік).

Модульна система навчання пропонує інший підхід у відпрацюванні заборгованостей. Наприкінці вивчення кожного модуля студенти складали модульний контроль і в разі неуспішного результату студент не міг приступити до вивчення наступного навчального матеріалу. Система складання модульних контролів спонукала студентів вчасно виконувати всі контрольні завдання кожного модуля. Це вимагало нових підходів до організації самостійної роботи зі студентами, індивідуальної роботи викладача з кожним студентом, забезпечення навчально-методичними матеріалами «відкритості» та «прозорості» організації навчального процесу. У зв'язку з цим підвищується актуальність проблеми своєчасного відпрацювання пропущеного матеріалу.

Студент через систему індивідуальних завдань під керівництвом куратора і за допомогою викладача вчився самостійно вирішувати навчальні завдання, відпрацьовувати алгоритм дій, що спонукало його до відповідального ставлення до навчання, а в подальшій педагогічній діяльності буде допомагати йому правильно приймати педагогічні рішення. Вирішуючи індивідуальні творчі завдання, він також вчився раціонально використовувати навчальний час, відведений на самостійну роботу. Підвищувалися відповідальність студентів за результати навчання, мотивація навчання, відбувався розвиток його особистісних здібностей.

Спрямованість останніх керівних документів МОН України [10; 11; 12; 13] на індивідуально-орієнтовану організацію навчального процесу відкриває перед вузами перспективу встановлення та розвитку власних підходів до стимулювання систематичної робота студентів протягом усього періоду навчання, формування у них навичок самостійної роботи.

Вибірка з комп'ютерної бази даних обліку успішності та відвідування занять виявило незадовільну динаміку відпрацювання студентами на протязі певного навчального періоду пропущених занять:

- на I курсі з 9 студентів, які відпрацьовували пропущені заняття в семестрі, до початку вивчення нової теми лише 3 своєчасно відпрацювали пропущений матеріал;
- на II урсі з 11 студентів, які відпрацьовували пропуски, лише 2 вклалися у відведені терміни;
- на III курсі з 4 студентів, які відпрацьовували пропуски, тільки 2 студенти своєчасно склали заборгованість.

На II курсі часова відстань між пропуском та його відпрацюванням в окремих студентів становила 5–6 тижнів, на III курсі – 4 тижні. Така картина з відпрацюванням пропущених занять характерна майже для всіх навчальних дисциплін профільної підготовки студентів.

Фактичне відпрацювання пропущених занять відбувалося так: студенти відпрацьовували пропущені теми несвоєчасно, не до початку вивчення нового навчального матеріалу, а вже після подачі нових тем навчальної програми – із запізненням на одне-два заняття.

Як наслідок, в окремих студентів не закріплювалася логічна послідовність та втрачалася взаємопов'язаність елементів навчального матеріалу, в навчальному процесі не досягалося мети та завдань дисципліни, студенти зазнавали складнощів у навчанні, не проявляли інтересу до навчальної діяльності.

Аналізуючи ситуацію з фактичним відпрацюванням пропущеного та незасвоєного матеріалу студентами ми запропонували такий механізм для вузів, який би максимально унеможливлював затягування з відпрацюванням. Задля цього куратори, котрі безпосередньо планували позааудиторний час студентів, активно втручалися в цей процес.

Вирішення завдань та досягнення позитивних результатів стало можливим за рахунок реалізації ресурсу позааудиторного часу. Адже під час позааудиторного часу студент вчився планувати свою навчальну діяльність, раціонально використовувати його для відпрацювання пропущеного навчального матеріалу, формування професійних здібностей.

За аудиторними годинами, що фіксуються в журналах обліку навчальних занять, можна відстежити відвідування та відпрацювання пропущених занять студентами. Години самостійної підготовки не відображаються в розкладах та журналах обліку занять, за винятком індивідуальної роботи під керівництвом викладача. Відповідно, не можна проаналізувати стан справ із засвоєнням тем, що відводяться на самостійну підготовку, або за участі студентів у самостійній підготовці.

З метою обліку всіх годин, які відводяться на навчальну дисципліну, в навчальних групах Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії були заведені журнали обліку самостійної роботи студента, де фіксувалися години самостійної роботи з навчальних дисциплін. Досвід запровадження таких журналів показав, що всі аудиторні і позааудиторні години з навчальної дисципліни, що передбачені навчальним планом, відображаються в звітних документах і показують виконання навчального плану. Відповідальність за ведення журналів несли старости груп як безпосередні організатори навчальної позааудиторної роботи студентів.

Практика доводить, що пропуски студентами лекцій (з поважних причин) можна не обліковувати, оскільки студент самостійно може відтворити лекцію за допомогою конспекту іншого студента, знайти необхідний навчальний матеріал у посібниках і підручниках, бібліотеці, електронних джерелах та опрацювати його в позааудиторний час. За умови поширення індивідуалізації навчання в навчально-виховному процесі, посилення відповідальності студента за своє учіння, це сприяє встановленню робочих стосунків між викладачем і студентом, студент стає рівноправним учасником педагогічного процесу [2].

Під час семінарських та практичних занять визначається поточний рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, відбувається демонстрація студентами отриманих знань шляхом суджень, доповідей, дискусій, виконання практичних дій, рішення типових професійних задач.

За відсутності студента на семінарі, практичному занятті або його неготовності, викладач робив певний висновок, що студент не засвоїв пройдений матеріал і переходити до вивчення наступного йому зарано. Куратор налагоджував роботу з ведення обліку пропущених занять та їх відпрацювання, працював у тісній взаємодії з викладачем. Встановлення контролю за відпрацюванням пропущених занять надало певні результати в навчальній діяльності, привчило студентів до виконавської дисципліни та планування позааудиторного часу. З часом на старших курсах від такого контролю, за умови своєчасного відпрацювання студентами пропусків, куратори відмовилися.

Володіючи інформацією щодо пропущених занять з дисципліни характеру пропусків, куратор контролював рівномірність службового навантаження студентів, організував роботу зі студентами, які тривалий час перебували на лікуванні, були звільнені від занять тощо.

У випадку тривалої відсутності, кількісний еквівалент якої умовно встановимо пропуск 8 та більше семінарських (практичних) занять з однієї дисципліни, студент під керівництвом викладача складав та погоджував з ним індивідуальний графік відпрацювання пропущених тем. В організації навчального процесу вузу є рекомендації щодо формування модуля, кратному цілому кредиту або його половині з урахуванням цього стандартний модуль з навчальної дисципліни складав 18–36 аудиторних годин занять [8, с. 9]. При пропуску підряд 6 аудиторних годин навчання студент зазнавав складнощів в опрацюванні навчального модуля.

Контроль за виконанням індивідуальних графіків здійснювавпроректор з навчальної роботи. Створення кожному студенту найбільш сприятливих умов для оволодіння програмним матеріалом – одна із сторін реалізації принципу індивідуального навчання і є пріоритетним службовим завданням куратора.

Запроваджена схема відпрацювання пропущених занять була випробувана на практиці і показала, що:

1) реалізація послідовності вивчення навчальних тем (модулів) сприяла засвоєнню робочої навчальної програми з дисципліни на якісному рівні;

2) студенти не зазнавали певних складнощів при засвоєнні навчального матеріалу, в них формувався інтерес до навчальної діяльності;

3) у позааудиторний час студенти привчалися до планування самостійної навчальної діяльності, в них підвищилася відповідальність за її результати, формувалися навички самоорганізації та самоконтролю;

4) зросли показники навчального процесу: загальна успішність, якість навчання та середній бал з навчальних дисциплін.

За умови модульної технології навчання використання тільки аудиторного часу стає недостатнім, оскільки ця система передбачає перенесення акценту в навчальному процесі на самостійне оволодіння студентами системою знань, що відбувається, як правило, у вільний від занять час. Ресурси цього часу були спрямовані на формування власної навчальної діяльності студентів, що призвело до розкриття їхнього потенціалу, розвитку самоорганізації. Відповідно рівень самостійної навчальної діяльності студентів підвищив результати навчання. Процес став керованим з боку викладацького складу, керівництва навчального закладу.

Отже, модульне навчання – це провідна форма навчальної діяльності студентів, спрямована на підвищення освітніх результатів. Його використання під час самостійної роботи дає змогу: демократизувати та лібералізувати процес навчання, підвищити його якість; розвивати активне творче мислення студентів; формувати навички самостійної навчальної діяльності; зробити рівноправними відносини викладача і студента; застосувати рейтингову оцінку навчального процесу, підвищити його змагальність, забезпечити студенту розкриття своїх особистісних здібностей.

Всю позааудиторну навчальну діяльність студентів структуровано на три модулі (організаційний, змістовий, контрольний). Перший складається з комплексу заходів організаційного плану, спрямований на забезпечення належних умов навчальної діяльності студента в позааудиторний час. Другий включає в себе навчальний, методичний та комунікативний компоненти. Третій модуль – передбачає роботу куратора під час організації позааудиторного навчального часу, а також засоби самоконтролю та самодіагностики з боку студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1999. – 557 с.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. пос. для слухачів закладів підвищ.квал. вищої освіти] / Я. Я. Болюбаш. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І.: за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Голованова В. М. Модульне навчання як засіб формування навмчок самоосвіти студентів / В. М. Голованова / Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у ВНЗ: всеукр. наук.-теор. конф., 12 трав. 2006 р.: тези допов. _Хмельницький: Нац. академ. держ. прикор. служби України ім. Б.Хмельницького, 2006. – С.6–7.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К. 2004. – 24 с.
6. Мороз І. В. Кредитно-модульна система в організації навчального процесу: довідник для студентів / І. В. Мороз – К.: Освіта України, 2005. – 90 с.
7. Образцов П. И. Дидактика высшей школы: уч.ебное пособие / П. И.Образцов, В. М. Косухин. – Орел: Академия спецсвязи России, 2004. – 317 с.
8. Положення про організацію навчального процесу в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / укл. В. Є. Берека, І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2007. – 52 с.
9. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: затв. наказом мін. освіти України 02.06.1993 № 61: зб. норм. актів та метод. реком. з питань організації, планування та проведення навчально-виховного процесу в навч. пед. закладах / укл. Я. Я. Болюбаш та ін. К.; 1999.
10. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.2005 № 774 // Вища освіта в Україні: норм. зб. у 2-х т. Т. 1 / за заг. ред.. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – С. 314–317.

11. Програма проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 № 48 // Вища освіта в Україні: норм. Зб. у 2-х томах, т. 1 / за аг. ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – С. 214–230;
12. Про запровадження у вищих навчальних закладах навчальної дисципліни «Вища освіта і Болонський процес»: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.05.2004 №414: Вища освіта в Україні: норм. зб. у 2-х т., т. 1 / за аг ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – С. 213;
13. Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: наказ Міністерства освіти і науки України від 20.10.2004 №812: Вища освіта в Україні: норм. Зб. у 2-х т., т.1 / за аг. ред.. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – С. 214–313;
14. Психология и педагогика: учебник / под ред. А. Г. Маклакова. СПб.: Питер, 5005. – 464 с.
15. Романишина Л. М. Модульно-рейтингова технологія викладання у вищих навчальних закладах / Людмила Михайлівна Романишина. – Тернопіль. – ТДПУ, 2000. – 48 с.
16. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. М. Романишина. – К., 1998. – 39 с.
17. Сікорський П. І. Модульно-рейтингова система навчання в ліцеях: навч.-метод. посібник / П. І. Сікормський. – Львів: Академічний експрес, 1997. – 96 с.

УДК 372.8:378:811

О. В. МАРТИНЮК

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ДОСВІДУ США З ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Проаналізовано системи професійної підготовки перекладачів в Україні та США. Розкрито зміст поняття «технічний переклад». Визначено чинники впливу на ефективність організації навчального процесу при підготовці технічних перекладачів. Висвітлено особливості організації навчання магістрів технічного перекладу у вищих навчальних закладах США. Виокремлено прогресивні ідеї американського досвіду з професійної підготовки технічних перекладачів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» та обґрунтовано напрями їх реалізації у системі вищої освіти України.

***Ключові слова**: професійна освіта, технічний переклад, магістр.*

Е. В. МАРТЫНЮК

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРЕССИВНЫХ ИДЕЙ ОПЫТА США В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УКРАИНЫ

Проанализированы системы профессиональной подготовки переводчиков в Украине и США. Раскрыто содержание понятия «технический перевод». Определены факторы, влияющие на эффективность учебного процесса при подготовке технических переводчиков. Освещены некоторые особенности организации образования магистров технического перевода в высших учебных заведениях США. Выделены прогрессивные идеи американского опыта профессиональной подготовки технических переводчиков в рамках образовательно-квалификационного уровня «магистр» и обоснованы направления их реализации в системе высшего образования Украины.

***Ключевые слова**: профессиональное образование, технический переводчик, магистр.*

O. V. MARTYNYUK

IMPLEMENTING THE PROGRESSIVE IDEAS OF THE AMERICAN EXPERIENCE OF TECHNICAL TRANSLATION TRAINING ON MASTER'S DEGREE LEVEL INTO THE UKRAINIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The systems of the professional translation training in Ukraine and the USA are analyzed. The term "technical translation" is defined. The factors influencing the effectiveness of the educational process organization in technical translator training are identified. The peculiarities of the Master's degree in technical translation training programs in the higher educational establishments of the USA are highlighted. The progressive ideas of the American experience in technical translators' professional training on the Master's degree level are singled out. The directions of their introduction into the Ukrainian educational environment are suggested.

***Key words**: professional education (training), technical translator, Master's degree.*

В умовах інформаційного вибуху, глобалізації суспільно-політичних та соціально-економічних процесів, якими символізується початок нового тисячоліття, система вищої освіти України потребує постійного вдосконалення, оскільки вона має відповідати сучасному рівню розвитку суспільних відносин**.**

Реформування вищої освіти, перехід до динамічної ступеневої підготовки фахівців, запровадження двоциклової підготовки (бакалаврат, магістратура) та застосування в навчальному процесі сучасних інноваційних технологій потребують модернізації теоретико-методичних засад вищої освіти, її структурно-організаційної перебудови. Професійна підготовка перекладачів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» як одна із складових освітньо-професійної системи нашої країни не має залишатись осторонь процесів оновлення змісту та форм організації навчання, розробки нових методик професійної підготовки фахівців.

Вивчення реального стану професійної підготовки перекладачів в Україні дало змогу виявити поряд з позитивними зрушеннями окремі суперечності, зокрема: між вимогами інформаційно-технологічного суспільства й застарілим змістом, традиційними формами і технологіями професійної підготовки магістрів; між ринковою потребою у висококваліфікованих спеціалізованих перекладачах та реальним станом їх готовності до виконання професійних функцій; між зростаючим обсягом науково-практичної інформації у перекладацькій сфері і можливостями її засвоєння; між необхідністю функціонування стандартів професійної підготовки перекладачів та браком чітких критеріїв для їх розробки і впровадження відповідно до світових стандартів.

Одними з етапів процесу формування цілісної та ефективної концепції підготовки магістрів перекладу в Україні, на нашу думку, має бути критичний аналіз та раціональне запозичення позитивних елементів зарубіжного досвіду.

Як свідчать результати нашого наукового пошуку, проблематика професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України та світу є актуальною для вітчизняних та зарубіжних дослідників. Історія розвитку та сучасні тенденції професійної освіти перекладачів у світовому контексті відображені у працях К. Гаращука, О. Панасьєва, Е. Піма, О. Семенця. Педагогічні умови формування та складові професійної компетенції перекладача розглядаються Л. Бархударовим, В. Комісаровим, Л. Латишевим, Р. Міньяром-Белоручєвим, Г. Мірамом, С. Ніколаєвою, Ю. Пассовим, З. Підручною, Я. Рецкером, Н. Соболь, Л. Тарховою, А. Федоровим, І. Халєєвою, О. Чередниченком, Ю. Хольц-Мянттярі. Окремі аспекти проблем організації професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України та США частково досліджені Є. Бесединою, К. Клауді, О. Ковязіною, А. Козак, В. Радчуком, Б. Рубрехтом, Р. Тінслеєм. Застосування інтерактивних технологій у навчанні перекладачів є одним із пріоритетів досліджень Т. Гуменникової, Н. Іваницької, К. Карпова, Л. Карташової, С. Коломійця, В. Терехової, А. Янковця. На необхідності включення елементів галузевої спеціалізації в систему професійної освіти перекладачів наголошують Н. Гавриленко, В. Карабан, А. Козак, С. Коломієць, Р. Крісс, Е. Пім, Л. Черноватий. Організаційно-методичні аспекти навчання фахівців з технічного перекладу висвітлюються М. Габром, Д. Джайлом, П. Зуктанкар, В. Карабаном, П. Кастбергом, Р. Кріссом, С. Пановим, Е. Хеннессі, М. Чех та ін.

Незважаючи на низку досліджень вищезазначених авторів, проблема реалізації прогресивних ідей досвіду США щодо професійної підготовки магістрів перекладу вузькопрофільної (у нашому випадку технічної) спеціалізації у вітчизняну систему професійної освіти перекладачів не була предметом окремих наукових робіт, а відтак потребує ґрунтовного аналізу та системного вивчення.

Метою статті є обґрунтування перспективних шляхів творчого використання прогресивних ідей досвіду США з підготовки технічних перекладачів за ОКР «магістр» у системі вищої освіти України.

Основними завданнями дослідження є: порівняльна характеристика особливостей процесу професійної підготовки магістрів перекладу в Україні та США; виявлення позитивних аспектів зарубіжного досвіду та визначення можливостей їх впровадження у вітчизняну систему вищої освіти перекладачів.

Для початку проаналізуємо особливості організації професійної освіти перекладачів в Україні та США на державному рівні. В Україні централізоване державне управління сферою освіти, стійка система координування діяльності вищих навчальних закладів та загальнообов'язкові стандарти організації навчального процесу, підкріплені законодавчою базою, певною мірою позбавляють заклади освіти можливості самостійно змінювати та доповнювати зміст освітніх програм підготовки фахівців тієї чи іншої галузі, обирати пріоритетні напрямки освітньої діяльності, впроваджувати нові спеціальності, суттєво змінювати обсяг навчального навантаження за освітньо-кваліфікаційними рівнями тощо. Такий підхід не завжди дозволяє вчасно реагувати на зміни у вимогах окремих сегментів ринку праці до рівня кваліфікації та потреб у фахівцях тих чи інших професій. Крім того, ситуація може відрізнятись в окремих регіонах залежно від характеру економічної діяльності підприємств, демографічної ситуації, рівня безробіття та інших чинників. Зазначимо, що перевагою централізованої політики управління вищою освітою є можливість забезпечення належного контролю якості освітніх послуг.

Вища школа США вирізняється високим ступенем децентралізації. За конституцією країни федеральний уряд не має повноважень визначати стратегії організації навчального процесу, встановлювати стандарти для розробки освітньо-професійних програм. Рішення з цих питань ухвалюються уповноваженими особами у межах штату або округу, а також професійними організаціями та асоціаціями [2].

Управління більшістю державних коледжів та університетів США здійснюється на рівні їх об'єднань, де кожен з них має свою місію, навчальні програми, внутрішню політику та методики викладання дисциплін. Інші ВНЗ на чолі з президентами, головами університетів, вченими радами самостійно обирають професорсько-викладацький склад, розробляють (відповідно до системної політики) власні програми, стандарти, навчальні плани, збільшують фінансування за рахунок благодійних внесків та контрактів на дослідження, розподіляють кошти на поточні потреби [8].

Важливою тенденцією розвитку вищої школи США на сучасному етапі є інтенсивне формування цілої інфраструктури організацій, мета яких – забезпечення якості освіти, надання підтримки навчальним закладам у проведенні заходів, спрямованих на вдосконалення методик викладання дисциплін, стимулювання обміну інформацією між учасниками освітнього процесу [2].

Отже, вітчизняним вищим навчальним закладам необхідно адаптуватися до постійних змін у попиті на освітні послуги та залишатися конкурентноздатними суб'єктами освітньої діяльності. Узгодження суттєвих нововведень в навчальний процес в окремих ВНЗ на державному рівні інколи потребує багато часу та додаткових змін законодавчого характеру. Розподіл повноважень та функцій між центральними (державними), регіональними (обласними) органами виконавчої влади та закладами вищої освіти, надання більшої самостійності ВНЗ в реалізації освітньої функції, тобто часткова децентралізація управління системою освіти (з врахуванням позитивних аспектів досвіду США), на нашу думку, сприяли б зниженню рівня «консервативності» вищої освіти України, відповідності кваліфікаційних характеристик випускників вітчизняних ВНЗ світовим стандартам якості освіти, збалансуванню попиту та пропозиції на державному ринку праці. Водночас ми не спростовуємо той факт, що кінцевий моніторинг та контроль якості надання освітніх послуг має залишатись державним пріоритетом.

Суттєвою перевагою автономності ВНЗ є можливість залучення додаткових джерел фінансування. Як показує досвід США, частина американських університетів є прибутковими організаціями, які можуть надавати певні види послуг (інформаційних, дослідницьких) підприємствам, організаціям та отримувати за них фінансування на поточні потреби закладів. У США важливим джерелом інвестицій є спонсорські внески фізичних та юридичних осіб. В Україні існує практика навчання студентів за кошти підприємств, але, на превеликий жаль, таке явище не часте, оскільки роботодавці не зацікавлені в фінансуванні навчання потенційних працівників. Отже, в ситуації, що склалася у нашій країні, пошук додаткових інвестицій в освіту має стати завданням не лише державного сектору, а й регіональних органів влади та (що важливо) самих навчальних закладів.

Гнучкість та варіативність освітньо-професійних програм – ознака успішного реформування магістерської освіти, як важливої складової професійного зростання фахівця. Узгодженість змісту магістерських та бакалаврських програм сприяє високій мобільності студентів. Якщо брати до уваги спеціалізовану професійну підготовку перекладачів, у США існує цікава практика розробки магістерських програм підготовки технічних перекладачів для бакалаврів інженерних та технічних спеціальностей з відповідною іноземномовною підготовкою [5]. Запровадження дистанційної магістерської освіти перекладачів (за умов її належної організації) дало б змогу здійснювати підготовку фахівців у цій сфері без відриву від виробництва.

Ми глибоко переконані у необхідності часткової спеціалізації перекладацької освіти за сферами майбутньої професійної діяльності. Диверсифікація кваліфікаційних напрямів (наприклад, технічний, медичний, судовий, діловий переклади тощо) є доцільною саме для ОКР «магістр». Як показує зарубіжна практика, оптимальною для системи вищої освіти є взаємоузгодженість освітньо-професійних програм загального та вузькопрофільного спрямування, зокрема програми профільної орієнтації розробляються для задоволення потреб у професійному перекладі конкретних сегментів ринку перекладацьких послуг, тоді як загальнопрофільна підготовка розширює сферу працевлаштування молодих фахівців [5].

Далі мова йтиме про організацію навчального процесу для досягнення максимальної ефективності навчання майбутніх магістрів технічного перекладу.

Під технічним перекладом розуміємо переклад тексту з великою кількістю вузькоспеціалізованих термінів з певної галузі техніки іноземною мовою. У першу чергу, йдеться про тексти, пов’язані з інженерними науками, а саме: інструкції з експлуатації об’єктів, технічні характеристики побутових приладів та промислового обладнання, технічна документація, що характеризує процеси впровадження технологій, патентні документи, описи технічних розробок тощо. Сюди відносимо переклад спеціалізованої літератури, підручників, журналів, буклетів із статтями технічної тематики.

Важливою проблемою підготовки технічних перекладачів є необхідність поєднання знання іноземної мови зі знанням специфіки галузі майбутньої професійної діяльності. Відтак ефективність організації навчального процесу у підготовці технічних перекладачів залежить від таких основних чинників:

- рівень кваліфікації професорсько-викладацького складу та якість викладання дисциплін;
- трансформація змісту та структури освітніх програм підготовки технічних перекладачів;
- оптимальне поєднання форм, методів і засобів навчання;
- надання можливості проходження перекладацької практики у країні, мова якої вивчається.

Розглянемо коротко ці чинники. Завдання професорсько-викладацького складу не зводиться лише до безпосереднього виконання інформативної функції, викладачі беруть на себе відповідальність за добір навчального матеріалу, який би відповідав потребам сучасного ринку перекладацьких послуг, оцінювання студентських перекладів, обговорення помилок та проблем перекладу з метою формування у студентів необхідних вмінь та навичок, які б відповідали вимогам та критеріям сучасної перекладацької сфери. Зокрема, у США найбільш кваліфіковані викладачі поєднують викладання дисциплін з практикою перекладацької діяльності, що уможливлює відслідковування найновіших тенденцій розвитку галузі та застосування результатів своєї роботи як наочного матеріалу.

Розробка програм професійної підготовки перекладачів має здійснюватись фахівцями-педагогами, безпосередньо задіяними у перекладацькій практиці. Формування вмінь та навичок технічного перекладу неможливе без отримання знань широкого спектра термінології та специфіки перекладу матеріалів у галузях інженерії, техніки, технології тощо. Зміст навчальних програм підготовки фахівців з технічного перекладу у США часто вимагає наявності у студентів необхідної технічної кваліфікації. Такі програми розроблені з метою розширення сфери професійної діяльності до міжнародного рівня завдяки вільному володінню іноземною мовою та перекладацькій компетенції, набутій в процесі поглибленого вивчення перекладу [5]. Для бакалаврів нетехнічних галузей важливою складовою магістерських навчальних програм мають бути спеціалізовані технічні дисципліни та дисципліни, що базуються на застосуванні комп'ютерної техніки та результатів машинного перекладу. Вони забезпечують можливість ефективного спілкування, взаємодії у сфері техніки та технологій, читання, розуміння та перекладу спеціалізованої технічної літератури (технічних документів, специфікацій, інструкцій з використання виробів, патентних документів, технічних брошур, записів тощо).

При організації навчального процесу постає питання вибору мовного спрямування перекладу. Як засвідчує досвід США, частина програм зосереджені на підготовці перекладачів, здатних професійно здійснювати переклад лише з іноземної мови англійською. Провідні фахівці США вважають, що для успішної перекладацької діяльності доцільніше звернути більше уваги на накопичення знань з термінології, культурних, лінгвістичних реалій іноземної мови та знань у сфері сучасних науково-технічних досліджень країни, мова якої вивчається, аніж на процес здійснення висококваліфікованих перекладів засобами іноземної мови.

Організація навчального процесу та добір навчального матеріалу мають відповідати специфіці галузі перекладацької діяльності. Жоден перекладач не може бути універсальним, тому для формування належного рівня перекладацької компетенції доцільним є концентрування навчального матеріалу навколо однієї або кількох споріднених галузей. Після короткого періоду освоєння загальноосвітніх дисциплін студенти мають обирати сферу спеціалізації, яка б відповідала потребам ринку перекладацьких послуг та їх власним вподобанням, і продовжувати освіту відповідно до обраного напряму.

Велике значення для ефективності навчання має відповідність обсягу навчального матеріалу реальним завданням технічного перекладача. Так, наприклад, якщо студенти перекладатимуть матеріали, обсягом не більше 1000 слів в тиждень, вони виявляться не підготовленими до напруженого графіку професійної перекладацької діяльності, оскільки середньостатистичний перекладач щоденно працює з матеріалами обсягом 2000–3000 слів. Тематика текстів для перекладу повинна відповідати рівню розвитку техніки та технологій у сучасному суспільстві, при цьому навчальний матеріал необхідно поновлювати кожні два роки. Наприклад, при перекладі патентів п'ятирічної давності студенти не матимуть уявлення про загальноприйняту форму патентного документа, аналогічно, переклад комп'ютерної документації трирічної давності не охопить повною мірою усю необхідну термінологію та не забезпечить повне розуміння особливостей функціонування сучасного програмного забезпечення.

При плануванні практичних занять з технічного перекладу необхідно передбачати як завдання для широкого загалу студентів, так і індивідуальні довгострокові перекладацькі дослідження (case studies). У першому випадку існує можливість загального обговорення результатів перекладу, спільне вирішення перекладацьких проблем добору термінології, обміну навчальною інформацією. У другому випадку студенти мають змогу розвивати навички самостійного опрацювання матеріалу у ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності.

Важливим завданням у процесі формування перекладацької компетенції є також набуття навичок швидкого та якісного оформлення перекладацьких завдань. Маємо на увазі навички комп'ютерного набору, вміння застосовувати найновіше програмне забезпечення та здійснювати пошук необхідної інформації в мережі Інтернет. Матеріально-технічна база провідних університетів США дозволяє активно використовувати інтерактивні технології у процесі підготовки фахівців різних сфер спеціалізації, у тому числі технічних перекладачів. Студенти вивчають основи високоякісної обробки текстових документів, принципи застосування комп'ютерних словників, глосаріїв та баз даних, особливості редагування

машинного перекладу, розміщення інформації на веб-сторінках тощо. Використання ресурсів Інтернету, телевідеоконференційних систем та програмного забезпечення на зразок «language evaluator», «language partner» та інших значно полегшує роботу викладача, забезпечує взаємозв'язок між учасниками навчального процесу, доступ до навчальних ресурсів університетів, виконує мотиваційну функцію при виконанні студентами самостійної роботи, уможливлює ефективне функціонування системи дистанційної освіти перекладачів тощо [4; 6; 7]. Активізація процесу впровадження новітніх технологій навчання у систему підготовки перекладачів у вітчизняних закладах вищої освіти необхідна для підвищення рівня професійної компетенції фахівців незалежно від сфери їх майбутньої перекладацької діяльності.

Необхідною вимогою значної кількості освітніх програм має бути досвід проживання, навчання або перекладацької практики в країні, мова якої вивчається. Організація практики є одним з необхідних елементів професійного становлення майбутнього перекладача. Зауважимо, що відповідно до спеціально підписаних угод та договорів, практична підготовка перекладачів-магістрів у США здійснюється в будь-якій міжнародній чи європейській організації (ООН, ЄС, МОП, ЮНЕСКО та ін). Так, наприклад, для студентів Університету штату Нью-Джерсі (підготовка магістрів гуманітарних наук з перекладу, іспанська мова), існує програма навчання в Іспанії протягом літнього періоду, а для іспанських студентів, що навчаються в цьому закладі, розроблений спеціальний курс з країнознавства США. Університет Вашингтону організовує для своїх студентів, які навчаються за програмою підготовки магістрів інженерії з технічної японської мови (перекладу), проходження літньої практики на провідних підприємствах, в установах чи організаціях Японії [6].

Для підвищення рівня підготовки фахівців з технічного перекладу важливим кроком вперед стали б домовленості про співпрацю між вищими навчальними закладами та провідними зарубіжними підприємствами. В результаті цього студенти отримали б можливість вдосконалювати свої кваліфікаційні якості, поглиблювати знання з іноземної мови та спеціалізованої термінології у процесі проходження практики в реальному середовищі професійної діяльності.

Як бачимо, у США, навіть за відсутності централізованого державного контролю якості освітніх послуг, можливо налагодити доволі ефективну систему акредитації вищих навчальних закладів та навчальних програм. На нашу думку, в Україні моніторинг та контроль якості освіти має входити як до повноважень органів загальнодержавного рівня, так і до регіональних інституцій і ВНЗ (їх спілок). Окрім акредитаційних процесів у ВНЗ, в Україні має ефективно функціонувати механізм сертифікації кваліфікацій перекладачів (у США таку функцію здійснює Асоціація перекладачів Америки).

Асоціація перекладачів України пропонує дещо схожу процедуру сертифікації, що охоплює професійну підготовку за одним чи кількома видами перекладу (письмовий, послідовний усний, синхронний усний). За результатами кваліфікаційних іспитів незалежний орган сертифікації безпосередньо або через свої уповноважені органи, якщо їм надане таке право сертифікації, повідомляє про результати сертифікації і видає сертифікати та (або) відповідні посвідчення [1].

На відміну від США, де сертифікат залишається дійсним впродовж усього терміну перебування у статусі члена АПА за умов проходження передбаченого курсу підготовки та постійного вдосконалення професійних вмінь та навичок шляхом подальшої освіти [3], в Україні після закінчення першого терміну дії і через кожних три наступних роки сертифікація може бути продовжена незалежним органом сертифікації безпосередньо або через уповноважений орган на новий трирічний період за умови, що фахівець надає документ про проходження ним задовільної виробничої діяльності без значної перерви в роботі з виду перекладу, за яким він сертифікований. Однак поки-що така система не користується популярністю серед професійних перекладачів.

Ще однією проблемою вищої освіти України є випадки невизнання дипломів українських фахівців за кордоном. Її вирішенню має сприяти активна інтеграція в європейське та світове освітнє середовище. Такий процес неможливий без розробки ефективних програм акредитації, сертифікації та контролю якості підготовки фахівців, які б функціонували не тільки на Європейському, а й на світовому рівні. Співпраця країн Європи щодо функціонування програми «Європейський магістр перекладу» є важливим етапом у формуванні спільного

освітнього середовища. Варто наголосити, що залучення до цієї програми провідних вітчизняних закладів вищої освіти стало б значним кроком до визнання кваліфікацій магістрів перекладу за межами України та поліпшення якості освіти у цій сфері.

Таким чином, пріоритетними напрямами розвитку системи професійної підготовки перекладачів в Україні вважаємо такі: удосконалення законодавчої бази; надання більшої автономії вищим навчальним закладам у розробці освітньо-професійних програм підготовки перекладачів; залучення альтернативних джерел фінансування; розробка стандартів для підготовки перекладачів ОКР «магістр»; впровадження системи дистанційної підготовки магістрів перекладу; диверсифікація кваліфікаційних напрямів підготовки перекладачів; забезпечення відповідності кваліфікаційних характеристик випускників вимогам ринку праці; трансформація змісту підготовки; удосконалення форм та технологій організації навчання; застосування новітніх інтерактивних технологій навчання; розробка гнучкого механізму контролю якості професійної підготовки фахівців; об'єктивне вивчення зарубіжного досвіду; інтеграція в Європейське та світове освітнє середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асоціація перекладачів України (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uta.org.ua. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Супян В.Б. Образование в США: состояние и приоритеты развития [Електронний ресурс] / В.Б. Супян // Белорусская цифровая библиотека. – Режим доступу : http://www.library.by. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. American Translators Association (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.atanet.org. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Babel University Professional School of Translation (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.babel.edu/english. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Translation Training Programs and Requirements [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.education-portal.com/translation_training.html. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. University of Washington (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.hcde.washington.edu/nav-prog-advise/tjp. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. University of Wisconsin-Madison (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://metj.engr.wisc.edu. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. USA Study Guide. The International Student Guide to Education and Study in the USA. (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.usastudyguide.com/overview.htm. – Загол. з екрану. – Мова англ.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК: 378:159.057.87

Д. Р. ЩЕПОВА

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В УТВЕРДЖЕННІ ЖИТТЄВИХ ПРІОРИТЕТІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Акцентовано увагу на ціннісних орієнтаціях, які є духовним ядром кожної особистості і сприяють внутрішній злагодженості та самовпевненості. Аргументовано, що формування позитивних ціннісних орієнтацій в студентському віці є важливою запорукою розвитку гармонійної особистості молодої людини. Виявлено залежність між різними об'єктами, які потрапляють у сферу ціннісної орієнтації молоді, що дозволяє окреслити деякі загальні тенденції процесу їх формування. Встановлено вплив факторів, які визначають їх поведінку. Розглянуто співвідношення пріоритетів особистості з ціннісними орієнтаціями та їх зв'язок з діяльністю.

***Ключові слова**: ціннісні орієнтації, розвиток, студент, особистість, духовність.*

Д. Р. ЩЕПОВА

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В УТВЕРЖДЕНИИ ЖИЗНЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Акцентируется внимание на ценностных ориентациях, которые являются духовным ядром каждой личности и способствуют установлению внутреннего благополучия и самоуверенности. Представлена аргументация того, что формирование позитивных ценностных ориентаций в студенческом возрасте является основой развития гармоничной личности. Раскрыта зависимость между разными объектами, которые попадают в сферу ценностных ориентаций молодежи, что позволяет определить некоторые общие тенденции процесса их формирования. Установлено влияние факторов, которые определяют поведение молодежи. Рассмотрено соотношение приоритетов личности с ценностными ориентациями и их связь с деятельностью.

***Ключевые слова**: ценностные ориентации, развитие, студент, личность, духовность.*

D. R. SHEPOVA

ROLE OF VALUE ORIENTATIONS IN FORMATION OF STUDENT'S LIFE PRIORITY

The author touches upon the problem of value orientations as the main point in inner world of every person. They also promote for establishment of inner prosperity and self-assurance. The author underlines that forming of positive value orientations in students' age is basis for development of harmonious personality of young people. She analyses dependence between different objects, which get to the sphere of valuable youth orientation, let's to note some general tendencies of the process of their formation. Establishing the influence of factors which define their behaviour. Considering the correlation of personal priorities with valuable orientations, their connexion with activity can be traced.

***Key words**: value orientations, development, student, personality, cultural wealth.*

Проблеми, пов’язані з людськими цінностями, належать до найважливіших у кожній із наук, в центрі яких перебувають людина і суспільство, оскільки цінності є інтегративним стрижнем як для окремого взятого індивіда, так і для малої або великої соціальної групи, культури, нації і людства загалом. Зруйнування ціннісної основи обов’язково призводить до кризи, вихід з якої можливий тільки шляхом набуття нових цінностей.

Метою статті є визначення ролі ціннісних орієнтацій в утвердженні життєвих пріоритетів студентської молоді.

У соціально-філософській, педагогічній та психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях, Г. О. Балла, М. Й. Боришевського, В. О. Василенко, Є. І. Головахи, Г. Я. Головних, Г. С. Костюка, С.Д.Максименка, А. О. Ручки, В. В. Сусленко, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та ін. Вивченню особливостей формування ціннісних орієнтацій у юнацькому віці присвячені праці Е. О. Васіної, Н. О. Волкової, І. В. Дубровіної, Д. Й. Фельдштейна та інших вчених. Багато дослідників (М. І. Алексєєва, Б. Г. Ананьєв, Н. І. Іванцев, Н. О. Коваль, Н. М. Мачурова, В. І. Слободчиков та ін.) відзначають важливість вузівського етапу становлення особистості, сенситивність цього періоду для духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, настановлень тощо.

У дослідженнях встановлено, що ціннісні орієнтації, виражаючи характер ставлення людини до різних аспектів матеріального і духовного світу, посідають істотне місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку, здійснюють регуляцію діяльності та поведінки. Разом з тим у психологічній та педагогічній літературі досі немає достатніх даних про змістовні і структурно-динамічні характеристики системи ціннісних орієнтацій студентів різних спеціальностей, про взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з іншими особистісними якостями студентів. Це ускладнює отримання цілісного уявлення про особистість і духовний потенціал майбутніх фахівців. Недостатньо даних також про те, як впливає навчально-виховний процес вузу на особистісне зростання студентів, на формування професійно-значущої ієрархії їх ціннісних орієнтацій.

Одним із наслідків краху тоталітарної ідеології є ціннісна криза, поглиблена тим фактором, що місце втрачених цінностей залишилось незаповненим новими ціннісними орієнтаціями, які хоч якоюсь мірою співвідносні з попередніми. Такі умови стали сприятливим ґрунтом для багатьох соціальних проблем, що сьогодні постають перед суспільством: криза моралі і правосвідомості, соціальна нестабільність, політична дезорієнтація і демократизація суспільства, зниження цінності людського життя і багато іншого. Тривалий час панував погляд, згідно з яким особистість розглядалась як пасивний об’єкт навчально-виховного процесу. Але практика стверджує, що сучасне життя вимагає необхідності зміщення акцентів з процесу виховання на процес самовиховання, тобто на зміну самого себе. Саме в цей час у свідомості молодої людини відбуваються зміни і вона з об'єкта перетворюється на суб'єкт самовиховання. Тому на сучасному етапі реформування життя суспільства висунуто високі вимоги до системи освіти, існує нагальна потреба не тільки ретельної фахової підготовки студентської молоді, а й розширення світогляду, сучасного професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських цінностей.

У процесі отримання вищої освіти сучасний майбутній фахівець знайомиться з тим, що принцип пріоритету загальнолюдських цінностей закладено в стратегію і тактику реформування системи освіти. Нова ієрархія цінностей, у якій загальнолюдське стоїть на першому місці, – це методологічна ідея, закладена в національні закони, концепції, програми в сфері виховання й освіти. Це, зокрема, випливає з Конституції України, де підтверджено пріоритетність загальнолюдських цінностей. Постановка проблеми загальнолюдських цінностей виникає як відповідь на виклик часу. Тому гуманітарний бік освіти є однією зі складових процесу виховання індивідуальних якостей фахівця. Гуманізація є складовою сфери формування майбутнього професіонала, забезпечуючи розвиток особистості [1].

Оскільки нині, як і раніше, на молоде покоління покладаються надії, пов'язані з подальшою долею України, доцільно зосередити увагу владним структурам на реалізації молодіжної державної політики. Серцевиною такої багатофункціональної політики повинно стати формування у молоді всіх національностей високих гуманістичних і патріотичних почуттів. Однак треба прийняти до уваги, що разом із соціальними цінностями особливої уваги заслуговують особистісні цінності. Вони, як і соціальні, існують у вигляді ідеалів, взірця

досконалості й остаточно орієнтують індивідуальну діяльність кожного конкретного суб'єкта. Особистісно цінність може бути визначена як ставлення до предметів і явищ дійсності, що спрямовує людину до істинного блага, розкриває перед нею можливості життя, сповненого щастя. Залежність між різними об'єктами, які входять у сферу ціннісної орієнтації молоді, дає змогу визначити деякі загальні тенденції процесу їх формування, встановити вплив факторів, які визначають їхню поведінку. Ті чи інші ціннісні орієнтації особистості зумовлені тим, що пріоритети студентської молоді як суб'єкта суспільної поведінки в багатогранній соціальній діяльності є складовою ставлення студентства до різноманітних видів діяльності, а також до самої себе, установок і спонукань, якими вона керується, цінностей, на які спрямована її діяльність.

Як основний показник аналізу вивчення кількісних і якісних характеристик ролі ціннісних орієнтацій в утвердженні життєвих пріоритетів визначимо насамперед понятійний апарат. Особливу увагу треба звернути на поняття «життєвий пріоритет», що розглядається як вираження системи домінантних ціннісних орієнтацій. Це визначає спрямованість її діяльності. Розглядаючи співвідношення пріоритетів особистості з ціннісними орієнтаціями, прослідкується їхній зв'язок з діяльністю, що має суттєве значення в справі діагностики формування активних життєвих пріоритетів. Коли мова йде про цілеспрямовану діяльність особистості, вона завжди буде орієнтована стосовно цінностей, тому в системі цінностей виражається ставлення людини, суспільства до світу. Ціннісна свідомість творить власний світ, світ емоційних переживань, ціннісних образів. У ціннісній формі людина не об'єктивує, а суб'єктивує зовнішню дійсність, привласнюючи її, надаючи «людського» значення, стверджуючи тотожність з собою. Світ цінностей – це світ практичної діяльності [2 с. 19–23]. Наше емоційне становище до явищ зовнішнього буття, їх оцінка здійснюється в практичному житті.

У зміст категорії «цінності» закладені об'єктивні і суб'єктивні моменти. За своєю суттю цінності є об'єктивними, оскільки визначені певними якостями незалежної від особистості об'єктивної природи і соціально-економічними умовами суспільного розвитку. Відношення ж будь-яких явищ до цінностей означає вказівку на їхнє значення для людини, на необхідність оволодіння ними, на мету діяльності. Оцінне відношення завжди припускає наявність суб'єкта, який виражає своє ставлення до об'єкта. Тому цінності одночасно і суб'єктивні, оскільки одні і ті ж реальні явища і предмети дійсності, а також ідеали, до яких прагне людина, можуть бути ототожнені з багатьма ціннісними критеріями. Все залежить від того, котрим з них особистість надає перевагу. Суб'єктивність цінності, ймовірно, виражається в його ціннісних орієнтаціях, які не є окремими повтореннями, що існують відокремлено один від одного, створюють цілісну систему взаємодіючих елементів. Отже, ціннісні орієнтації – це системно пов'язані соціально значущі уявлення, реально детермінуючі вчинки та дії, які виявляють себе в практичній поведінці особистості з її якісною своєрідністю життєдіяльності, способом життя.

Методологічною основою аналізу впливу ціннісних орієнтацій на формування активних життєвих пріоритетів студентської молоді є розуміння єдності пізнавального і ціннісного відношень: природно-історичного, тобто об'єктивного стану, і реального перебігу процесу, а також ціннісного, тобто нормативного, певного перебігу процесу з точки зору значущості. Ціннісний аспект дає уявлення про напрямки життєдіяльності особистості, їх збіг чи розбіжності з основною тенденцією суспільного розвитку [3 с. 215]. Життєві пріоритети особистості розглядаються як система категорій: світогляд, мотиви, потреби, інтереси, переконання, установки, самореалізація. Дуже важливе місце тут належить створенню ідеалу, який сприяє усвідомленості особистістю своїх дій і вчинків.

Зміна ціннісних орієнтацій, ідеалу, до якого прагне молодь, є засобом для здійснення чогось зовні позитивного, протилежного їй. Це призвело до уявлення про цей ідеал та цінності на рівні буденної свідомості як про якусь надприродну силу, що наділена ірреальним існуванням. Зворотний бік цієї проблеми – зосередження суттєвих характеристик життєдіяльності молодого покоління на боці ідеалу, метафізично відірваного від дійсності, призводить до того, що розуміють реальність у викривленому вигляді. Молодь починає жити в ірреальному просторі, не орієнтуючись в дійсному часі, в розумінні якого у неї не виникає потреби: орієнтація на цінності перетворюється у фетиш, що сприймається метафізично і не сприяє суспільному розвиткові. Подолання такого протиріччя між ідеалом, цінностями і дійсністю полягає не в протиставленні сфери даного і сущого, а в подоланні цього стану, адже

молодь не просто реагує на ту чи іншу ситуацію, а визначає її, одночасно «визначаючи» і себе в цій ситуації. Ціннісні орієнтації настільки усвідомлюються особистістю, наскільки світогляд адекватно відображає дійсність і на цьому обґрунтовує реальні, відповідні законам розвитку природи і суспільства, ідеали людини і шляхи їх досягнення.

Якщо вважати світоглядними лише ті цінності внутрішнього світу особистості, які є соціально значущими, то залишається ще невідомим, чи значать вони те ж саме для неї самої. Тому порівняння тієї чи іншої системи цінностей з іншими цінностями може відрізняти один світогляд від іншого як цінне і прогресивне. Ідейна стабільність ціннісних орієнтацій залежить від того, що забезпечує єдність мислення, переконання і дій. Узагальнена орієнтація світоглядної свідомості полягає в її претензії визначити позицію. Це означає, що в найважливіших життєвих питаннях кожен суб'єкт у змозі обґрунтувати особисті пріоритети як загальні вимоги, що визначають суть особистості. На основі світогляду ціннісні орієнтації фіксують перевагу певного виду діяльності, але відображення в ній можуть не знайти. Оскільки ціннісні орієнтації визнають поведінку і причини соціальної діяльності молоді, на перший план виступає не те, що необхідно, без неможливості існування (це вирішується на рівні потреб), не те, що вигідно з точки зору матеріальних умов життя (на рівні зацікавлень), а те, що відповідає уявленням про призначенням людини [4, с. 65]. Отже, ті норми і ідеали, які є результатом діяльності особистості, визнають розвиток її цінностей (ціннісні орієнтації). Тому, їхня наявність становить основу для формування життєвих пріоритетів. У зв'язку з цим навіть спеціально зосереджені на особистості виховні та інші впливи можуть бути ефективними лише в тому разі, якщо вони опосередковані особистістю. Об'єктивно оцінюючи себе, молодь свідомо, враховуючи умови, що склалися, спрямовує розвиток і реалізацію своїх сутнісних сил, які визначають рівень активності її життєвих пріоритетів. Тому ціннісні орієнтації мають велике значення для розвитку особистості, оскільки засвоєний життєвий досвід, який пройшов крізь призму внутрішнього світу особистості, оцінюється, критично переробляється нею і переходить у дійсну позицію, умову самореалізації.

Як акумулятор індивідуального досвіду, механізми ціннісних орієнтацій надають діяльності і поведінці людини особистісного сенсу, що розкривається через спрямованість на задоволення найбільш фундаментальних потреб у праці, творчості тощо. Разом з тим прагнення особистості до реалізації цих потреб перебуває в єдності з потребою у реалізації своєї індивідуальності. Ці дві тенденції людської особистості взаємопов'язані і нерозривні. Якщо ж інтереси і потреби особистості недостатньо враховані, вона діє на примітивному рівні, щоб уникнути санкції. Отже, зацікавленість студентів процесами і результатами навчальної діяльності забезпечується не окремими фрагментам, заходами, а якісною організацією всіх компонентів навчально-виховного процесу у вузі: цільового, стимулюючого, мотиваційного, оцінно-результативного. А в педагогічній майстерності студент є суб'єктом формування суспільних відносин, а не лише як їх результат. У його поведінці за цих умов проявляється вольовий чинник: ініціативність пошуку, самостійність при здобутті знань, принциповість, вільне самовизначення індивіда в культурному просторі світоглядів. Тому спрямованість молоді на реалізацію потреб формує ціннісні орієнтації. Останні ж формують стиль життя особистості, який проявляється в її активності.

Цілком очевидно, що між системою цінностей і стратегією виховання існує взаємозалежність. Цінності визначають зміст виховання, а виховання прагне прищепити віру у прийняті цінності. Але в цьому симбіозі переважає система цінностей, оскільки вона йде від життя народу, цього історичного досвіду, політичної ситуації, віри, потреб і прагнень до самореалізації тощо. І, власне, в цьому значенні стосовно стратегії система цінностей є визначальною, життєдайною. Тому, на нашу думку, тільки аксіологічний підхід до вивчення життєвих пріоритетів студентства допомагає і конкретизувати змістовний бік освіти, визначити як першочергове завдання формування ціннісних відносин до моральних принципів і норм, що в кінцевому результаті сприяє становленню гуманного світогляду. Реалізація аксіологічного підходу передбачає таку постановку навчально-виховного процесу, при якому студенти вчаться поступати морально, оцінювати і акцентувати свої вчинки і вчинки інших.

Радикальні зміни, що відбуваються в державі, спричинені ними гуманістичні й демократичні зрушення в світогляді, ідеології, науці та культурі, потребують формування та впровадження нової концепції гуманітарної освіти, яка має стати основою підготовки

студентської молоді до самостійної, активної та творчої самодіяльності в нових соціальних та культурних умовах, важливим чинником формування особистості сучасного типу, свідомого громадянина України. Потреба у впровадженні такої концепції зумовлена насамперед необхідністю приведення гуманітарної освіти і виховання студентів у відповідність до тієї системи ціннісних орієнтацій та соціальних нормативів, які визначають поступ людської цивілізації протягом ІІІ тисячоліття. Вона формально не зорієнтована на знання як результат, її зміст і сила – у процесі пізнання, який відбувається у формі діалогу: викладача зі студентом, вчителя з учнем і нарешті через форму внутрішнього діалогу студента [5, с. 186]. За такого підходу істина не може бути єдиною, вона у кожного своя, кожен має право на своє бачення світу і його пізнання, на творчість власним шляхом. Гуманістична парадигма освіти передбачає розвиток різноманітних форм мислення.

Гуманізацію освіти в розумінні науково-педагогічного колективу означає створення умов для вирішення першочергових завдань: оволодіння культурною спадщиною гуманістичного спрямування; забезпечення системою інтегрованих знань про суспільство, які би, разом з набутими вміннями стали основою самопізнання, самоосвіти особистості, виявлення та розвитку її творчого потенціалу; адаптація особистості до навколишнього світу як результат засвоєння необхідних знань, так і формування навичок і вмінь спілкування з іншими людьми на гуманістичній основі, організації власної діяльності тощо. Сьогодні національна система виховання покликана відтворити в молодому поколінні генетичний код рідного народу, його мову, національний характер, своєрідність світосприйняття, національний спосіб мислення, самосвідомість, духовність. А для цього необхідно звернутися до суті ціннісних орієнтацій українського народу і традицій їх формування в історичному розвиткові нації. Гуманізація освіти потребує особистісного висвітлення й сприйняття минулого на основі співвідношення суб'єктивних оцінок із загальнолюдськими цінностями, що має докорінно змінити мету викладання гуманітарних дисциплін у вузі. Таке ставлення відображає ціннісний підхід до об'єкта і відбивається в оцінних судженнях.

У процесі навчання у кожного студента формується система індивідуального ставлення до культурних надбань. Його неідентичність визначається не тільки соціальною належністю, а й різноманітним усвідомленням цих цінностей. Спрямованість свідомості й поведінки молодих людей на певні моральні та гуманістичні цілі й установки виявляється в ціннісних орієнтаціях їх світогляду, і як поняття «цінності» відбиває етичний бік відношення людини до світу. Але це не лише набуття знань, це й переживання, в яких концентрується впевненість людини в істинності поглядів, котрі вона поділяє. Тому загальний напрямок ціннісних орієнтацій, ядро його життєвої позиції становить переконання. Вони є основою духовного світу людини, формують суспільно-політичну позицію, критерії та оцінки своїх вчинків, бажань. Як наслідок, наявність переживання несумісна з пасивним спогляданням світу. Чим більша переконаність особистості, тим активніша її життєва позиція.

Ціннісні орієнтації настільки усвідомлюються особистістю, наскільки світогляд адекватно відображає дійсність і на цій підставі обґрунтовує реальні, відповідні закони розвитку природи і суспільства ідеалами людини та шляхи їх досягнення. Коли вважати світоглядними лише ті цінності внутрішнього світу особистості, які є соціально значущими, то залишається невідомим, означають вони те ж для неї самої. Тому порівняння тієї чи іншої системи цінностей з іншими дає змогу відрізнити один світогляд від іншого. Ідейна стабільність ціннісних орієнтацій визначається тим, наскільки певні погляди стали внутрішніми принципами її світогляду, що забезпечують єдність мислення, переконання та дій. Найзагальніша орієнтація світоглядної свідомості полягає в її здатності визначати позицію. Це означає, що в найважливіших життєво-смислових питаннях кожен суб’єкту змозі обґрунтувати особисту позицію.

Отже, можна стверджувати, що особистісний підхід передбачає інтелектуальний і духовний розвиток студентів через сприйняття, усвідомлення і осмислення загальнолюдських цінностей, формування мотивацій, творчої діяльності й самореалізації особистості. Тому ставлення до вихованців, на нашу думку, повинно будуватися на сприйнятті їх як вільних особистостей, котрі розвиваючись будуть здатні робити самостійний вибір цінностей у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інформаційні системи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_net. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багатої особистості / С. Гончаренко // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць: Вип. 3. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 19–23.
3. Діалог культур і духовний розвиток людини: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1995. – 237 с.
4. Кафарський В. Нація і держава: культура, ідеологія, духовність / В. Кафарський. – Івано-Франківськ, 1999. – 78 с.
5. Корженко В. Філософія виховання: зміни орієнтацій / В. Корженко. – К., 1998. – 304 с.

УДК 37.035.6.94 (477)

В. І. МІРОШНІЧЕНКО

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ПАТРІОТИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Висвітлено різнобічні аспекти проблеми мотивації патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Описано та систематизовано групи мотивів, які можуть впроваджуватися в систему патріотичного виховання курсантів-прикордонників. Для цього пропонується спецкурс «Патріотичне самовиховання особистості майбутнього офіцера-прикордонника». Визначено умови, що сприяли би покращенню мотивації патріотичного самовиховання курсантів.

***Ключові слова**: патріотичне самовиховання, мотиви, особистість, майбутні офіцери-прикордонники, педагогічні умови.*

В. И. МИРОШНИЧЕНКО

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ

Освещены разносторонние аспекты проблемы мотивации патриотического воспитания будущих офицеров-пограничников. Описаны и систематизированы группы мотивов, которые могут внедряться в систему патриотического воспитания курсантов-пограничников. Для этого предлагается спецкурс «Патриотическое самовоспитание личности будущего офицера-пограничника». Определенны условия, которые могут способствовать улучшению мотивации патриотического самовоспитания курсантов.

***Ключевые слова**: патриотическое самовоспитание, мотивы, личность, будущие офицеры-пограничники, педагогические условия.*

V. I. MIROSHNICHENKO

PROBLEM OF MOTIVATION OF PATRIOTIC SELF-EDUCATION OF FUTURE BORDER OFFICERS-GUARDS

In the article light up scalene aspects of problem of motivation of patriotic education of future border officers-guards light up In the article. An attempt to describe and systematize the groups of reasons which can be inculcated in the system of patriotic education of border students-guards is done. The special course is for this purpose offered the «Patriotic self-education of personality of future border officer-guard». By an author certainly terms which would be instrumental in the improvement of motivation of patriotic self-education of students.

***Key words**: patriotic self-education, reasons, personality, future border officers-guards, pedagogical terms.*

У здійсненні патріотичного самовиховання як педагогічної умови реалізації системи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників важливу роль відіграє мотивація.

Зіставляючи особисті вікові та індивідуальні потреби з умовами та змістом проведення заходів патріотичного самовиховання, військовослужбовець «приймає чи не приймає» їх і цим у нього або розвиваються, або не розвиваються якості, які необхідні справжньому патріоту, захиснику Батьківщини. У такому процесі значну роль відіграють мотиви участі курсантів у заходах патріотичного характеру.

Мотиви – це динамічне явище, на яке впливають ті зрушення, що відбуваються у внутрішніх структурах особистості, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності. Кожному віку людини властиві специфічні мотиваційні замовлення. Мотивація породжує причини активності організму (вияви інстинктів і первинних потреб), спрямованість активності людини (вияви вторинних потреб) та динаміку регуляції активності й поведінки (вияви емоцій, почуттів та установок у поведінці суб'єкта) [1, с. 86].

Різнобічні аспекти проблеми мотивації патріотичного виховання висвітлюють у своїх дослідженнях І. Бех, Й. Боришевський, Д. Тхоржевський, О. Боровик, М. Томчук, В. Шевченко, В. Коваль, О. Гевко, О. Коркішко, О. Абрамчук та інші вчені. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить також про підвищену увагу науковців до патріотичного самовиховання. Певний внесок у дослідження патріотичного самовиховання військовослужбовців зробили В. Дзюба, Ю. Красильник, Д. Сидорук. Окремі аспекти патріотичного самовиховання особистості відображені в працях Н. Дерев'янко, О. Сухомлинської, С. Карпенчук, В. Москальця, К. Чорної, Б. Мисака, М. Качур та інших дослідників. Однак проблема мотивації патріотичного самовиховання військовослужбовців вивчена недостатньо.

Метою статті є дослідження мотивації патріотичного самовиховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Одним з механізмів розвитку мотивації є мотиваційне опосередкування. В. Вілюнас вважає, що формування нових мотиваційних відносин відбувається в результаті спроб пов'язати явища, до яких таке ставлення виробляється, з іншими явищами, котрі таке ставлення уже спричиняють, тобто шляхом мотиваційного опосередкування. Феномен «зміщення мотиву на мету» (за концепцією О. Леонтьєва) є одним з варіантів мотиваційного опосередкування. Такі «зміщення» спостерігаються тоді, коли людина під впливом певного мотиву починає виконувати певні дії, а потім виконує їх заради них самих, тому що мотив ніби змістився на їхню ціль [2, с. 202].

На формування мети та мотивації патріотичного виховання, на думку В. Шевченка [3], впливають:

- усвідомлення майбутніми офіцерами-прикордонниками суспільної значущості патріотичної діяльності та патріотичного виховання;
- розуміння ролі патріотичного виховання для особистісного розвитку, з цією метою зміст, форми та методи виховних заходів повинні диференціюватись з урахуванням індивідуальних, групових, соціальних потреб курсантів;
- ступінь підтримки та стимулювання патріотичного виховання з боку суспільства та держави. Це система моральних і матеріальних стимулів, які повинні сприяти й підтримувати у курсантів відповідні мету та мотиви діяльності.

Під час дослідження мотивації патріотичного самовиховання у національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (далі – НАДПСУ) був розроблений спецкурс «Патріотичне самовиховання особистості майбутнього офіцера-прикордонника. У ньому пропонувалося систематизувати знання про людську особистість, стосунки людей, знання про фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток особистості. Включення у навчально-виховний процес елементів проектування особистості військовослужбовця на ту чи іншу історичну, військово-політичну ситуацію, на поведінку в них людей давало змогу змінювати в окремих курсантів позицію щодо сформованості деяких особистісних якостей, сукупності ставлень до самого себе, власних дій, думок стосовно

суспільства й держави, до окремих державних інститутів, професій, інших людей, своєї та інших націй тощо.

Введення такого спецкурсу, як показали результати експерименту, переконує, що одним із шляхів патріотичного виховання є патріотичне самовиховання особистості.

Основні завдання спецкурсу «Патріотичне самовиховання особистості майбутнього офіцера-прикордонника» зводилися до:

- пошуку й розвитку індивідуальних здібностей курсанта відповідно до рівня його патріотичної вихованості;
- розвитку фізичної, психологічної, соціальної та духовної сфер особистості курсанта, трансформації виховання у самовиховання;
- формування позитивного ставлення майбутнього офіцера-прикордонника до себе, його впевненості у власних силах (адекватна самооцінка, самоповага, власна гідність, честь, совість) і до зовнішнього світу (патріотичне та екологічне мислення, гуманізм, демократизм);
- до формування позитивної Я-концепції і вмінь самоствердження і самореалізації у курсантському колективі;
- до введення курсанта в режим патріотичного саморозвитку, підтримки й стимулювання цього режиму і надання інструментарію для цього.

Кожна дія патріотичного самовиховання, що ми маємо змогу спостерігати впродовж I–IV курсів навчання, передбачає певне часткове самовдосконалення особистості. Однак з III курсу проблема патріотичного самовиховання набуває надзвичайно актуального характеру, що зумовлено закономірним розширенням патріотичного, військово-професійного досвіду, підвищенням емоційно-вольової регуляції навчально-пізнавальної діяльності.

У результаті вивчення вказаного спецкурсу курсантам необхідно:

1. Знати: зміст понять особистість, самовиховання, патріотичне виховання, патріотичне самовиховання, мотиви патріотичного самовиховання; патріотичні аспекти навчальної та службової діяльності майбутнього офіцера-прикордонника; основні вимоги суспільства до патріотичної вихованості офіцера-прикордонника; зміст патріотичного потенціалу навчально-виховного процесу НАДПСУ.

2. Уміти: оцінювати власні дії та дії своїх колег з патріотичної точки зору; самостійно працювати з психолого-педагогічною та військово-професійною літературою, виділяти патріотичний аспект її змісту; виділяти серед власних життєвих прагнень прагнення патріотичного змісту та відшукати шляхи їх реалізації; свідомо впливати на формування патріотичних рис характеру; складати план патріотичного самовиховання.

Як з’ясувалося в процесі дослідження, курсанти по-різному ставляться до патріотичного самовиховання, інколи навіть неоднаково його розуміють. Однією з основних проблем процесу навчання взагалі та організації патріотичного самовиховання зокрема є активізація пізнавального інтересу не тільки до зовнішнього світу, а й до власного внутрішнього, оскільки без цього психологічного механізму не буває ні фізичного, ні психічного, ні соціального розвитку особистості курсанта.

Вирішення цієї проблеми переплітається з двома головними завданнями навчально-виховного процесу в НАДПСУ: по-перше, сприяти найбільш повноцінному відображенню у свідомості військовослужбовців явищ науки та проникненню в їх суттєві взаємозв'язки; по-друге, спонукати та підтримувати на цій основі таке ставлення до знань, до навчання в академії, яке було би наповнене готовністю самостійно оволодівати інформацією, орієнтуватись у здобутих знаннях та заглиблюватись у нескінченний процес пізнання себе (як складової суспільства), своїх потреб та потенційних можливостей.

У літературі визначаються певні об’єктивні психолого-педагогічні умови, що стимулюють виникнення, зміцнення та розвиток пізнавального інтересу особистості до свого внутрішнього світу. Однією з таких умов є зовнішні спонукання, тобто під впливом зовнішніх чинників. На практиці це пов’язано з майстерністю педагогів щодо впровадження системи стимулів у військовому колективі та вибору найбільш ефективних засобів стимулювання патріотичної активності курсантів.

У дослідженні ми намагаємося описати та систематизувати групи мотивів, які можуть впроваджуватися в систему патріотичного виховання курсантів-прикордонників і виокремити

найвагоміші з них, визначити ті мотиви, що були системотворними в ході формуючого експерименту.

Проте, як відомо, педагогічний процес має не лише зовнішній бік, що становить власне виховні впливи, організацію різних видів діяльності, тобто дії із курсантом як об'єктом. Другий внутрішній бік цього процесу – активність військовослужбовця як суб'єкта патріотичної діяльності; він проходить на внутрішньому особистісному рівні і становить прийняття, певну переробку й привласнення особистістю зовнішніх впливів і перетворення їх у власні якості й особливості. До цього інтерпретація цих впливів, їх оцінка, привласнення, збереження, перетворення як застосування здійснюється курсантом. Це і є процес «самозміни»: самоуправління, самовиховання, самонавчання, саморозвитку.

Загальновідомо, що підґрунтям, яке визначає інтенсивність і спрямованість саморозвитку особистості, є її потреби, внутрішні сутнісні сили організму, котрі спонукають до реалізації якісно нових форм активності. Як зазначає Г. Штефанич, середовище при цьому є лише умовою її розвитку. Якщо суб'єктивними умовами нехтувати, то суспільно значуще не стає особистісно значущим, а соціальні вимоги та норми є тільки зовнішніми регуляторами поведінки особистості. Поки суспільні цінності не стануть внутрішніми, усвідомленими і прийнятими особистістю, жодні виховні впливи не зроблять їх метою.

Ідеали та великі приклади героїзму, на яких виховують молодь за принципом «так треба» виникли і втілились у повсякденне життя завдяки не зовнішньому «треба», а внутрішньому «не можу інакше». «Треба» орієнтує на підпорядкування, залежність, безініціативність: «треба, от я і роблю». «Не можу інакше» орієнтує на самостійність, ініціативу і відповідальність. Цей принцип ставить людину у своєрідну безвихідь, коли вона «приречена» на певні вчинки. Вирішення проблеми морального вибору і свободи вчинків полягає немов би в її знятті: альтернативи немає, тому що «не можу інакше». Проте така «безвихідь» є вираженням свободи вибору та свободи волі як усвідомленої необхідності. Вона не зовнішня, чужа для суб'єкта необхідність, хоч і пізнана ним, а внутрішня, пережита, суб'єктивно-об'єктивна [4, с. 76–77]. Це: потреба в безпеці, яка виявляється в прагненні бути захищеним, не відчувати стресу, уникати тривоги, невдач, потрясінь; потреби в належності й любові – прагнення належати до спільноти, перебувати поруч із людьми, бути визнаним і прийнятим; потреба в повазі – прагнення до компетентності, досягнення успіхів, схвалення, визнання, авторитету; пізнавальні потреби – прагнення багато знати, уміти, розуміти, досліджувати; естетичні потреби – прагнення до гармонії, симетрії, порядку; нарешті, потреба у самореалізації, що може, як відомо, виявлятися в трьох формах: матеріальній, психічній, духовно-катарсичній [5, с. 77].

Розглянемо більш детально кожну з цих потреб на вищому щаблі саморозвитку особистості – духовно-катарсичному.

Так, потреба в безпеці на вищому щаблі розвитку людини задовольняється через відчуття емоційної близькості, любові, симпатії, емпатії, віри з боку різних значущих людей і груп (батьків, друзів, педагогів); у духовно розвиненої особистості самоствердження проходить на рівні самооцінки в собі загальнолюдських цінностей (свободи, честі й гідності, совісті, добра, краси, істини), на вищому духовному рівні вони трансформуються в прагнення до самовдосконалення; пізнавальна потреба на вищому щаблі розвитку спрямована не тільки на пізнання оточуючого світу, а, насамперед, на пізнання свого внутрішнього духовного світу (самопізнання). Вона включає в себе:

а) процес пізнання, що спрямований усередину себе (Хто Я вчора, сьогодні?; Який Я?);

б) передбачення, прогнозування себе, свого місця в оточуючому світі (Хто Я завтра?);

в) вибір місця, соціальної ролі, позиції у всіх сферах життєдіяльності. Потреба в самовираженні в духовній сфері породжує естетичні потреби: прагнення до краси, гармонії, симетрії, порядку.

Потреба в самореалізації сама по собі є вищою духовною потребою, оскільки стимулює особистість до творчості, зумовлює прагнення відчути себе творцем, господарем свого власного життя. Остання складається з трьох моментів: «Мені потрібно», «Я можу», «Я потрібний». Моменти «Мені потрібно», «Я можу» залежать від військовослужбовця і розкривають реальний взаємозв'язок потреб і здатності до їх реалізації. Але наявність необхідної для самореалізації єдності здатностей і потреб ще не гарантує успішності цього процесу, оскільки він може здійснюватися тільки за наявності необхідних умов для

самореалізації. Ці умови втілюються у формулі «Я потрібний». У зв'язку з цим тією важливою умовою для самореалізації кожного курсанта-прикордонника має стати його патріотична діяльність під час навчання в НАДПСУ: «Я потрібний друзям, колегам, командирам», «Я потрібний академії», «Я потрібний прикордонній службі», «Я «потрібний суспільству», «Я потрібний Батьківщині».

Механізм самореалізації – це вияв, випробування й реалізація у патріотичній діяльності своїх особистих можливостей. Він є головним мотиваційним фактором патріотичної активності, самотворчої діяльності курсанта. Головне для самореалізації, – це надання йому відповідних умов свободи волевиявлення, творчого простору в основних видах діяльності.

На ґрунті задоволення вищезазначених потреб має будуватися стратегія й тактика організації усієї позааудиторної роботи щодо створення необхідних умов для саморефлексії: бачення власного внутрішнього світу, самооцінки своїх патріотичних якостей, самореалізації в основних видах діяльності.

У науково-педагогічній літературі пропонуються такі прийоми самовиховання: самопереконання, самонавіювання, самопідбадьорювання, самозаохочення, самоосуд і самопокарання, самопримус, самоаналіз. Серед методів патріотичного самовиховання вказуються самозобов'язання, самопереконання, самоспостереження, метод самостійних вправ, самоконтролю, самозвіту тощо [6, с. 32].

Свідомий мотив відіграє велику роль у житті військовослужбовців. Він може мати як просоціальний, так і асоціальний вектор спрямованості. Мова йде про самовдосконалення або саморуйнування залежно від індивідуальних ресурсів та об'єктивних умов життя військовослужбовців [7, с. 243].

Курсантам експериментальної групи була запропонована методика «конструювання самого себе» доктора філософії університету штату Нью-Джерсі (США) Д. Скотта [8]. Суть її полягала в тому, що вихованець мав можливість створення «сценарію» змін у собі, критично поглянути на себе і планомірно скоригувати властивості власного «Я». Методика передбачає три ключові стадії зміни:

1. Визначте, що саме ви хочете змінити в собі або яким хочете стати. Спитайте себе: «Як би я хотів змінитися?» Наприклад, здібності, сили вашого розуму можуть допомогти вам уявити собі ті риси характеру, яких би ви хотіли позбутися, і навпаки, які б ви хотіли розвинути.

2. Використайте процес створення сценарію в думках, щоб уявити себе в новій ролі. Ця процедура становить фундамент для ваших змін, оскільки ви створюєте для себе індивідуальність або характер приблизно, як це міг би зробити режисер. Надалі, знову і знову подумки репетируючи цю роль, ви закріплюєте реальність цього нового образу. І ви дивитиметеся на себе по-іншому, діятимете в реальному світі, що також допоможе вам поводити себе інакше.

3. Втілюйте свій новий сценарій у життя. Тепер прийміть нову роль і діяльність, які ви створили для себе, і випробуйте їх на практиці в реальних ситуаціях. Наприклад, якщо ви вирішили, що хочете бути відповідальнішим, і уявили, що ви так поводитесь з усіма, хто оточує вас, то так і робіть, створюючи подумки ваш новий образ як образ відповідальної людини, котра викликає в інших позитивну реакцію.

У подальшому курсантам пропонувалося: «Візьміть аркуш паперу й олівець, поділіть аркуш на два стовпчики. Один стовпчик назвіть «Риси характеру, яких я хочу позбутися», другий – «Риси характеру, яких я хочу набути».

Спочатку, подивившись на перший стовпець, почніть «мозкову атаку». Швидко запишіть усі риси, яких ви хочете позбутися. Записуйте все, що спадає на думку, і не намагайтесь розмірковувати, чи реально для вас позбутися цієї риси. Продовжуйте доти, поки не запишете хоча б п'ять рис характеру або поки процес не почне уповільнюватися.

Далі зверніться до другого стовпчика і також за допомогою «мозкової атаки» швидко запишіть усі риси, які ви хочете мати. У деяких випадках вони можуть бути протилежні тим, яких ви хочете позбутися (наприклад, замість того, щоб бути впертим, ви хочете бути більш поступливим, замість того, щоб бути нетерплячим щодо людей, ви хочете стати більш чуйним). Надалі продовжуйте цей процес і записуйте все, що спадає вам на думку, не намагаючись

критикувати або оцінювати це. Крім того, пробуйте міркувати, чи реально вам набути таких якостей.

Знову продовжуйте записувати доти, поки не запишете хоча б п'ять рис або поки процес не почне уповільнюватися. Коли відчуєте, що закінчили перелік і готові визначити пріоритетність рис, яких ви хочете позбутися, для кожної з них знайдіть протилежну рису, якої хочете набути, і запишіть до другого стовпчика. Після того, як ви записали цю протилежну рису, викресліть ту рису характеру, якої хочете позбутися. Якщо ви вже записали протилежну рису у другому стовпчику, то просто викресліть її у першому.

Щоб з'ясувати пріоритет, розгляньте по черзі всі риси в списку і визначте, наскільки вони важливі для вас, супроводжуючи кожну з них нумерацією: 1 (дуже важлива), 2 (важлива) і 3 (бажано мати, але не так важливо). Напишіть ці цифри поруч з кожною рисою.

Встановивши пріоритет, ви працюватимете над розвитком найважливіших для вас рис. Не працюйте відразу над розвитком більш як трьох рис одночасно. Якщо ви відчуєте, що зробили їх своїми індивідуальними якостями, перейдіть до наступних рис. Якщо ви помітите, що дуже змінилися, складіть новий список пріоритетів.

Коли ви визначили, яку рису або риси вам треба насамперед розвивати, наступним кроком буде використання уявного сценарію для їх розвитку. В цьому сценарії ви бачите себе таким, яким хочете бути, і створюєте сценарій, в якому ви можете подумки грати цю роль знову і знову доти, поки не виробите в собі впевненість, що ви можете це зробити. Водночас ви створите посилюючий образ, щоб нагадати собі, коли перебуваєте в реальній обстановці, що ви можете зробити так само, як робили це подумки.

Цій же меті слугувала діагностична методика дослідження самооцінки особистості, що дозволяла визначити не тільки місце «патріотичності» у системі цінностей того чи іншого курсанта, а й рівень його самооцінки й ставлення до свого Я-реального і Я-ідеального.

Важливою складовою проблеми мотивації на позаурочну патріотичну діяльність курсантів мають групові взаємостосунки. Результати дослідження дають підставу стверджувати: якими потужними не були б стимули, пов'язані зі змістом проведеного виховного заходу, організацією окремих видів діяльності, все ж стимули, пов'язані зі стосунками у колективі, є для курсанта найсильнішими.

У ході формуючого експерименту ми вивчали, чи впливають вищевказані стосунки, які виникають під час взаємодії військовослужбовців, на мотивацію патріотичного самовиховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Було встановлено, що стосунки такого типу створюють необхідний ґрунт для обміну думками в дискусіях, аналізування та оцінки відповідей товаришів, опосередковано через офіційний і неофіційний статус впливають на активізацію самопізнання, самооцінки курсантами своїх патріотичних потенціалів.

Матеріали проведеного дослідження підтверджують висновок, що успішному вирішенню завдань патріотичного самовиховання майбутніх офіцерів-прикордонників сприяють:

- участь курсантів в організації та проведенні патріотичних виховних заходів;
- критика і самокритика;
- диспути та читацькі конференції за патріотичною тематикою;
- виступи перед особовим складом ветеранів-прикордонників;
- відображення у стінних газетах і листівках як позитивного досвіду, так і негативних моментів у патріотичному самовихованні прикордонників.

У результаті дослідження було визначено умови, що сприяли би покращенню мотивації патріотичного самовиховання курсантів, а саме:

- виховання у прикордонників високої національної переконаності, свідомості та дисциплінованості, особистої відповідальності за долю держави;
- формування у курсантів громадянської життєвої позиції і стійких мотиваційних установок на постійне патріотичне самовдосконалення;
- всебічне і систематичне вивчення особистих якостей підлеглих, урахування їх особливостей в організації та плануванні патріотичного самовиховання;
- інформування військовослужбовців про політичні події в світі та місце України у цих процесах;
- систематичне підвищення вимогливості до підлеглих;

- забезпечення особистої зразковості командирів, офіцерів-педагогів в виконанні свого обов'язку, у роботі над собою;
- уміле застосування кіно, телебачення, творів мистецтва і літератури з метою спонукання до патріотичного самовиховання;
- власний приклад викладачів та офіцерів курсантських підрозділів у патріотичному самовдосконаленні, в роботі над своїм політичним, моральним і фізичним розвитком.

Визначений нами перелік умов, що сприяють покращенню мотивації патріотичного самовиховання курсантів, визначає найважливіші ідеї теорії патріотичного виховання військовослужбовців. Однак він є неповним, оскільки в межах однієї статті неможливо повністю розкрити проблему мотивації патріотичного самовиховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Перспективою подальших наших наукових розвідок вважаємо врахування основних змін суспільного життя, відомчих реформувань у дослідженні мотивації патріотичного самовиховання курсантів-прикордонників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
3. Шевченко В. В. Психологічні особливості військово-патріотичного виховання учнів старшого підліткового та юнацького віку: дис. … канд. психол. наук / В. В. Шевченко. – К., 1999. – 187 с.
4. Штефанич Г. Г. Формування професійно-моральної стійкості у майбутніх офіцерів МВС України: дис. … канд. пед. наук / Г. Г. Штефанич. – Хмельницький, 2003. – 190 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы; под общей ред. Г. А. Балла, А. В. Киричука, Д. А. Леонтьева: / А. Маслоу – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
6. Сухушин М. П. Військово-патріотичне виховання молоді: підручник / М. П. Сухушин, В. О. Палагеша. – К.: Видавничий дім «Слово», 2009. – 488 с.
7. Фугело О. М. Вплив суспільства на задоволеність працею військових фахівців / О. М. Фугело // Збірник наукових праць НАДПСУ. № 30. Ч. ІІ (Спеціальний випуск). – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. – С. 242–244.
8. Оржехівська В. М. Посібник з самовиховання / В. М. Оржехівська, Т. В. Хілько, С. В. Кириленко. – К., 1996. – 192 с.

УДК 378

Л. С. КИНЄВА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ НЕНАСИЛЛЯ У СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ

Висвітлена сутність педагогічних умов формування цінностей ненасилля у студентів: застосування керованої рефлексії при організації роботи зі студентами; організація методичних лекторіїв і тренінгів з кураторами щодо формування цінностей ненасилля у студентів. Розвиток соціального інтелекту засобами написання творчих робіт у формі казки при організації навчально-виховної роботи зі студентами та вимоги щодо їх ефективного застосування в університетському освітньо-виховному просторі.

***Ключові слова**: цінності ненасилля, педагогічні умови, рефлексія, соціальний інтелект, куратор.*

Л. С. КЫНЕВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ НЕНАСИЛИЯ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Раскрыта сущность педагогических условий формирования ценностей ненасилия у студентов: применение управляемой рефлексии при организации работы со студентами; организация методических лекториев и тренингов с кураторами; развитие социального интеллекта средствами написания творческих работ в форме сказки при организаци учебно-воспитательной работы со студентами и требования относительно их эффективного применения в университетском образовательно-воспитательном пространстве.

***Ключевые слова**: ценности ненасилия, педагогические условия, рефлексия, социальный интеллект, куратор.*

L. S. KYNYEVA

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR NON-VIOLENCE VALUES FORMATION IN STUDENTS IN UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

In article the essence of pedagogical conditions of formation of values of a nonviolence at students is opened: application of an operated reflexion at the organisation of work with students; the organisation of methodical lecture halls and trainings with curators; development of social intelligence by means of a writing of creative works in the form of a fairy tale at организаци teaching and educational work with students and requirements concerning their effective application in university obrazovatelno-educational space.

***Key words**: values of a nonviolence, pedagogical conditions, a reflexion, social intelligence, the curator.*

Проблема виховання у молоді ненасилля є дуже актуальною в сучасному суспільстві, тому закономірно що вона привертає особливу увагу психологів, філософів, соціологів, юристів, педагогів. Це пояснюється тим, що зростає моральність та духовність особистості в Україні, та, відповідно, зростають спроби впливати на неї, шляхом використання різних проявів насилля для досягнення будь-якої мети заради власних, державних, національних чи групових корисливих цілей.

Духовність особистості, як зазначає Г. Шевченко, містить у собі гармонію, красу світу, моральні імперативи, єдність думок і почуттів [9, с. 3]. На думку автора, засвоєння особистістю системи духовних цінностей, якісного ставлення її до самої себе, природи, суспільства, власної діяльності, людей набуває особливого значення.

Залучення людей до скарбниці духовних цінностей – є необхідною умовою для досягнення основної мети духовного виховання – цілісного творчого розвитку особистості, що діє за законами свободи і ненасилля. Виховання духовних цінностей гармонізує і розвиває всі духовні здібності людини. У зв'язку з цим стає необхідним вирішення питань, пов'язаних з визначенням значущості та ролі вихованості ненасилля у студентів в університетському освітньо-виховному просторі з метою боротьби з насильством у суспільстві.

Вказані питання безпосередньо стосуються студентів, адже, на нашу думку, ненасилля має вплив на світогляд, рівень освіченості, можливості, досвід, переконання, духовні цінності і орієнтири, фізичний стан, життєвий стиль та багато інших чинників, які є вирішальними у формуванні ідентичності, унікальності й індивідуальності кожної професійно зорієнтованої і підготовленої особистості.

Проблема ненасилля над особистістю, її свідомістю і поведінкою неодноразово ставилася в XX ст. вітчизняними і зарубіжними дослідниками і діячами культури (Е. Балу, Р. Емерсон, М. Ганді, Л. Толстой, М. Реріх, М. Кінг та ін.).

Ненасилля як наукова і практична проблема розглядалася у працях І. Беха, А. Гусейнова, О. Калініної, В. Маралова, В. Сітарова та ін., що підтверджує актуальність питань, пов'язаних з проблемою унеможливлення насилля.

А. Гусейнов називає ненасилля особливою програмою, вперше сформульованого в євангельській заповіді, яка орієнтована на вирішення безнадійних, складних конфліктів і є альтернативою так званому справедливому насиллю [3, с. 73].

На думку І. Беха, ідея гуманістичної педагогіки охоплює все наше суспільство, особливо тих, хто причетний до сучасної освіти [1, с. 16]. Утвердження в ньому культури ненасильства виявилося дуже необхідним. Проте нині загальна ейфорія, пов'язана з цією проблематикою, змінилася на глибоке її осмислення (на рівні теорії, і на рівні освітньої практики), розуміння складності сутнісної трансформації сучасного освітнього процесу.

Підґрунтям формування ненасилля є необхідні теоретичні знання, джерело яких, у педагогіці, на думку М. Захарченко, – рефлексія [4, с. 47]. Рефлексія є предметом вивчення у різних сферах людських знань: філософії, методології, психології, акмеології, управлінні, педагогіці, ергономіці, конфліктології та ін. Російські дослідники (Г. Андрєєва, К. Данилін та ін.) відзначають, що для більш глибокого розуміння рефлексії її необхідно розглядати не на діаді, а на більш складних організованих реальних соціальних групах, що об'єднані значимою спільною діяльністю.

У формуванні ненасилля у студентів університету значну роль відіграють куратори студентських груп. У «Тлумачному словнику» С. Ожегова пояснюється, що куратор – це особа, котрій доручено спостереження за ким-небудь або чим-небудь [8, с. 277]. Куратор студентської академічної групи – це наставник і організатор, вихователь і консультант студентів. Він спрямовує виховну роботу групи, розвиває у студентів активність, самостійність, ініціативу, почуття відповідальності та зацікавленості в навчанні. Куратор постійно перебуває в діловому спілкуванні зі студентами групи, добре знає кожного з них, що надає йому можливість впливати як на колектив групи загалом, так і на кожного студента зокрема.

Володіння навичками вирішення проблем ненасильницьким шляхом у сфері особистісних, міжособистісних взаємовідносин та гуманне ставлення до навколишнього світу передбачає наявність в особистості розвиненого соціального інтелекту, що передбачає опанування необхідними знаннями і практичними вміннями, знаходження життєвого балансу та самовдосконалення. Все це дає змогу зібрати «мозаїку успішності» з класичної освіти та виховання, індивідуального досвіду та потенціалу особистості.

Метою статті є визначення сутності педагогічних умов формування ненасилля у студентів в університетському освітньо-виховному просторі.

Принциповою ідеєю рефлексії є її спротив будь-якому насильницькому впливу, спробам маніпулювання людською свідомістю та прагнення до самостійності. Рефлексія допомагає тому, що «внутрішні сили виступають основним резервом та побудником активності» [7, с. 60–61].

Щодо нашого дослідження, рефлексія є спонуканням до самопізнання, самоконтролю та самоаналізу власної внутрішньої психічної діяльності, психічних утворень і станів та однією з найважливіших характеристик особистості, адже вона допомагає розвивати моральні цінності, розкрити красу внутрішнього світу та самореалізуватися у суспільстві.

Під керованою рефлексією студентів ми розуміємо організований викладачем процес, що відбувається у свідомості студентів з метою розуміння ними самих себе, усвідомлення та оцінювання своїх дій і вчинків, переживань, емоцій, відчуттів і думок шляхом роздумів-відповідей на поставлені викладачем або студентом запитання.

Керована рефлексія щодо формування цінностей ненасилля трактується як цілеспрямований процес формування ненасильницького ставлення до соціуму, себе та навколишнього світу шляхом самостійної роботи над поглибленням, закріпленням знань студента, розвитку його аналітичних умінь щодо визначення змісту, сутності і структури цінностей ненасилля, які ґрунтуються на наукових доведеннях та особистісних критеріях.

На нашу думку, рефлексія є невід'ємною частиною всіх форм навчальних занять, особливо інтерактивного тренінгу: кожна вправа завершується обговоренням, в якому відрефлексовуються як почуття, що виникли в учасників під час вправи, так і дії, які вони виконували. Рефлексія дає можливість учасникам заняття:

– усвідомити те, чого вони навчились;

– проаналізувати власний досвід, що допоможе чіткіше планувати подальшу особисту діяльність;

– оцінити свій рівень розвитку професійної компетентності і спланувати реальні кроки щодо його підвищення;

– порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших та, можливо, скоригувати певні позиції;

– долучатися до рефлексії в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогнозувати подальшу діяльність;

– використовувати одержану інформацію для аналізу особистого професійного зростання, обговорення на наступних заняттях, планування подальшої роботи;

– викладачам і учасникам відчути себе єдиною командою, яка працює на єдиний, але особистісно значущий для кожного результат;

– викладачам – проаналізувати реакцію учасників тренінгу на навчання для внесення необхідних коректив.

Педагогічна рефлексія здійснюється у різних формах: індивідуальна робота, робота в парах чи групах, дискусії, письмова та усна форми. Вона завжди містить декілька елементів: фіксація того, що відбулось, визначення міркувань та почуттів щодо отриманого досвіду; плани на майбутній розвиток. Рефлексію варто проводити після найважливіших інтерактивних вправ (на навчальному тренінгу – після кожної вправи), після закінчення певного етапу навчання.

Однією з педагогічних умов формування цінностей ненасилля нами визначено застосування керованої рефлексії при організації навчально-виховної роботи зі студентами. В аспекті нашого дослідження у план роботи кураторів було введено проведення методичних лекторіїв щодо формування цінностей ненасилля у студентів за такими темами: «Етична диспозиція ненасильницького вирішення міжособистісних та суспільних конфліктів», «Насильницькі та ненасильницькі форми мовленнєвої комунікації» й проведено тренінг «Застосування керованої рефлексії при організації роботи кураторів зі студентами в університетському освітньо-виховному просторі». Куратор має бути інтелектуально розвиненою, духовно багатою людиною поінформованою щодо сучасних новітніх педагогічних досягнень, розуміти психолого-вікові особливості сучасної молоді, володіти педагогічною майстерністю.

При організації роботи з кураторами щодо формування цінностей ненасилля у студентів в університеті, на нашу думку, мають вплив такі чинники: а) внутрівузівське колективне оточення (створення цілісного соціально-психологічного простору); б) гуманне ставлення викладачів та студентів один до одного; в) робота зі студентами за межами вузу (організація і проведення виховних заходів); г) зовнішній вигляд, імідж педагога; д) педагогічна майстерність викладачів та кураторів.

Педагогічна майстерність куратора дає змогу студенту піднятися на високий ступінь морального зростання. І. Зязюн, розглядаючи якісні параметри підготовки вчителя як основного критерію педагогічної майстерності стверджує: «Питання про педагогічну майстерність – це питання про якість «інструмента», тобто про людську якість педагога, про якість його життя, її відповідності проповідуваним людським ідеалам. На рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, вираженої мірою здібності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи її в джерело, засіб вирішення професійних задач і власного професійного зростання» [5, с. 292].

Педагогічній майстерності вчителя ще у братських школах (XVII ст.) надавалося вагомого значення, бо сутність учителя-майстра, індивідуальні та професійні якості наставника дітей вважалися висхідними чинниками його педагогічної підготовки.

Від учителя народної школи середини XIX ст. вимагалося володіння комплексом умінь і навичок для досягнення ним високого професійного рівня: комунікативна культура мовлення, увага, зовнішній вигляд, поведінка, самовладання, який би відповідав суспільним і культурно-освітнім вимогам минулих століть.

Ці вимоги мають своє актуальне значення для педагогів і в теперішній час, оскільки їх дотримання сприяє становленню професійної діяльності викладача як майстра своєї справи. Високий рівень загальної культури, вміння здійснювати професійно-педагогічну дію, володіння

мовною комунікацією, зовнішньою та внутрішньою технікою, здатність до постійного самовдосконалення та саморозвитку особистості – одні з основних складових особистості сучасного педагога-майстра.

Використання рефлексії методом поставлених запитань та відповідей на них застосовувалися ще в XIX ст., що свідчить про обґрунтованість першої педагогічної умови: застосування керованої рефлексії при організації навчально-виховної роботи зі студентами та використання її під час наступної педагогічної умови – організації тренінгів та методичних лекторіїв з кураторами щодо формування у студентів цінностей ненасилля.

У ході проведення методичного лекторію для кураторів за темою «Етична диспозиція ненасильницького розв'язання міжособистісних та суспільних конфліктів» учасники одержували інформацію про типологію поведінкових реакцій людей (як студентів, так і колег), ненасильницькі стратегії та реагування щодо ставлення до інших. Шляхом ненасильницьких методів розвивали навички визначення проявів конфліктогенної поведінки особистості та застосовувати можливі альтернативні механізми/рішення, ситуацій, які програвалися та обговорювалися на лекторії; встановлювати довірливі взаємостосунки з оточуючими, змінювати власні стереотипні поведінкові моделі у професійної діяльності на більш гнучкі та комфортні із зарахуванням їх ефективності, що містить розв'язання задач «аналіз взаємодії» тощо.

У процесі проведення тренінгу «Застосування керованої рефлексії при організації роботи кураторів зі студентами в університетському освітньо-виховному просторі» учасники опановували знання про структуру цінностей ненасилля, типологію поведінкових реакцій людей (формування цінностей ненасилля за компонентами: ставлення до соціуму, до себе та до довкілля); стилі ефективної комунікації (вербальні та невербальні); особливості моделей спілкування; все що мало сприяти розвитку у кураторів уявлень про себе як про професіоналів, про професійно важливі якості особистості, професійного самовдосконалення шляхом вирішення задачі: (поглиблення у власне (Я)). Для ефективної роботи приймалися певні правила, яких дотримувалися під час проведення тренінгу. В набутті навичок формування цінностей ненасилля кураторами, рефлексивні запитання дозволяли усвідомити пережитий досвід життєдіяльності на ґрунті принципів цих цінностей.

Наступною педагогічною умовою був розвиток соціального інтелекту засобами написання творчих робіт у формі казки при проведенні навчально-виховної роботи зі студентами. Наявність соціального інтелекту сприяє з'ясовуванню складностей та бар'єрів, які заважають у досягненні мети (чи навпаки – сприяють її досягненню) ненасильницьким шляхом. Особистість усвідомлює те, до якого життя вона може прагнути, до життя пов'язаного з розвитком та здійсненнями, особистими та професійними бажаннями.

Розвинений соціальний інтелект дає можливість:

- навчитися встановлювати ефективні взаємовідносини з людьми та навколишнім світом (формування цінностей ненасилля щодо ставлення до соціуму, себе та довкілля);
- виробляти навички ставити запитання, на які даються відповіді (формування цінностей ненасилля щодо ставлення до себе);
- формувати власну успішну життєву позицію (формування цінностей ненасилля щодо ставлення до соціуму);
- навчитися трансформувати страхи у можливості (формування цінностей ненасилля щодо ставлення до соціуму, себе, довкілля);
- виробляти навички бачення у кожній людині її здатностей та потенціалу (формування цінностей ненасилля щодо ставлення до соціуму);
- навчитися досягати бажаної мети (формування цінностей ненасилля щодо ставлення до соціуму);
- розкрити власні здібності та таланти (формування цінностей ненасилля щодо ставлення до соціуму, себе, довкілля).

Відтак, соціальний інтелект дозволяє відповісти на запитання: «Що для мене важливо у цьому житті?» «Чого я хочу?» тощо. У контексті нашого дослідження соціальний інтелект пов'язаний зі спроможністю усвідомлювати ставлення до самого себе (упевненість у собі, самоповага, адекватна самооцінка, самоаналіз, самореалізація, управління стресовими

ситуаціями), соціуму (толерантні міжособистісні взаємовідносини, позитивне сприйняття іншої людини, взаєморозуміння, співчуття, емпатія, здатність до адаптації) та довкілля (гуманне ставлення до природи, турбота, піклування).

Головними ознаками соціального інтелекту нами визначено:

1) вирішення проблемних ситуацій за допомогою таких інструментів: ефективних запитань, уважного слухання, інтуїції, навчання та знаходження життєвого балансу;

2) самостійне прийняття рішення;

3) підвищення життєвої мотивації;

4) мотивація самонавчання;

5) прагнення повного розкриття творчого потенціалу, самовдосконалення.

У процесі розвитку соціального інтелекту засобами написання творчих робіт у формі казки студенти самостійно формулювали свої цілі, стратегічно мислили та реалізовували найбільш вдалі з них. Відзначимо, що особливим у цьому процесі є те, що, навчившись мислити масштабно (долати зовнішні перепони), особистість може розвиватися й внутрішньо. У подальшому вона може самостійно коректувати свої життєві наставлення, визначати справжні цілі та реалізовувати те, що відкладала до кращих часів.

У нашому дослідженні виокремлені такі педагогічні умови формування цінностей ненасилля у студентів в університетському освітньо-виховному просторі:

– застосування керованої рефлексії при організації роботи зі студентською молоддю є ефективною педагогічною умовою, бо саме шляхом запитань і відповідей, які мають використовуватися під час занять, лекцій, і виховних заходів, при засвоєнні та обговоренні отриманої інформації, вони надають можливість формувати цінності ненасилля у студентів;

– організація методичних лекторіїв з кураторами щодо формування цінностей ненасилля у студентів є необхідною педагогічною умовою, адже організація такої роботи певною мірою сприяє формуванню цих цінностей у студентів;

– розвиток соціального інтелекту засобами написання творчих робіт у формі казки при організації навчально-виховної роботи зі студентами надає можливість допомогти студентам «пережити» такі емоції та ситуації, з аналогами яких людина вже зустрічалася чи ймовірно зустрінеться у дійсності, допомагає значно розширити світосприйняття та способи взаємодії з навколишнім світом та іншими людьми ненасильницьким шляхом.

Подальшу роботу вбачаємо у розробці й експериментальній перевірці комплексної моделі формування цінностей ненасилля у студентів в університетському освітньо-виховному просторі, що ґрунтується на означених педагогічних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Вопросы, которые от времени до времени, смотря по обстоятельствам, должен предлагать себе учитель народной школы // Русский педагогический вестник. – 1858. – № 1. – С. 73–74.
3. Гусейнов А. А. Понятия насилия и ненасилия / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 72–81.
4. Захарченко М. В. Рефлексия в педагогике [Электронный ресурс] / М. В. Захарченко // Слово: православный образовательный портал. – Режим доступа : http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37918.php?ELEMENT_ID=37918.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – К.; Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
6. Качалов В. Рефлексия / Владимир Качалов [Электронный ресурс] // Психологический словарь // Мир психологии: информационный портал. – Режим доступа: http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=820
7. Керекеша О. В. Формування оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Керекеша – Одеса, 2009. – 277 с.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. – 4-е изд., доп. – М. : ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.
9. Шевченко Г. П. Духовність і цінності життя / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2004. – Вип. 5. – С. 3–15.

УДК – 376.5:343.81

А. В. СКІЦЬ

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ У ВИХОВНИХ КОЛОНІЯХ

Проаналізовано сучасний стан соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях Державної пенітенціарної служби (ДПС) України. Розглянуто відповідні законодавчі та відомчі нормативні документи. Визначено мету, завдання, зміст, форми та методи соціально-виховної роботи. Опрацьовано та узагальнено результати опитування персоналу виховних колоній в Україні. Запропоновано шляхи підвищення ефективності соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими.

***Ключові слова**: соціально-виховна робота, пенітенціарна педагогіка, неповнолітній засуджений, виховна колонія.*

А. В. СКИЦ

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ

Проведен анализ современного состояния социально-воспитательной работы с несовершеннолетними, осужденными в воспитательных колониях Государственной пенитенциарной службы Украины. Рассмотрены соответствующие законодательные и ведомственные нормативные документы. Определены цели, задачи, содержание, формы и методы социально-воспитательной работы в указанных заведениях. Обработаны и обобщены результаты опроса персонала воспитательных колоний в Украине. Предложены пути повышения эффективности социально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными.

***Ключевые слова**: социально-воспитательная работа, пенитенциарная педагогика, несовершеннолетний осужденный, воспитательная колония.*

A. V. SKITS

THE ACTUAL STATE OF SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK WITH CONVICTED JUVENILES AT THE EDUCATIONAL COLONIES

The actual state of social and educational work with convicted juveniles at the educational colonies of Government penitentiary service of Ukraine is analysed. Legislative and department normative documents from this work assignment are considered. The current problems of purpose, objectives, contents, forms and methods of social and educational work are identified. The results of questioning from this direction of the staff of educational colonies of Ukraine are worked out and generalized. The ways of increase of efficiency of social and educational work with convicted juveniles are offered.

***Key words**: social and educational work.*

В умовах функціонування спеціальної виховної установи – виховної колонії для засуджених неповнолітніх з урахуванням процесу становлення особистості неповнолітнього діяльність усіх частин і підрозділів ДПС України повинна бути спрямована на досягнення завдань виправлення та ресоціалізації вихованців. Гуманізація всіх сфер діяльності установи та педагогіка співробітництва є в сучасних умовах загальними і визначальними принципами побудови системи виховного впливу на дітей-злочинців в умовах позбавлення волі.

Ми переконані, що досягнення непростих задекларованих завдань виправлення та ресоціалізації неповнолітніх можливе за умови здійснення системного, цілеспрямованого та правильно організованого впливу. Основним засобом та механізмом здійснення такого впливу є соціально-виховна робота. З урахуванням цього важливого значення набуває проблема наукового обґрунтування мети, завдань, змісту, форм та методів соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, їх відповідності сучасному стану педагогічної науки,передусім пенітенціарної педагогіки, та загальним принципам розбудови України як демократичної, соціальної і правової держави.

Науковці вивчали та аналізували особливості соціально-виховної роботи з неповнолітніми в місцях позбавлення волі. Певний внесок у дослідження специфіки виправлення та перевиховання засуджених дітей в радянський період зробили М. Алемаскін, З. Астеміров, І. Башкатов, В. Пірожков, М. Фіцула та ін. [1; 2; 3; 4]. Проблеми виправного та ресоціалізаційного впливу на неповнолітніх засуджених за останній час розглядали О. Беца, П. Вівчар, С. Горенко, В. Кривуша, Г. Радов, В. Синьов, С. Скоков та інші вчені [5; 6; 7].

Проте цілісні наукові дослідження соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими як специфічного виду соціально-педагогічної діяльності в Україні не проводились, оцінка тих чи інших компонентів цієї роботи з позицій сучасної педагогічної науки та розвитку українського суспільства не надавалась, конкретні шляхи підвищення ефективності виправлення та ресоціалізації неповнолітніх засуджених не обґрунтовувались.

Метою дослідження є проведення детального аналізу актуальних проблем суті і змісту соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в умовах позбавлення волі.

Основним завданням визначено аналіз положень законодавчих та нормативних документів, що регламентують проведення соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, розгляд проблемних питань організації соціально-виховної роботи в практичній діяльності адміністрацій виховних колоній та окреслення загальних напрямків для підвищення ефективності вказаної роботи. Нами використано результати проведеного в 2010 р. опитування персоналу соціально-виховних та психологічних служб 10 виховних колоній ДПС України.

Відповідно до статті 123 Кримінально-виконавчого кодексу (КВК) України соціально-виховною роботою із засудженими до позбавлення волі є цілеспрямована діяльність персоналу органів і установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених. Ця робота спрямовується на формування та закріплення в засуджених прагнення до заняття суспільно корисною діяльністю, сумлінного ставлення до праці, дотримання вимог законів та інших прийнятих в суспільстві правил поведінки, підвищення їх загальноосвітнього та культурного рівнів [8, с. 64].

Проведений аналіз законодавства та відомчих нормативних документів ДПС дає підстави стверджувати, що в такому вигляді, як зазначено в КВК України, соціально-виховна робота трактується і стосовно категорії неповнолітніх засуджених. Нині відсутні будь-які нормативні документи, які б відображали особливості проведення соціально-виховної роботи з такою категорією, як неповнолітні засуджені, деталізували завдання соціально-виховної роботи з ними, розкривали шляхи досягнення завдань виправлення та ресоціалізації, принципи її проведення тощо.

Детально проаналізувавши сучасний стан соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях, очевидним вбачається ухил задекларованих завдань цієї роботи не на соціально-педагогічні фактори, в основі яких лежать внутрішні зміни в особистості юного злочинця, а на юридичні чинники, які полягають в дотриманні ним певних норм поведінки та діяльності.

На нашу думку, така ситуація негативно впливає на ефективність і результативність соціально-виховної роботи щодо визначення завдань та шляхів і механізмів її реалізації.

Під час проведення опитування нами було запропоновано працівникам виховних колоній визначити першочергові завдання у проведенні соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими. В результаті опитування 34,9 % респондентів першочерговими завданнями такої роботи визначили формування у вихованців ціннісних орієнтацій та моральних засад, 30,1 % – формування у вихованців навичок керування власними почуттями й емоціями, 18,1 % – формування у вихованців навичок спілкування та поведінки в певних ситуаціях, 13,6 % – сприяння у вирішенні соціальних питань вихованців після звільнення, 9,6 % – формування

здорового способу життя вихованців, 7,2 % – викорінення чи мінімізацію певних негативних рис характеру, 3,6 % – правову просвіту вихованців.

Із зазначеного вище можна констатувати, що в сучасних умовах діяльності виховних колоній необхідним та актуальним вбачається якісний перегляд завдань, які ставляться при проведенні соціально-виховної роботи з вихованцями, перенесення акценту на соціально-педагогічні чинники особистості та відхід від практики радянського виправно-трудового права.

З особливою актуальністю питання визначення завдань соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими постає, на нашу думку, й у зв'язку з тим, що поняття «соціально-виховна робота» є комплексним і таким, що поєднує в собі два напрямки: виховну роботу і соціальну роботу, які, без сумніву, мають свої суттєві особливості та відмінності.

Така позиція підтвердилася в ході опитування. Так, під час анкетування персоналу виховних колоній 61,4 % опитаних підтримали думку про те, що виховна і соціальна робота є двома окремими напрямками роботи персоналу виховних колоній зі своїми специфічними завданнями, особливостями, методами, формами тощо. З таких позицій важливим для оцінки актуального стану проведення з неповнолітніми засудженими соціально-виховної роботи є співвідношення безпосередньо виховної та соціальної роботи в повсякденній роботі адміністрації виховної колонії. При вивченні цього питання було отримано такі результати: 20,5 % респондентів вважають, що в повсякденній роботі персоналу виховної колонії частка соціальної роботи становить 20 %, а частка виховної роботи – 80%, 39,8 % респондентів підтримали співвідношення 40 і 60 %; 34,9 % опитаних – відповідно 50 і 50 %; 3,6 % респондентів вважають, що частка соціальної роботи становить 60 %, а виховної – 40 %, і лише 1,2 % респондентів зазначили співвідношення 80 % соціальної і 20 % – виховної роботи.

Отже, очевидним є те, що в сучасних умовах діяльності адміністрації виховних колоній проведенню соціальної роботи приділяють недостатньо уваги, основний акцент при плануванні та проведенні соціально-виховної роботи робиться ще згідно з традиціями виправно-трудового права СРСР, на проведення виховної роботи.

Будь-яка діяльність здійснюється на основі певних керівних положень, вихідних ідей, які прийнято називати принципами. Саме тому важливе значення для розуміння спрямованості соціально-виховної роботи, особливостей її суб'єктно-об'єктних відносин відіграє характеристика принципів соціально-виховної роботи з неповнолітніми у виховних колоніях.

Загальні принципи кримінально-виконавчого законодавства, виконання і відбування покарань містяться в статті 5 КВК України. Серед них до тих, які безпосередньо стосується проведення соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, можна віднести принципи гуманізму, демократизму, рівності засуджених перед законом, взаємної відповідальності держави і засудженого, диференціації та індивідуалізації виконання покарань, раціонального застосування примусових заходів і стимулювання правослухняної поведінки, поєднання покарання з виправним впливом, участі громадськості в передбачених законом випадках у діяльності органів та установ виконання покарань.

Аналіз законодавчих актів і нормативних документів ДПС України, вивчення практики роботи виховних колоній в нашій державі щодо виправлення та ресоціалізації неповнолітніх засуджених дають підстави визначити такі задекларовані принципи проведення соціально-виховної роботи в спеціальних виховних установах в сучасних умовах:

- принцип спрямування соціально-виховної роботи з неповнолітніми в місцях позбавлення волі на вирішення завдань їх виправлення та ресоціалізації (частина 3 статті 6 КВК України);
- принцип тісного зв'язку соціально-виховної роботи з загальноосвітнім та професійно-технічним навчанням вихованців (статті 125, 126 КВК України);
- принцип комплексного підходу при плануванні та проведенні соціально-виховної роботи (частина 1 статті 124 КВК України);
- принцип орієнтування соціально-виховної роботи на психолого-педагогічні принципи і методи (частина 2 статті 124 КВК України);
- принцип залучення інших соціальних інституцій, в т. ч. громадських, релігійних організацій, спеціальних органів виконавчої влади до проведення соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими (частина 1 статті 123, статті 128, 149 КВК України);

- принцип здійснення диференційованого виховного впливу на неповнолітніх (частини 4, 5 статті 123 КВК України);
- принцип розвитку в засуджених корисної ініціативи та соціальної активності в організації соціально-виховної роботи (стаття 127 КВК України);
- принцип залучення батьків та рідних і близьких неповнолітніх засуджених до соціально-виховної роботи (частина 2 статті 149 КВК України) та ін.

Згідно зі статтею 124 КВК України в колоніях проводиться моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання засуджених, а також інші його види, що сприяють становленню в неповнолітніх життєвої позиції, яка відповідає правовим нормам і вимогам суспільно корисної діяльності [8, с. 65].

При цьому завдання морального виховання досягаються шляхом проведення з вихованцями бесід, лекцій, диспутів, зустрічей з цікавими людьми, перегляду фільмів і телепередач, обговорення книг тощо. Серед форм та методів правового виховання найбільш поширеними є лекції, роз'яснення законодавства, вечори запитань-відповідей, юридичні консультації та ін. Трудове виховання здійснюється шляхом професійно-технічного навчання неповнолітніх, залучення їх до трудового процесу на підприємстві або в майстернях колонії, роботу гуртків різного спрямування, трудових змагань, участі вихованців в роботах щодо самообслуговування та покращення умов тримання. Для досягнення цілей естетичного виховання використовуються бесіди та лекції відповідної тематики, тематичні вечори, конкурси, фестивалі (передусім варто відзначити щорічні Всеукраїнські заочні фестивалі самодіяльної художньої творчості неповнолітніх засуджених «Червона калина»). Фізичне виховання забезпечується через залучення вихованців до щоденної ранкової зарядки, спортивних секцій, змагань, заочних олімпіад, турнірів тощо.

В ході дослідження нами було поставлене завдання визначити, якому напрямку виховання в умовах виховних колоній приділяється найбільше уваги та який напрямок виховання має найбільшу результативність. Відповідно в результаті опитування працівників виховних колоній шляхом визначення так званих рейтингу застосування (Рз) та рейтингу результативності (Рр) встановлено коефіцієнт ефективності (Ке) напрямків виховання в умовах виховних колоній та проведено їх рейтингове оцінювання згідно з цим показником (таблиця 1). При цьому коефіцієнт ефективності (Ке) визначався за формулою:

$Ке = (Рр-Рз)/Рз*100\%$

Таблиця 1

Рейтингове оцінювання ефективності напрямків виховання неповнолітніх в умовах виховних колоній

Напрям виховання	Рейтинг застосування (Рз), бали	Рейтинг результативності (Рр), бали	Коефіцієнт ефективності (Ке), %
Фізичне виховання	66	87	+ 31,8
Естетичне виховання	23	27	+ 17,4
Трудове виховання	149	152	+ 2,01
Санітарно-гігієнічне виховання	31	29	6,5
Правове виховання	111	103	7,2
Моральне виховання	107	89	16,8

Аналіз результатів дослідження дає підстави стверджувати про акцентування уваги адміністраціями виховних колоній на трудовому вихованні неповнолітніх засуджених, низьку ефективність морального та правового виховання дітей-злочинців, відносну ефективність фізичного та естетичного виховання неповнолітніх.

Такий стан справ, при якому два, на нашу думку, найважливіші напрямки виховання щодо формування у вихованців законослухняної поведінки (моральне та правове) мають низьку ефективність, вказує на необхідність перегляду практики роботи адміністрацій виховних колоній у виправленні та ресоціалізації неповнолітніх засуджених, пошуку нових форм та методів роботи тощо.

Даючи оцінку стану соціально-виховної роботи з неповнолітніми в місцях позбавлення волі, не можна оминути увагою детальний аналіз і характеристику методів соціально-виховної роботи або способів і шляхів діяльності відповідних суб'єктів роботи та неповнолітніх засуджених для досягнення цілей виправлення і ресоціалізації.

Практика роботи спеціальних виховних установ для неповнолітніх засуджених та аналіз відповідної літератури (В. М. Синьов, Г. О. Радов, В. І. Кривуша, С. Ю. Замула, С. І. Скоков [5; 9]) дають підстави стверджувати, що в пенітенціарній педагогіці, як правило, досліджувались та використовувались методи виправного впливу на засуджених або методи перевиховання. Щодо методів соціальної роботи з вихованцями, то, на жаль, до недавнього часу із зрозумілих причин належна увага їх вивченню та практичній реалізації не приділялась. Разом з тим у діяльності адміністрацій виховних колоній деякі методи соціальної роботи (здійснення патронажу, соціальний супровід, допомога в побутовому обслуговуванні, консультування, соціально-психологічний тренінг, метод «рівний-рівному» тощо) використовуються.

Загалом у практичній діяльності персоналу виховних колоній використовуються такі методи соціально-виховної роботи: формування і корекції свідомості (бесіда, лекція, диспут, переконання, приклад, психолого-педагогічний вибух тощо); формування і корекції позитивного досвіду поведінки (вправи, доручення, вимоги, контроль); додаткової мотивації і стимулювання поведінки (змагання, критика, примус, довіра, покарання, заохочення тощо) [9, с. 18].

Під час дослідження стану проведення соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях в Україні нами було вивчено питання, яка група вищезазначених методів найбільш часто використовується персоналом колоній для виправлення та ресоціалізації неповнолітніх засуджених. В результаті узагальнення отриманої інформації нами було встановлено, що 57,9 % опитаних найбільш поширеними в практичній діяльності вважають методи формування і корекції свідомості, 34,9 % – методи додаткової мотивації і стимулювання поведінки і лише 7,2 % – методи формування і корекції позитивного досвіду поведінки. Відповідно, при визначенні групи методів, які, на думку респондентів, мають найбільшу ефективність в роботі з неповнолітніми злочинцями, були встановлені дещо інші результати. Так, 39,4 % опитаних (-18,5 % порівняно з тими, хто назвав їх найбільш поширеними) вважають найбільш ефективними знову ж таки методи формування і корекції свідомості, 34,5 % (+27,3 %) – методи формування і корекції позитивного досвіду поведінки і 26,1 % опитаних (-10,8%) – методи додаткової мотивації і стимулювання поведінки.

Такий стан справ засвідчує недостатність приділення уваги адміністраціями виховних колоній групі методів формування і корекції позитивного досвіду поведінки, які, на нашу думку (і це підтверджується позицією респондентів), є найбільш ефективними щодо виправлення і ресоціалізації неповнолітніх.

В тісному зв'язку з методами соціально-виховної роботи в місцях позбавлення волі перебувають форми соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими. Згідно зі статтею 124 КВК України ця робота із засудженими організовується в індивідуальних, групових і масових формах на основі психолого-педагогічних принципів і методів [8, с. 65].

Отже, можна зробити висновок, що законодавець насамперед виділяє та розглядає форми соціально-виховної роботи із засудженими, класифікуючи їх за об'єктом педагогічного впливу.

Аналогічно підходу стосовно методів нами під час опитування практичних працівників виховних колоній було поставлене завдання з'ясувати найбільш поширені та найбільш ефективні форми соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими. В результаті опрацювання отриманої інформації встановлено, що 69,9 % респондентів найбільш поширеною в практичній діяльності персоналу виховних колоній вважають індивідуальну форму роботи, 25,3 % групову і 4,8 % – масову. Даючи відповідь на запитання про найбільш ефективну форму соціально-виховної роботи, 54,2 % (-15,7 % порівняно з тими, хто вказав її як найбільш поширену) такою вважають індивідуальну форму, 44,6 % (+19,3 %) – групову та 1,2 % (-3,6 %) – масову форму роботи.

Така ситуація вказує на те, що тій формі роботи, яка, згідно з сучасними дослідженнями науковців має найкращий результат в процесі вирішення завдань соціалізації особистості (групова форма), в нинішніх умовах діяльності виховних колоній приділяється знову ж таки недостатня увага.

Здійснений аналіз стану справ щодо мети, змісту та основних положень проведення соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях дає підстави стверджувати про назрілу необхідність внесення суттєвих змін до цієї роботи. В зв'язку з цим, актуальним питанням для науковців та персоналу спеціальних виховних установ України є розробка нової моделі соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими на основі сучасних технологій соціально-педагогічної діяльності з обґрунтуванням та запровадженням у практику роботи типових програм виправлення та ресоціалізації (наприклад, програми профілактики агресивності, жорстокості, формування навичок спілкування тощо). При цьому акцент повинен бути зроблений на групові форми роботи, більш активне використання методів формування і корекції позитивного досвіду поведінки, активізацію використання елементів соціальної роботи й ін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алемаскин М. А. Воспитательная работа с подростками. – М.: Знание, 1979. – 42 с.
2. Астемиров З. А. Трудовая колония для несовершеннолетних. – М.: Юридическая литература, 1969. – 120 с.
3. Башкатов И. П., Фицула М. Н. Основы исправления и перевоспитания несовершеннолетних осужденных в воспитательно-трудовых колониях. – М.. 1984. – 324 с.
4. Пирожков В. Ф. Психологические основы перевоспитания осужденных в воспитательно-трудовых колониях. – М.: Академия МВД СССР, 1979.
5. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / В. М. Синьов, Г. О. Радов, В. І. Кривуша, О. В. Беца. – К.: МП «Леся», 1997. – 272 с.
6. Вівчар П. В. Особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудових колоніях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. –Тернопіль, 1999. — 19 с.
7. Горенко С. В. Педагогічні умови ресоціалізації неповнолітніх засуджених у закладах пенітенціарної системи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2004. – 20 с
8. Кримінально-виконавчий кодекс України: офіційне видання. – К.: Атіка, 2003. – 96 с.
9. Основи пенітенціарної педагогіки і психології: навч. посібник / С. Ю. Замула, В. А. Костенко, В. І. Мандра, С. І. Скоков та ін.; ред. В. М. Синьова. – Біла Церква, 2003. – 101 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811. 161. 2

Е. Я. ПАЛИХАТА

ЗБАГАЧЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З АНТОНІМІЧНОЮ СЕМАНТИКОЮ

Охарактеризовано шляхи збагачення діалогічного мовлення студентів у процесі вивчення фразеологізмів української мови з антонімічною семантикою. Запропоновано питання для обговорення узагальнення і систематизації знань студентів про лексику і фразеологію, про відображення антонімічних явищ у фразеологічних одиницях української мови. Розроблено тренувальні вправи для застосування фразеологізмів з антонімічною семантикою в діалогічних конструкціях: діалогічних репліках, діалогічних єдностях, діалогічних текстах.

Ключові слова: *діалогічне мовлення, фразеологія, антонімія, фразеологічні одиниці, закономірності, методи, прийоми навчання, система вправ.*

Э. Я. ПАЛЫХАТА

ОБОГАЩЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА С АНТОНИМИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКОЙ

Охарактеризированы пути обогащения диалогической речи студентов в процессе изучения фразеологизмов украинского языка с антонимической семантикой. Предложены вопросы для обсуждения обобщения и систематизации знаний студентов о лексике, фразеологии, об отражении антонимических явлений во фразеологических единицах украинского языка. Разработаны тренировочные упражнения для использования фразеологизмов с антонимической семантикой в диалогических конструкціях: диалогических репликах, диалогических единствах, диалогических текстах.

Ключевые слова*: диалогическая речь, фразеология, антонимия, фразеологические единицы, закономерности, методы, приёмы обучения, система упражнений.*

E. YA. PALYKHATA

ENRICHMENT OF THE DIALOGUE SPEECH OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE UKRAINIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ANTONYMIC SEMANTICS

The article describes the ways of the students' dialogue speech enrichment in the process of learning Ukrainian phraseological units with antonymic semantics. It also suggests issues for debate, generalization and systematization of the students' knowledge of vocabulary and phraseology as well as the representation of antonymic phenomena in the phraseological units of the Ukrainian language. Practical exercises have been designed; they are aimed at the use of the phraseological units with an antonymic semantics in dialogue structures – in dialogue retorts, dialogue unities and dialogue texts.

Key words: *dialogue speech, phraseology, antonymy, phraseological units, methods, techniques, system of exercises.*

Проблема збагачення усного мовлення фразеологічними одиницями неодноразово була предметом наукового дослідження лінгвістів, психологів, лінгводидактів. Загальнослов'янську фразеологію широко представили у своїх дослідженнях О. О. Потебня [11], В. М. Мокієнко [9], М. Т. Демський [3], Л. Г. Скрипник [13], ін. Детально вивчена східнослов'янська фразеологія,

яка відображена передусім у працях В. І. Виноградова [2], Ф. П. Медведєва [7], М. М. Шанського, В. І. Зіміна та О. В. Філіппова [17] та ін. Виразно представлений методичний аспект української фразеології у дослідженнях В. Д. Ужченка [14], Л. П. Кожуховської [5] та інших науковців.

Відзначимо, що студенти використовують українські фразеологічні одиниці в діалогічному мовленні дуже рідко. Основними причинами цього є:

1) згідно з вимогами програми з української мови для середньої загальноосвітньої школи робота над вивченням фразеології окреслюється двома-трьома уроками в п'ятому класі та одним-двома уроками у старших класах. Така незначна кількість уроків не дає можливості детальніше опрацювати шкільний курс фразеології, що негативно позначаються на мовленнєвій практиці студентів;

2) учні, передусім шкіл у сільській місцевості, переважно не працюють з фразеологічними словниками і не вміють ними послуговуватися для збагачення мовленнєвого запасу, що також негативно відобразилося на їхньому загальному мовленнєвому розвитку;

3) деякі студенти знають незначну кількість фразеологізмів, але не наважуються послуговується ними, оскільки не впевнені у правильності його точного значення чи сумніваються у їх приналежності до літературного мовлення.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в умовах сьогодення підвищувати ефективність навчально-виховного процесу на лекційних і практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням, відшуковувати вагомі засоби педагогічного впливу на особистість студента для систематичного збагачення й удосконалення їх діалогічного мовлення антонімічними українськими фразеологізмами, формувати культуру мовленнєвого спілкування, оскільки «природа фразеологічної антонімії до сьогодні залишається малодослідженою» [4, с. 3].

Одним із показників мовленнєвої культури є багатство мовлення, а також його різноманітність**.** Ці ознаки не є абсолютними синонімами, оскільки різноманітність розуміється як сповнений багатства, неоднорідний за змістом, формою, багатогранний. Учені вважають, що різноманітність і багатство мовлення пов'язані зі словесно-понятійними і структурно-організаційними ресурсами мови.

Відзначимо, що багатство мовлення досягається семантично і стилістично відмінними чи однозначними одиницями, які відрізняються словотворчими або граматичними ознаками, тобто не повторюються, тоді як різноманітність – це вираження однієї і тієї ж думки, одного й того ж граматичного значення різними способами і засобами. Незважаючи на це, багатство і різноманітність діалогічного мовлення ідуть поруч і досягти їх можна, якщо:

1) засвоїти як активний запас якомога більшу частину загальнонародного словника літературної мови – лексем і фразеологізмів;

2) виробити навички вмілого, творчого, стилістично обґрунтованого використання різноманітних структур стійких словосполучень і речень;

3) оволодіти такою кількістю типових інтонацій у процесі застосування фразеологічних одиниць, за допомогою яких можна видозмінювати діалогічне мовлення;

4) постійно прагнути до активізації власного мислення у тісному взаємозв'язку з мовленням;

5) упродовж усієї практичної діяльності систематично і наполегливо працювати над активізацією нових засобів мови;

6) вважати одноманітне мовлення неестетичним, а бідне – неетичним щодо співрозмовника.

Джерелами багатства та різноманітності діалогічного мовлення є: лексичні, фразеологічні, словотворчі, граматичні, стилістичні ресурси мови, що склалися мовною практикою всіх попередніх поколінь – носіїв цієї мови, збагаченню мовлення яких активно сприяє розвиток суспільства. І чим рідше в певному тексті (мовленнєвому просторі) повторюються одні й ті ж знаки, комбінації знаків, тим мовлення багатше. Лексичне і фразеологічне багатство мовлення формується не лише за словниками. Якими б багатими вони не були, все ж не цілком охоплюють мову народу, всіх його етнічних і соціальних груп. Треба також врахувати, що в своєму розвитку мова випереджає словник. Лексичне і фразеологічне багатство діалогічного мовлення твориться синонімічними рядами: чим повніший синонімічний ряд, тим більша можливість відбору відповідно до змісту й мети говоріння.

Важливо, щоб мовець володів не тільки синонімічними ресурсами фразеології, а також антонімічними її запасами, передусім тими, що представляють опозицію.

Мета статті – запропонувати шляхи збагачення діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів на заняттях української мови за професійним спрямуванням фразеологічними одиницями цієї мови з антонімічною семантикою.

Для досягнення визначеної мети публікації потрібно вирішувати такі взаємозалежні завдання:

1) узагальнити і систематизувати знання студентів про лексику (зокрема антоніми) і фразеологію (фразеологічні одиниці), поглибити теоретичний матеріал про відображення опозиційних явищ у фразеологічних одиницях української мови;

2) ознайомити студентів із фразеологічним словником і словником фразеологічних антонімів, їх будовою, методами і можливостями використання;

3) розробити систему вправ для закріплення вивченого про застосування в діалогічному мовленні фразеологізмів з антонімічною семантикою.

Ознайомленню студентів з антонімічною фразеологією передує повторення, узагальнення, систематизація, і таким чином, поглиблення знань про лексику, зокрема антоніми. Цей процес відбувається на етапі актуалізації опорних знань за допомогою методу бесіди і підготовчої вправи, «основна дидактична мета яких – забезпечити пізнавальну і психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу» [10, с. 48], зацікавити студентів, «актуалізувати в них чуттєвий і практичний досвід, який має стати опорою свідомого засвоєння програмового матеріалу» [10, с. 51].

Узагальнення та систематизація вивченого матеріалу з теми «Лексико-фразеологічні норми. Лексикографія» пропонується проводити за допомогою питань, призначених для обговорення, серед яких, крім лексичних і лексикографічних, є питання про фразеологічні норми: особливості вживання синонімів, омонімів, антонімів; кліше, мовні штампи; фразеологізми; професійна фразеологія; українська лексикографія.

Науково-методична новизна практичного заняття полягає в урахуванні лексико-фразеологічних знань студентів для ознайомлення їх з антонімічними фразеологізмами.

У процесі обговорення запропонованих питань студенти використовують презентації за допомогою мультимедіа-проектора, в яких пропонуються дефініції, наводяться приклади, демонструються статті лексикографічних джерел. Одне питання готують два-три студенти, один з яких подає відомості, а інший (чи інші) – активно доповнює (доповнюють) відповідь першого.

Кожна розвинена мова має у своєму складі значну кількість стійких словосполучень – фразеологізмів, що вживаються носіями мови завжди у звичному, усталеному оформленні. Саме вони передають дух і нев'янучу красу мови, яку витворив народ протягом віків для потреб спілкування в усній і писемній формах. Мета фразеологічного словника – відобразити запаси фразеологізмів сучасної української літературної мови і подати їх детальну лексикографічну характеристику, тобто визначити форму фразеологізму, розкрити та розтлумачити його значення, показати реальне функціонування фразеологічних одиниць.

Крім презентації, на практичному занятті використовуються енциклопедії, усі види словників, серед яких – фразеологічний словник і словник фразеологічних антонімів. На занятті студенти ознайомлюються з будовою фразеологічного словника, структурою словникової статті, словником основних умовних скорочень тощо. Крім цього, вони вникають у значення фразеологічних одиниць української мови, що розміщені у фразеологічному словнику, вводять їх у складені ними речення, тексти тощо.

Цікавою для студентів є фразеологічна опозиція «фразеологізм – фразеологізм», яка виникає на основі контрастної семантики. Під фразеологічною антонімією «слід розуміти фразеологічну опозицію, що передбачає контрастне протиставлення семантики і відзначається єдністю смислової, логічної сутності, повною чи частковою нетотожністю компонентного складу» [4, с. 4]. Завдання «Словника фразеологічних антонімів української мови» полягає в тому, щоб подати лексикографічну характеристику власне фразеологічної антонімії, яка охоплює структурно як однотипні, так і різнотипні конструкції, що диференціюються протилежною семантикою і є знаками однієї логічної сутності [4, с. 7]. Ознайомлення зі словником фразеологічних антонімів відбувається так: один зі студентів готує повідомлення

про будову словника фразеологічних антонімів, який включає у свою структуру: 1) порядковий номер кожної словникової статті, 2) назви фразеологічної статті (фразеологічні антоніми), 3) тлумачення кожного фразеологічного антоніма, 4) синонім чи синоніми (за наявності) кожного із фразеологічних антонімів, 5) ілюстрації, які засвідчують опозицію фразеологізмів і те, що вони є знаками однієї логічної сутності.

Закріплення вивченого матеріалу про антонімічну фразеологію відбувається за допомогою системи вправ**.**

Для методики викладання української мови загалом, а також для формування діалогічного мовлення з використанням антонімічних фразеологізмів, велике значення має розуміння важливості визначення найраціональнішої системи вправ. «Система» в перекладі з грецької означає «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Системою є окремі предмети або явища реальної дійсності, мислення і пізнання, які складаються з реально виділених частин, об'єднаних в єдине ціле» [15, с. 626]. Найважливіші риси будь-якої системи – розчленованість і цілісність. Зміст системи становить сукупність якісно визначених елементів та закономірних зв'язків між ними, що є формою або структурою системи. Цими елементами у шкільному курсі української мови є вправи.

Вправа розглядається як «планомірно організоване повторне виконання дії (розумової або практичної) з метою її засвоєння» [12, с. 272]. Вправа лежить в основі набування тих чи інших навичок і вмінь. У різних умовах навчання вправа є або єдиною процедурою, в рамках якої здійснюються всі компоненти процесу навчання – виявлення змісту дії, її закріплення, узагальнення й систематизація, або однією з процедур разом з поясненням і заучуванням, які передують вправі й забезпечують першочергове виявлення змісту дії та її попереднє закріплення. Вправа в цьому випадку «забезпечує завершення виявлення й закріплення, а також узагальнення й автоматизації, що в підсумку призводить до повного оволодіння дією і перетворення її залежно від досягнутої міри автоматизації – в навичку або вміння. Вправа може здійснюватися зразу після пояснення, без попереднього заучування; при цьому закріплення повністю відбувається у процесі вправи» [15, с. 626].

Вправи з української мови – це «види навчальної діяльності учнів, що ставлять їх перед необхідністю багаторазового й варіативного застосування одержаних знань у різних зв'язках та умовах. Виконання вправ повністю ставить учнів в умови пошуку, вирішення проблем, завдань – інколи високої складності» [7, с. 217].

У методиці разом з терміном «вправа» із тим же значенням вживається термін «завдання». Це невипадково, бо «завдання, з одного боку, може входити у вправу як його складова частина, з іншого – завданням може вичерпуватися вправа» [16, с. 102]. У першому випадку після завдання йде мовний чи мовленнєвий матеріал: окремі слова, словосполучення, речення, репліки, зв'язне висловлювання тощо, в другому – завдання виконується без вербальних опор. Стосовно терміна «завдання», то його використання у значенні «вправа» базується на тому, що за своєю суттю вправа є матеріалізованим процесом розв'язання завдання [1].

Система вправ з розвитку мовлення «характеризується наявністю єдиної, головної ідеї захоплення усіх основних типів вправ, які формують уміння, послідовністю і перспективністю, поступовим підвищенням самостійності учнів» [7, с. 186].

Наша система вправ відповідає основним педагогічним принципам: систематичності і послідовності, наступності, активності, зв'язку теорії з практикою, навчання – з життям, навчання – з вихованням, тощо. До кожної розробленої нами вправи запропоновано завдання, подано зміст, а в окремих випадках зразки виконання, довідки й ін. Розроблені вправи розміщені з урахуванням складності завдань.

1. Відшукати антонімічні фразеологічні одиниці.

1 Черниш зморщився і, з зусиллям відірвавши очі від картини, суворо подивився на Блаженка *(*О. Гончар). 2. І лупить Чіпка свої очі в темну темноту (Панас Мирний). 3. Роман чує, як буйний гнів кидається йому в руки і голову, і, щоб відійти від гріха, швидко обертається і вилітає з нечистої, тісної од всякого добра кімнати (М. Стельмах). 4. Лежать вони десь отам порубані, в лантухах на дно річки пішли. І це все Ганна? Такого гріха не побоялася взяти на душу (О. Гончар). 5. Дивіться, скільки пошани має в селі голова Петрюк!.. А директор товариш Журяк!.. Але ж вони не відставляють губу (В. Бабляк). 6. Невже так і треба шию перед боярами

гнути, хіба ми не люди (А. Хижняк). 7. І працювала ж, не розгинаючись, – бо п'ятеро ж у неї, і всім давай, і всім треба настачити – тому штанці, а найперше, щоб усім було що в рот уткнути (В. Речмедін). 8. Їй право, аж душа болить – так їсти хочеться. З самого ранку рісочки в роті не було (О. Сизоненко).

2. З'ясувати значення фразеологізмів, відшуканих у тексті попередньої вправи, за допомогою фразеологічного словника. Дібрати антонімічні фразеологізми.

3. З'ясувати значення сталих зворотів, назвати діалогічні ситуації, в яких їх можна використовувати. Дібрати антонімічні фразеологізми.

Молоко на губах не обсохло; баба з воза; через дорогу навприсядки; піднести гарбуза; в рот води набрати; ні риба, ні м'ясо; обливати брудом; без року тиждень; обдаровувати посмішкою; давати задній хід; замутити голову; не допускати на гарматний постріл.

4. Робота зі словником фразеологічних антонімів української мови. Дібрати фразеологізми з антонімічним значенням зі словом *дати/давати*, скласти, побудувати з ними діалогічні репліки

5. Відшукати антонімічні фразеологізми зі словами, що вказують на органи тіла людини (*голова, рука, нога* тощо). Наприклад: *рукою дістати – на краю світу.* Пояснити їх значення. Скласти діалогічні репліки.

6. Пояснити значення фразеологічної одиниці, замінити подані фразеологізми синонімічними. Записати до них антонімічні звороти.

Зразок: *стук-грюк аби з рук – погано робити;* синонім – *через пень колоду;* антонім – *очам любо-дорого дивитись.*

Вирости в очах; сізіфова робота; рука руку миє; розпускати язика; на безриб'ї і рак риба; утратити рівновагу; тримати камінь за пазухою; душу богові оддати, передати куті меду.

Скласти діалог зі студентом групи, використавши фразеологізми з виконаної вправи.

7. До поданих фразеологізмів дібрати антонімічні.

Жити як сир у маслі, умиватися сльозами, розбігтися в різні сторони, придержати язик за зубами, розуму не позичати, милити шию, хитрий лис, занепасти духом, повний гаманець, пускати сльози, кури не клюють, мухи не зачепить, із заячий хвіст.

Скласти діалоги, використавши парні антонімічні фразеологізми.

Фразеологізми для довідок:

Годувати злидні, сушити зуби, повести до вінця, розпустити язика, туман вісімнадцятий, співати дифірамби, свята наївність, тримати хвіст бубликом, голий як бубон, заходитися сміхом, кіт наплакав, пальця в рот не клади, як бджіл у вулику.

8. Створити монологічний (5-6 речень) і діалогічний (декілька діалогічних єдностей) тексти, використовуючи антонімічну пару фразеологізмів: *наче на світ народився – мов у воду опущений (заморити черв'яка – набити черево).*

9. Замінити антонімічні фразеологізми словами-антонімами.

Мати за ніщо – підносити до небес, кури не клюють – кіт наплакав, попасти як пальцем у небо – потрапити просто в ціль, стає на диби – стає як шовковий, комар носа не підточить – через пень-колоду, обливатися потом – справляти посиденьки, від горшка два вершка – через хату перехилився, намотати на вус – викинути з голови.

Скласти діалог, використавши подані фразеологізми.

10. Побудувати діалогічні і монологічні тексти, розкриваючи значення пар антонімічних фразеологізмів *відводити погляд, пасти очима*.

Відзначимо, що запропоновані вправи є зразковими для креативних викладачів, творчість яких займає перше і найважливіше місце у професійній педагогічній діяльності.

Отже, перед науковцями стоять важливі завдання:

1) створити словники-мінімуми фразеологізмів, які стануть у нагоді випускникам середніх шкіл при підготовці до зовнішнього незалежного тестування;

2) запропонувати словники-мінімуми фразеологічних антонімів української мови, що успішно можуть використовуватися учнями середніх загальноосвітніх шкіл і студентами ВНЗ на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Виконане дослідження не претендує на остаточне вирішення піднятої проблеми, оскільки цілком актуальними у перспективі видаються напрями, які стосуються вивчення фразеологізмів у взаємозв'язку з розвитком усного і писемного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–35.
2. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов. – А. А. Шахматов (1964 – 1920) : сборник статей и материалов / под ред. С. П. Обнорского. – М. – Л. , 1947. – С. 339–364.
3. Демський М. Т. Граматичні особливості української дієслівної фразеології/ М. Т. Демський // Мовознавство. –1984. №2. – С. 24 – 32.
4. Калашник В. С. Словник фразеологічних антонімів української мови. Видання четверте / Калашник В. С. , Колоїз Ж. В. – К. : вид-во «Довіра», 2008. – 349 с.
5. Кожуховська Л. П. Синтаксичні функції фразеологізмів української мови сучасної української мови / Л. П. Кожуховська // Наукові записки. – 1999. – № 1-2. – С. 32– 36.
6. Львов М. Р. Методы развития речи учащихся // Русск. яз. в шк. – 1985. – №4. – С. 42-47.
7. Медведєв Ф. П. Українська фразеологія: Чому ми так говоримо? / Ф. П. Медведев – Харків : Вища школа, 1982. – 232 с.
8. Михайлишин У. І. Відображення космогонічної картини світу у фразеологічних одиницях німецької мови. – автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук : спец. 10. 02. 04 – «Германські мови» / У. І. Михайлишин. – Харків, 2010. – 23 с.
9. Мокиенко В. М. Образы русской речи : Историко-этимологические очерки фразеологии / В. М. Мокиенко. – СПб : Фолио-Пресс, 1999. – 464 с.
10. Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь / В. О. Онищук // УМЛШ. – 1971. – №3. – С. 48-53.
11. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.
12. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
13. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Л. Г. Скрипник. – К. : Наукова думка, 1983. – 280 с.
14. Ужченко В. Д. Вивчення фразеології в середній школі: Посібник для вчителя / В. Д. Ужченко. – К. : Радянська школа, 1990. – 175 с.
15. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К. : Українська Радянська Енциклопедія, 1986. – 796 с.
16. Фіцула М. М. Педагогіка М. М. Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1997. – 192 с.
17. Шанский Н. М. Опыт этимологического словаря русской фразеологии / Н. М. Шанский, В. И. Зимин, А. В. Филиппов. – М. : Рус. яз. , 987. – 239 с.

Г. І. ДІДУК- СТУП'ЯК

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПРОЕКЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЄДНАННЯ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ ВИВЧЕННЯ МОВ У КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» НА НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВИЩИХ ШКІЛ

Розглянуто застосування інноваційної лінгвометодичної технології інтеракції різнотипових підходів у процесі мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів за Європейською кредитно – трансферною системою. Описано загальнометодологічні, педагогічні, психолінгвістичні, лінгвістичні, методичні основи впровадження курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» з акцентом на формуванні фахової комунікації майбутніх вчителів. Розкрито сутність феномена технології взаємодії різних парадигм мовленнєвого розвитку студентів згідно з вимогами Загальноєвропейських рекомендацій мовної освіти, яка полягає у застосуванні інтеграційного комплексу різноаспектного вивчення студентами лінгвістичного матеріалу в чотирьох видах мовленнєвої діяльності. З'ясовано глотодидактичний інструментарій здійснення процедури використання технології поєднання різних аспектів у становленні фахового мовлення. Запропоновано авторські альтернативні інтерактивні форми, методи і прийоми.

Ключові слова: *інтеракція, лінгвометодична проекція, кредитно-трансферна система, різнотипові підходи, мовленнєва підготовка, фахова комунікативна компетентність.*

Г. И. ДИДУК-СТУПЯК

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ СОЕДИНЕНИЯ РАЗНОТИПНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК (ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ)» НА НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Рассматривается использование новой лингвометодической технологии интеракции различных подходов при формировании речевой профессиональной компетентности будущих педагогов в свете требований Европейской кредитно-трансферной системы. Обоснованы общеметодологические, педагогические, лингводидактические и лингвистические основы усовершенствования речи студентов в процессе изучения курса «Украинский язык профессионального направления». Определен глотодидактический инструментарий реализации процедуры по внедрению технологии взаимодействия различных аспектов в ходе развития коммуникативной компетентности будущих учителей. Предложены авторские интерактивные формы, методы и приемы.

***Ключевые слова**: интеракция, лингвометодическая проекция, разнотипные подходы, кредитно-трансферная система, инновационная технология.*

H. I. DIDUK-STUPJAK

THE LINGUISTIC AND METHODICAL PROJECTION OF THE INNOVATIVE TECHNOLOGY OF THE COMBINATION OF DIFFERENT APPROACHES TO LANGUAGES LEARNING IN THE «UKRAINIAN LANGUAGE(IN PROFESSIONAL ORIENTATION) OF NON-SPECIALISED FACULTIES OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS» COURSE

The article describes the usage of the innovative linguomethodical interaction technology of different approaches to the process of the teachers-to-be speech training according to the European credit and transfer system. The methodical, pedagogical, psycological and linguistical basis of the course are studied. The didactic tool of the different aspects combining technology usage is figured out. The author's alternative interactive forms and methods are offered.

***Key words:** interaction, introduction process, credit and transfer system, different approaches, speech training, professional speech competence.*

Теорія і практика вищої школи на сьогоднішній день вимагає підготувати студентів-вчителів до професійної комунікації, що передбачає виховання полікультурної мовно-мовленнєвої особистості, спеціаліста, здатного реалізувати набуті у вищому навчальному закладі професійні знання, вміння та навички. У країнах Європи, Росії та Україні сьогодні серйозно обговорюють питання, як забезпечити своїх громадян необхідними знаннями й уміннями для їх гармонійної взаємодії у суспільстві, що розвивається. Новації сучасних підходів до організації процесу навчання як у вищій школі, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, визначаються гаслом: «учити, розвивати й виховувати у процесі навчання», що останнім часом набуло інтеграційного характеру і дає можливість економно використовувати педагогічний інструментарій у досягненні наміченої мети. Процес професійного становлення майбутніх педагогів різних спеціальностей охоплює період з початку формування їх фахових інтересів до завершення трудового стажу. І однією із ключових компонент цієї професійної еволюції є мовленнєва підготовка, яка у фокусі вимог Європейських стандартів вивчення мови та Європейської кредитно-трансферної системи освіти має формуватися на дискурсній основі. Давно відома істина, що володіння мистецтвом слова є важливим показником освіченості й фахової компетентності спеціаліста. Наш багаторічний досвід викладання різних мовних курсів на філологічних і нефілологічних факультетах, проаналізовані чинні навчальні робочі плани, програми, підручники, методичні посібники дають нам усі підстави стверджувати, що в системі освіти вищої школи, особливо педагогічної, виникла нагальна потреба у вдосконаленні курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» та впровадженні педагогічної риторики.

У практиці дидактики вищої школи проблема формування майбутнього вчителя розглядається у двох ракурсах: 1) формування вчителя-предметника як особистості, готової

виконувати як навчальні, так і виховні функції; 2) формування спеціаліста загальноосвітніх навчальних закладів, який додатково до основних професійних умінь (з фізики, української мови та літератури, предметів початкових класів тощо) володіє одним із основних прикладних умінь активізації процесу навчання і виховання учнів – мовленнєвих умінь, що включають в себе здатність говорити, розповідати, читати і, як обов'язкове для вчителя, грамотно й естетично гарно писати на дошці.

Проблемам професійного становлення особистості, формуванню у майбутніх учителів мовленнєвих, мовних, комунікативних і риторичних умінь, навичок красномовства приділялася увага такими провідними науковцями сучасності, як А. Богуш, О. Біляєвим, А. Бодальовим, Н. Голуб, І. Зязюном, А. Капською, Е. Карповою, М. Кузьміним, О. Любашенко, Л. Мацько, В. Мельничайком, Л. Паламар, Е. Палихатою, В. Пасинок, Г. Сагач, О. Семеног, Т. Симоненко, Л. Струганець, І. Хом'яком та ін.

Нині вища школа потребує нових поглядів та авторських методик щодо ефективного засвоєння майбутніми вчителями чотирьох видів мовленнєвої діяльності, застосування, згідно з вимогами Загальноєвропейських рекомендацій мовної освіти та положеннями Болонської кредитно-трансферної системи навчання, інноваційних підходів до вивчення української мови як державної на професійному рівні. Всі ці питання і зумовили *актуальність* та вибір *теми* нашої наукової розвідки.

Мета наукового повідомлення **–** висвітлення теоретичних і прагматичних положень процесу застосування нової технології інтеракції різнотипових підходів у ході формування комунікативної професійної компетенції майбутніх вчителів відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи. Для досягнення мети наукової розвідки нами окреслені наступні *завдання*: розглянути вказану проблему з погляду їх місця в інноваційній системі педагогічних технологій підготовки майбутніх педагогів, розкрити сутність феномена мовленнєвої підготовки студентів крізь призму положень Болонської конвенції та Загальноєвропейських рекомендацій мовної освіти.

Останнє десятиріччя відзначене переходом системи освіти до якісно нового стану, оскільки інновації в освіті вважаються процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та лінгводидактичних технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень стуктурних елементів процесу технологізації навчання. На нашу думку, інноваційним можна вважати також процес поєднання концептуальних положень різних аспектів вивчення мовного матеріалу у чотирьох видах мовленнєвої діяльності в реально діючій навчальній системі вищої школи.

Відповідно до сучасних вимог, що поставлені перед освітою, навчальні заклади всіх рейтингів переходять на технологічну форму розвитку. Відповідно до досліджень О. Богініч, за визначенням ЮНЕСКО, «педагогічна технологія» **–** це системне методологічне утворення, його застосування й визначення всього процесу засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти [2, с.30].

Технологізація освітніх процесів ще з часів Яна Амоса Коменського розглядалася як важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів і передбачала чітке дотримання змісту й послідовності впровадження нововведень. Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що термін «технологія» (з грецької – наука про мистецтво) є «хітом» у сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі. Збагачення навчання новими ідеями, засобами, формами, технологіями, методам й прийомами об'єднуються загальною назвою «інноваційні процеси в освіті». Окрім цього, інновація має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. Тому дидактичну та лінгвометодичну інноватику ми розглядаємо як сферу науки, що вивчає навчально-виховні процеси, які ґрунтуються на створенні нової прагматики вищої та середньої ланок освіти.

Поділяємо думку вчених-дидактів, що «новизна у педагогіці може бути абсолютною або відносною» [4, с.38]. Абсолютна новизна в освіті передбачає появу таких явищ і процесів, які не мали аналогів ні у вітчизняній, ні у світовій практиці. Такими революційними і абсолютними інноваціями можна вважати запровадження класично-урочної форми навчання, використання у навчанні письмового висловлення, книгодрукування і підручникотворення в електронних варіантах із використанням комп'ютерної мережі. Відносна новизна охоплює генерування нових соціально-педагогічних, психологічних, лінгводидактичних ідей, їх

апробації у вигляді нових методів і прийомів навчання, впровадження у навчально-виховний процес як системи інноваційних лінгвометодичних технологій.

У педагогіці вчені дають визначення двох понять технологій різних за рівнем діяльності: поняття «педагогічна технологія» як виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, що охоплює розробку та використання методів й прийомів, а також оцінку методів, що застосовуються, і поняття «технологія навчання» як конструювання системи навчання і професійної підготовки. Досить влучним, на наш погляд, є трактування технології навчання у наукових доробках В. Бондара: «технологія навчання» – систематична і послідовна реалізація на практиці раніше спроектованого процесу навчання, система способів і засобів досягнення цілей при управлінні процесом навчання, з діагностикою поточних і кінцевих результатів [3, с.25]. При цьому науковець відзначає такі важливі особливості технології:

1) педагогічні технології (на відміну від методів, які зорієнтовані здебільшого на педагога) орієнтовані на учнів і спрямовані на результативність засвоєння (на основі активізації власної пізнавальної діяльності);

2) провідним завданням технологій є забезпечення досягнення цілей навчання шляхом розвитку особистості, що втілюється крізь постановку і прийняття цілей, діагностику можливостей та рівня успіхів учнів, об'єктивного контролю за якістю засвоєння навчального матеріалу [2, с.36]. Тобто технологія як універсальна система дозволяє ефективніше реалізувати процес навчання, керувати ним і отримувати конкретно заданий результат. При цьому технологія не протистоїть методам і не відміняє їх, а ґрунтується на сукупності їх теоретичних положень та конкретних рекомендацій. Технологія відображає динамічність процесуального характеру навчання, їй властива чітка алгоритмічна послідовність і цілком конкретний кінцевий результат, який запрограмований наперед. У світлі наукових розвідок В. Безпалька, О. Підласого під алгоритмом розуміють систему умов і правил виконання ряду дій [1, с. 205; с.331]. Інструментальність дидактичних технологій передбачає надійність та містить конкретний алгоритм дій, змістом якого слугує чітке формулювання мети, таксонімії цілей, визначення етапів, кроків заняття щодо гарантованого результату їх досягнення. Опираючись на дослідження Г. Селевка, О. Богініч, можемо стверджувати, що характерною ознакою технології є системність, відтворюваність та гарантованість кінцевого результату – рефлексія [7, с.51; 2, с.32]. При цьому технологія виконує функцію конкретного проекту майбутнього навчально-виховного процесу. Тому ми зупинилися на узагальненому визначенні для інтеракції різнотипових підходів мовленнєвої підготовки – «технологія» .

Система освіти більшості розвинутих країн світу в останні 20 років перейшла до нового етапу, який характеризується такими концептуальними змінами:

- відношення до знань, умінь і навичок як пріоритетної мети освіти замінюється цінностями мислення, творчості, формуванням компетентностей особистості, що означає заміну традиційних підходів до змісту освіти компетентнісним підходом;
- діяльнісний підхід витісняє традиційний предметно-репродуктивний, оскільки освітні цінності змінюють смислові акценти: не «ви повинні вивчити і відтворити...», а «ми допоможемо вам оволодіти і застосувати...»;
- змінюється характер педагогічних відносин: авторитаризм поступається місцем співробітництву, партнерству в пізнанні і діяльності [2, с.37].

Таким чином, традиційному репродуктивно-описовому навчанню протиставляється організація такого освітнього середовища, яке б створювало умови для активізації пізнавальної та дискурсної діяльності студентів. Учені-дидакти виокремлюють три принципово відмінні між собою технології навчально-виховного процесу у вищій школі, які дозволяють ефективно застосовувати інтеракцію вказаних вище аспектів мовленнєвої підготовки у вищій школі:

1. Продуктивну технологію або предметно зорієнтоване навчання, де головною метою організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності є засвоєння студентами навчального матеріалу.

2. Технологія особистісного зорієнтованого навчання, яку ще називають «поблажливою» і котра скерована на задоволення потреб особистості. Показником такого навчання є прогресивні особистісні зміни: розвиненість, незалежність думок, розкріпачення власного «Я», самопізнання, самовизначення, самостійність тощо.

3. Партнерська технологія передбачає оптимальне поєднання предметно орієнтованого й особистісно зорієнтованого навчання, коли викладач має за мету реалізувати триєдинне завдання: навчити студента так, щоб він засвоїв максимум конкретних знань і вмінь; розвивати у майбутнього фахівця власне «Я», особистісні оцінні судження; виховувати у студентів індивідуально-персональні та суспільно важливі якості.

Розроблена нами технологія взаємодії традиційних та інноваційних підходів у ході мовленнєвої підготовки вчителів становить собою логічно впорядковану, послідовну, покрокову, інтеграційну лінгводидактичну систему. Для визначення концептуальних положень технології інтеракції різнотипових підходів у вищій школі ми здійснили методологічний аналіз цієї інновації з позицій взаємозв'язку педагогіки із психологією, психолінгвістикою, лінгвістикою, лінгводидактикою та лінгвометодикою.

Загальнонауковий рівень методології технології поєднання різних аспектів мовленнєвої підготовки фахівців зумовлюється принципом системності, реалізація якого передбачає вияв компонентів і системнотвірних зв'язків лінгводидактичних процесів або форм. Сутність цього принципу полягає в тому, що відносно самостійні етапи навчально-виховного процесу (наприклад, окремі *мікро-* або *міні-технології* (Г. Д.-С.), інтерактивні форми і методи) розглядаються нами не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, утворюючи тим самим певну структуру.

Незважаючи на наявність безлічі праць спеціалістів різних наукових спрямувань, проблема мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів і далі залишається маловивченою. По-перше, у руслі вимог Болонської кредитно-трансферної системи відсутній детальний аналіз мовно-називного процесу внутрішнього світу педагога (його емоцій, уявлень, відчуттів, потреб, мотивів, здібностей, якостей самооцінки), по-друге, недостатньо враховане реальне функціонування слова в певному соціумі, тобто соціокультурний підхід має бути у центрі уваги викладачів, що читають українську мову за професійним спрямуванням у вищій школі. По-третє, слід зосередити увагу на вивченні мовних явищ, норм, у чотирьох видах мовленнєвої діяльності на текстовій основі, тобто зактивізувати текстову діяльність, сміливіше впроваджувати дискурсний або текстоцентричний підхід при вивченні української мови за професійним спрямуванням. На цій підставі ми висунули ідею про те, що однією із суттєвих умов успішної організації у мовленнєвій підготовці майбутніх педагогів є поєднання різнотипових підходів (компетентнісного, особисто зорієнтованого, соціокультурного, текстоцентричного або дискурсного) під час вивчення термінології, мовних категорій, орфоепії, орфографії, пунктуації, комунікативних якостей та риторичних умінь із врахуванням фахових особливостей. Також створена технологія обґрунтовує нові позиції формування мовленнєвої підготовки студентів педагогічних закладів, наголошуючи на прагматичних аспектах дисципліни і важливості нових форм і методів викладання. Компетентнісний підхід складається із мовленнєвої компетенції, лінгвістичної, прагматичної та комунікативної (це прописано у Європейських рекомендаціях із мовної освіти), тому кожне мовне явище опрацьовується крізь призму культури мови і стилістики та розглядається у професійній сфері практично. Наприклад, під час опрацювання орфоепічних та акцентуаційних норм студентам пропонується, дотримуючись вивчених правил, створити діалог фахової тематики («Географія – це наука про мандрівки, місцезнаходження, положення різних країн», «Математика – точна, нецікава наука про числа чи жива енциклопедія?» тощо). Цей підхід дає можливість показати практичну цінність виучуваного, підвищує інтерес у студентів до засвоєння предмету. На нашу думку, слід велику увагу при формуванні мовлення вчителя приділяти засвоєнню фахової термінології через вивчення комунікативних стереотипів майбутніх педагогів. Саме такий особистісно зорієнтований підхід у світлі положень Болонської кредитно-трансферної системи стимулюватиме студентів активно брати участь у формуванні свого професійного мовлення.

Основним напрямком у роботі ми обрали шлях розвитку у майбутніх вчителів аксіологічних комунікативних умінь під час практичних занять, що є одним з головних дидактичних принципів-поєднання теорії з практикою. Основна мета прагматичної частини курсу визначає прикладний характер вивчення української мови і закладена в назві предмета («за професійним спрямуванням»). Це і має стати засадничим у виробленні фахового мовлення та становленні іміджу майбутніх педагогів як активних співучасників важливих соціально-комунікативних процесів на шляху гуманізації нашого суспільства.

Розроблена нами технологія формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх вчителів сприяла визначенню основних критеріїв мовленнєвої підготовки. Існують різні підходи і оцінки щодо педагогічних критеріїв і мовної підготовки вчителя. Вважаємо, що поняття педагогічних критеріїв мовленнєвої підготовки вчителя слід визначати з погляду ефективності навчально-виховного впливу педагога на учня. Його критерії можна кваліфікувати з погляду результатів діяльності вчителя або з позиції організації і здійснення самого процесу засвоєння учнями знань, умінь і навичок. Наш педагогічний досвід підтверджує методичну аксіому, що критерії мовної підготовки вчителя повинні відображати всі площини феномена його мовленнєвої та риторичної підготовки. Керуючись цим положенням, услід за В. Пасинок, ми пропонуємо такі критерії:

- Культура педагогічного фахового мовлення, яка включає в себе і процес, і результат (сюди входять: рівень володіння мовними нормами та їх варіантами, комунікативними якостями мовлення; морально-естетичний зразок професійного дискурсу майбутнього вчителя; адекватність самовираження вихованця і педагога в усному і писемному мовленні; здатність до об'єктивної оцінки і самооцінки обох сторін навчально-виховного процесу).
- Психологічна культура, яка реалізується у вільному і логічному викладі навчального матеріалу та умінні доречно і влучно користуватися словом у всій навчально-виховній діяльності.
- Техніка мовлення (за даними Європейських стандартів – емісія голосу), що здійснює постановку голосу і формує ораторські й риторичні вміння.

Визначені критерії реалізуються в усій різноманітній мовленнєвій діяльності та професійній компетентності будувати і підтримувати фахові дискурси за різних обставин виробничої діяльності, створенні і проведенні мовленнєвих актів, розрізненні та правильному виборі мовленнєвих жанрів.

У нашій статті хочемо поділитися лінгвометодичними засобами, формами, методами і прийомами, які допомагають нам реалізувати технологію інтеракції різнотипових підходів на практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

У світлі вимог освітньої концепції Болонського процесу більша кількість годин, що відведені на вивчення української мови за професійним спрямуванням, пропонується студентам на самостійне та індивідуальне опрацювання. Це і зумовило наш вибір глотометодичного комплексу, який би допоміг студентам у становленні їх професійного мовлення згідно з вимогами Європейських стандартів. Технологія взаємодії різноаспектної навчальної діяльності допомагає стимулювати пізнавальний інтерес студентів, сприяє розвитку їхньої професійної творчості, автономності. Особливо в цьому нам допомагають технічні засоби навчання – передусім відео, телебачення, аудіозаписи, комп'ютер.

Самостійна робота у відеолабораторії передбачає перегляд студентами фрагментів навчальних і художніх фільмів, дібраних відповідно до аудиторних занять і які стосуються їхньої майбутньої професії. Після перегляду студенти під керівництвом викладача виконують репродуктивні та продуктивні умовно-комунікативні вправи, стилістично-орфографічні, стилістично-лексичні,лінгвостилістично-граматичні, здійснюють редагування речень, міні-текстів фахового призначення. Окрім того, майбутнім педагогам пропонується написати повідомлення у науковому стилі чи есе на основі визначеної проблематики відеозапису. Упродовж восьми років ми пропонуємо укладати професійні портфоліо (мовно-мовленнєві папки-портфелі). Ефективним засобом у процесі інтеракції різнотипових підходів формування професійного мовлення є комп'ютер. Зокрема, самостійна робота студентів у Інтернеті передбачає: пошукову роботу (наприклад, підбір інформації для усних презентацій чи презентацій у Power Point; пошук висловлювань про українську мову видатних людей, прислів'їв, ідіоматичних зворотів відповідно до запропонованої тематики тощо), виконання певних завдань. Також використовується інтерактивний комплекс, розроблений нами та викладачами нашої кафедри, який підвищує доступність матеріалу для тих, хто оволодіває знаннями; забезпечує оперативний доступ до навчальної інформації в діалоговому режимі, проводиться індивідуалізація навчання та диференціація матеріалу залежно від пізнавальних можливостей студента. Зміщення акцентів на інтерактивні комплекси відіграють важливу роль для ефективного впровадження технології інтеракції різнотипових підходів у процесі

формування професійного мовлення майбутніх учителів, розширяють і поглиблюють знання студентів, сприяють удосконаленню навичок у роботі з комп'ютером.

Згідно з Концепцією вивчення державної мови в закладах освіти та дослідженнями науковців, головним завданням лінгвістичного курсу у ВНЗ є формування висококультурної україномовної особистості на основі психолінгвістичних і лінгводидактичних принципів навчання. Щоб досягти цієї мети, перш за все, слід знаходити нові інтерактивні форми для підвищення ефективності мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів, які не дублюють шкільний курс української мови, а є значним кроком уперед на шляху формування комунікативно-професійної компетенції студентів. Наш досвід переконливо доводить, що лише застосування технології інтеракції компетентнісного, особисто зорієнтованого, соціокультурного, текстотворчого (дискурсного) підходів допомагає реалізувати вимоги Європейского освітнього трансферу, створити атмосферу партнертства, діалогонавчання, відтворити в умовах занять фрагменти виробничої діяльності, змоделювати навчання, близьке до умов комунікативної діяльності у різних сферах суспільного життя. Слід вказати і на такі інтерактивні форми, у ході котрих формується професійне мовлення, як проведення диспутів, дискусій, міні-конференцій (наприклад, публічний виступ вчителя на батьківських зборах, на останньому дзвінку, на Перше вересня тощо). Особливої уваги заслуговують комунікативно-ситуативні або мовленнєві тренінги, різновид ділової гри.

Загалом запропонована нами технологія поєднання різних парадигм у ході мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів дала можливості для гнучкості, варіативності вивчення мовного матеріалу, засвоєння мовних норм, сприяла ефективному та багатоплановому їх опрацюванню, допомогла урізноманітнити та увиразнити навчальний процес, що і вимагає кредитно-трансферна система Болонської конвенції.

Запропоноване наукове дослідження не претендує на остаточне вирішення описаної лінгвометодичної проблеми. Тому що у перспективі потрібно більшу увагу звернути на формування у студентів нефілологічних дисциплін мовної та комунікативної компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Богініч О. М. Педагогічні технології як фактор удосконалення підготовки фахівців дошкільної освіти / О. М. Богініч // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Спецвипуск. – Том 2. – 2008. – С. 29–40.
3. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання,оцінювання / Гол. ред. укр. видання доктор пед. Наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвид, 2003. – 273 с.
6. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагог. Вузов и институтов повышения квалификации. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.

УДК 371. 314

О. М. СЕРНЯК

ЗАСТОСУВАННЯ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Проаналізовано специфіку управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Обґрунтовано впровадження колективних форм організації навчання у педагогічному ВНЗ. Висвітлений практичний досвід застосування колективних форм роботи у викладанні гуманітарних предметів. Запропоновано методику впровадження роботи у ротаційних (змінюваних) трійках.

***Ключові слова**: управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, колективні форми роботи, дисципліни гуманітарного циклу, робота у ротаційних трійках.*

О. М. СЕРНЯК

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Проанализирована специфика управления коллективной учебно-познавательной деятельностью студентов. Обосновано внедрение коллективных форм организации обучения в педагогическом вузе. Продемонстрирован практический опыт применения коллективных форм работы в процессе изучения гуманитарных предметов. Предложена методика внедрения работы в ротационных тройках.

***Ключевые слова**: управление коллективной учебно-познавательной деятельностью, коллективные формы работы, дисциплины гуманитарного цикла, работа в ротационных тройках.*

O. M. SERNIAK

THE IMPLEMENTATION OF COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES IN TEACHING HUMANITIES AT THE UNIVERSITY LEVEL

The article deals with the analysis of cooperative learning management. The article grounds the principles of the implementation of cooperative learning activities in the higher educational establishment. The article highlights the practical experience of the use of cooperative learning techniques in the process of teaching humanities. A special technique of implementation cooperative learning activity in triads is offered.

***Key words**: cooperative learning management, cooperative learning activities, humanities, cooperative learning in triads.*

Демократизація, гуманізація суспільства, посилення соціальної ролі освіти, нові завдання, які висуваються життям, зумовлюють необхідність якісної зміни керівництва процесами навчання та виховання у всіх ланках системи освіти. Ефективним засобом оновлення освіти у ВНЗ є забезпечення радикальної перебудови управління освітніми процесами, подальша розробка і системне використання демократичних принципів організації навчального процесу на основі сучасних досягнень педагогічної науки.

Формування концепцій вдосконалення освітнього процесу в сучасних умовах робить актуальними дослідження, пов'язані з розробкою наукових основ управління навчальним процесом студентів, організацією новітніх форм навчально-пізнавальної діяльності, а також із професійною підготовкою педагогічних кадрів, здатних до ефективного забезпечення освітніх цілей та розвитку особистості у навчанні.

Управління навчально-виховним процесом у ВНЗ є складним, багатоаспектним і багатофункціональним явищем, пов'язаним з проблемами раціонального вибору змісту і технологій навчання та організацією виховного процесу. Педагогічне управління охоплює розмаїття взаємин між викладачем і студентом, які є учасниками дидактичної взаємодії у навчальному процесі, і безпосередньо впливає на розвиток особистості студента, його пізнавального потенціалу в навчанні [8, с. 29].

Проблемі педагогічного управління навчальним процесом присвячені дослідження В. Лазарєва, Є. Машбиця, Н. Тализіної, Л. Товажнянського, Г. Щедровицького, В. Якуніна та ін.

Так, на думку І. Підласого, основною функцією педагога є управління процесами навчання, виховання, розвитку і формування особистості вихованця. Учитель покликаний «не вчити, а спрямовувати учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання» [5, с. 196]. Схожою є позиція Г. Атанова, котрий зазначає, що «управління, а не передавання знань, як це до цього часу вважалось у традиційній педагогіці, є механізмом навчання» [1, с. 86]. Л. Товажнянський зазначає, що педагогічне управління є цілеспрямованою, свідомою взаємодією учасників педагогічного процесу з метою забезпечення стабільного функціонування і розвитку організованої навчально-пізнавальної діяльності та досягнення оптимального результату у підготовці й належному вихованні учнів [9, с. 38].

Готуючи майбутнього фахівця до активної участі у суспільному житті, психолого-педагогічна наука і практика враховують сучасні тенденції розвитку суспільства, коли саме група або колектив є основними суб'єктами діяльності, а ефективність їх роботи залежить не тільки від професійної компетенції і досвіду роботи окремих учасників, а й від їх уміння співпрацювати, кооперувати свої зусилля, знаходити раціональні способи організації колективної діяльності.

В освітньому середовищі актуальним нині є підхід, сутність якого полягає у гармонізації освітніх стосунків, за якими особистість студента має залишатись пріоритетом, метою і завданням освітнього процесу, але взятою не ізольовано, а у різних формах взаємодії та спільності. Щодо цього доцільною, на думку А. Хараша, є трансформація самого освітнього середовища, освітнього простору, у якому створюються необхідні умови, що стимулюють міжособистісну взаємодію, кооперацію, співробітництво, співтворчість [10, с. 84].

В зв'язку з цим сучасні психолого-педагогічні дослідження проблематики як загальноосвітньої школи, так і вищої школи ставлять у центр розгляду навчальну діяльність, в якій головними чинниками є взаємодія учасників навчально-виховного процесу та їх особистісне спілкування у процесі навчання тобто колективну навчально-пізнавальну діяльність.

Проблемі колективної навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання присвячені дослідження вітчизняних (М. Виноградова, В. Вихрущ, А. Киричук, В. Котов, Х. Лійметс, О. Ярошенко, Н. Пожар та ін.) та зарубіжних вчених (П. Арендс, С. Каган, М. Лонг, П. Нейшн та ін.). У них напрацьовано базові теоретичні положення, що забезпечують основу аналізу особливостей колективної навчально-пізнавальної діяльності, розробку її змісту, методів і організаційних форм.

Метою статті є аналіз специфіки впровадження колективних форм організації навчання у педагогічному ВНЗ та висвітлення практичного досвіду їх застосування у викладанні гуманітарних дисциплін.

Мету управління навчально-пізнавальною діяльністю під час вивчення гуманітарних дисциплін В. Ястребова визначає як створення системної сукупності умов для інтеріоризації загальнолюдських, національних та соціальних цінностей, що транслюються в освітній процес гуманітарними дисциплінами, і формування особистісної системи та ієрархії цінностей молодої людини [11, с. 8]. Продуктивність пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін не вичерпується засвоєнням теорій, фактів, правил, способів дій. Це – багатовимірний феномен, суттю якого є певні зміни духовної сфери суб'єкта пізнання, які набувають індивідуально-особистісного характеру, є результатом великих внутрішніх зусиль. Важливою особливістю пізнавальної діяльності студенів у процесі засвоєння гуманітарних дисциплін є специфічний продукт цієї діяльності: зміцнення та збагачення духовної сфери студента, формування його гуманістичних, загальнолюдських, національних та соціальних цінностей [1, с. 9].

Особливості навчальної діяльності студентів під час вивчення гуманітарних дисциплін зумовлюють специфіку педагогічного управління їхнім навчанням. У гуманітарній освіті, що передбачає формування соціально прийнятних цінностей та норм розвитку особистості, особливо зростає особистісна орієнтація педагогічного управління. Сучасна вітчизняна та зарубіжна педагогіка розглядає управління пізнавальною діяльністю студентів не як надання студентам чи учням інформації, а як фасилітацію їх усвідомленого учіння.

Вирішення досі існуючого протиріччя між фронтальним / загально класним характером навчання у ВНЗ та індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу кожним студентом вітчизняна педагогіка вбачає у зміні практики навчання, яка полягатиме в активному застосуванні колективних, групових та індивідуальних форм роботи з метою створення оптимальних умов диференційованого підходу до студентів, для забезпечення ефективної організації та управління їх навчально-пізнавальною діяльністю.

Дослідження специфіки педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін висуває певні завдання у професійній підготовці майбутніх учителів .

В. Дьяченко вказує, що студент як член колективу навчальної групи є окремим структурним компонентом системи колективного життя. Вступаючи у взаємодію з іншими

членами колективу, він існує водночас у двох ракурсах: з одного боку, залишаючись відносно самостійною цілісністю (індивідуальністю), а з іншого – частково втрачаючи цю самостійність, підпорядковуючись функціонуванню колективу [2, с. 268]. Відтак успіх кожного студента особисто залежить від організації роботи колективу, в якому він навчається. Водночас характер поєднання індивідуальних особливостей окремих членів колективу залежить від рівня організаційної єдності колективу як системного об'єкта.

Х. Лійметс стверджує, що фронтальна форма організації заняття, яка поки що залишається найбільш поширеною в сучасних українських ВНЗ, найчастіше створює лише видимість колективної роботи – студенти працюють поряд, але не разом. В умовах фронтальної роботи є загальна мета, але немає колективної роботи і умов її здійснення [3, с. 36].

На наше переконання, протистояти такій загальнопоширеній практиці має системний підхід до організації колективних видів роботи. Він вимагає від викладача ВНЗ спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для організації та управління таким специфічним видом фахової діяльності, якою є колективна навчально-пізнавальна діяльність.

Беручи до уваги вищезгадане, ми трактуємо колективну навчально-пізнавальну діяльність студентів як вид організації діяльності, що передбачає реалізацію їх об'єктивної необхідності у співпраці, суб'єктивної потреби у спілкуванні, а саме: усвідомлення ними спільної мети навчальної діяльності, об'єднання зусиль всіх учасників та цілеспрямований розподіл праці з метою виконання спільного навчального завдання, забезпечення умов колективної взаємодії студентів, яка передбачає особистісний взаємозв'язок, взаємовплив і взаємовідповідальність, координованість та узгодженість дій, взаєморозуміння, взаємоконтроль і взаємовигоду між членами навчального об'єднання у процесі вирішення колективного навчального завдання.

Підтримуючи думку С. Кагана, що лише приналежність до групи як об'єднання осіб в ідентичних умовах є недостатньою для здійснення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, яка б відзначалась високим рівнем спілкування та співпраці [14, с. 147], вважаємо, що існування групи без колективної навчально-пізнавальної діяльності є лише механічною схемою діючих поряд індивідів, чия одночасна робота в присутності один одного не створює необхідних умов для раціонального вирішення завдань у процесі взаємодії між учасниками навчального процесу.

Разом з тим за відсутності колективної навчально-пізнавальної діяльності у групі неможлива координація спільних дій на шляху до вирішення навчального завдання. Внаслідок цього група як форма чи система припиняє своє існування на етапі формування, не трансформуючись у мікроколектив, оскільки саме колективна навчально-пізнавальна діяльність спонукає до співробітництва і створює умови для забезпечення. Відтак малу навчальну групу варто трактувати як об'єднання студентів чи учнів, формування якого зумовлене об'єктивною необхідністю здійснення колективної навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень дозволяє нам визначити педагогічне управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін як певну систему психолого-педагогічних методів і засобів, втілених у багатофакторній організаторській діяльності викладача з метою активізації пізнавальної діяльності студентів під час колективної взаємодії та активного спілкування у процесі вирішення колективних навчальних завдань, що сприяє створенню системної сукупності умов для ефективного досягнення освітньо-виховних цілей: інтеріоризації загальнолюдських, національних та соціальних цінностей, які транслюються в освітній процес гуманітарними дисциплінами.

Оскільки форма організації навчання є засобом організації навчальних занять, що визначається пріоритетними видами навчально-пізнавальної діяльності, колективні форми організації навчання є засобом організації навчального процесу, зумовленим пріоритетним видом навчально-пізнавальної діяльності, якою є колективна.

Наукові дослідження особливостей колективної навчально-пізнавальної діяльності свідчать, що в умовах колективної співпраці відбувається стирання відмінностей між студентами у процесі пізнання. Цей метод знижує або навіть унеможливлює відмінності між рівнем знань та вмінь членів команди. Завдяки певному інтелектуальному фону в навчальній групі, який створюється у процесі спільної діяльності учасників, забезпечується розвиток всіх

членів колективу. Використання методу колективної співпраці демонструє ефективне досягнення пізнавальних цілей навчального процесу (підвищення успішності, покращення ставлення студентів до навчання, а також поліпшення міжособистісних зв'язків між студентами).

Метою викладання дисциплін гуманітарного циклу є формування у студентів системи аксіологічних знань, оцінних понять, суджень, пізнавально-оцінних дій, усвідомлення ними загальнолюдських, національних, соціальних та особистісних цінностей. На відміну від дисциплін математичного та природничого циклу, специфікою викладання дисциплін гуманітарного циклу є єдність теоретичного та емпіричного, раціонального та чуттєвого методів (способів) пізнання, коли здійснення пізнавальної діяльності відбувається у процесі взаємного обміну як навчальною інформацією, уявленнями, думками, ідеями, так і емоціями та переживаннями [11, с. 11].

Досягнення освітніх цілей у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу можливе за умови забезпечення особистісного характеру процесу пізнання у міжособистісній взаємодії між викладачем і студентами та між самими студентами, що забезпечується у процесі їх співпраці, організації продуктивного педагогічного спілкування, інтеграції зусиль студентів, формування міжособистісної внутрішньої єдності студентського колективу у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Вдосконалення процесу вивчення дисциплін гуманітарного циклу вчені вбачають в організації навчального процесу, яка забезпечує активну мовленнєву діяльність студентів, спричиняє в них бажання висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем), а головне – створює значні можливості для розвитку мислення і мовлення, формування їхнього світогляду, сприяє їх духовному розвитку [4, с. 39].

Наведений вище аналіз спонукає до висновку, що переваги колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін полягають у високій продуктивності діяльнісного обміну під час вирішення колективних навчальних завдань, в активному стимулюванні пізнавальної активності студентів.

Застосування колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ забезпечує злиття процесів навчально-пізнавальної діяльності студентів та спілкування, нерозривність їх навчання та діяльності, високий рівень вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення мети спілкування, широкий спектр можливих соціально нормованих типів поведінки студентів, а також партнерський спосіб освоєння фонду навчальної інформації та чітко виражену координацію і кооперацію дій у процесі вирішення колективних навчальних завдань.

Впровадження колективної навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу сприяє забезпеченню таких найважливіших елементів методичної системи навчання вказаних дисциплін, як принцип особистісного спілкування, в основі якого лежить положення про злиття процесів спілкування і навчання, нерозривність навчально-пізнавальної діяльності учнів та діяльності спілкування, та принцип активності, що передбачає високий рівень інтелектуальної, емоційної та мовленнєвої діяльності студентів у оволодінні дисциплінами гуманітарного циклу.

Переваги колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу полягають у високій продуктивності діяльнісного обміну під час вирішення колективних навчальних завдань; у активному стимулюванні пізнавальної активності студентів.

Як зазначає А. Хараш, особливістю колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності є поліфонія спілкування, яка передбачає можливість кожного учасника комунікації викладати свою позицію в багатоголоссі полілогу, на відміну від монологічного спілкування, що подає думку лише однієї особи, як правило, викладача чи вчителя. Дослідник вважає, що домінуючою формою соціально-мовленнєвого спілкування учнів та педагога у процесі вирішення колективного навчального завдання є діалогічна форма мовлення, фундаментальні принципи та закономірності якої полягають у творчій взаємодії учителя та учня, а також учнів між собою [10, с. 85].

Водночас М. Шоу зазначає, що, будучи у процесі колективної навчально-пізнавальної діяльності спілкуванням рівноправних особистостей, діалогічне мовлення передбачає різні позиції його учасників, висловлення власних поглядів, а не домінування одних над іншими [15, с. 83].

Специфіка колективної навчально-пізнавальної діяльності передбачає насамперед той факт, що, на відміну від пасивного індивідуального навчання, у процесі спільної пізнавальної діяльності студенти залучаються до обміну ідеями, думками, поглядами між собою. Тому в процесі спілкування завжди спостерігається несхожість думок, уявлень, ідей щодо проблеми, яка обговорюється чи вивчається.

Одним з найважливіших завдань, які передбачає інтерактивний аспект педагогічного спілкування, є налагодження комунікативно-мовленнєвого зворотного зв'язку у спілкуванні між студентами – учасниками колективної навчально-пізнавальної діяльності. Як стверджує Р. Арендс, метою зворотного зв'язку як інформації, що містить реакцію реципієнта на поведінку комунікатора, є допомога партнеру по спілкуванню в розумінні один одного [12, с. 98]. Різницю у трактуванні проблеми науковець називає пізнавальним конфліктом, вирішення якого в процесі колективної пізнавльної діяльності полягає у колективному обговоренні точок зору кожного члена групи. Вчений зазначає, що у вирішенні пізнавального конфлікту досягнення мети є менш важливим для пізнавального розвитку студента, ніж процес подолання труднощів у процесі колективної діяльності [12, с. 134].

Позитивом вказаної діяльності є ефект цілеспрямованого впливу групи на особистість, коли, намагаючись вирішити конфлікт, кожен його учасник неодмінно приходить до вищого рівня розуміння проблеми, що призводить до поступу вперед усіх учасників вирішення проблеми. Це ще раз спонукає педагога заохочувати і стимулювати такі форми роботи, що сприяють ефективній колективній пізнавальній діяльності.

Наведемо приклад однієї з колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності, запропонованих О. Пометун [7]. Вона адаптована до наших умов і, на наше переконання, сприяє активному, грунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння.

Такою формою є робота у ротаційних (змінюваних) трійках. Організація роботи передбачає наступні кроки:

1. Викладач розробляє питання, які потребують неоднозначної відповіді, обміну ідеями, думками, поглядами.

2. Студенти об'єднаються у трійки, розміщені так, щоб кожна з них бачила трійку справа і зліва. Разом усі трійки мають утворити коло. Учасники тріад розраховуються від 1 до 3.

3. Кожній трійці задається відкрите питання (однакове для всіх). Студенти висловлюють свою думку по черзі.

4. Після короткого обговорення студенти з номером 1 залишаються на місці і є постійними членами трійки. Студенти з номером 2 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а студенти з номером 3 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Результатом буде повністю нова трійка.

5. За умови трьох ротацій, кожен студент має нагоду поспілкуватися із шістьма іншими, почувши їхнє ставлення до проблеми.

Застосування означеного виду роботи, апробованого нами на заняттях з практики англійської мови, ділової англійської мови та у процесі впровадження спецкурсу «Колективні технології навчання у викладанні іноземних мов» у ТНПУ ім. В. Гнатюка, є цікавим і продуктивним.

Таким чином, застосування колективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу є ефективним засобом, що забезпечує злиття процесів навчально-пізнавальної діяльності студентів та спілкування, нерозривність навчання та діяльності, високий рівень вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення мети спілкування, широкий спектр можливих соціально-нормованих типів поведінки студентів, а також партнерський спосіб освоєння фонду навчальної інформації та чітко виражену координацію і кооперацію дій у процесі вирішення колективних навчальних завдань.

Вимагає глибшого дослідження проблема підвищення мотивації викладачів українських ВНЗ до використання вказаних форм роботи, а також подальша їх розробка у процесі викладання окремих дисциплін гуманітарного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанов Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов. — Донецк : ДОУ, 2003. — 180 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович — СПб. : Питер, 2001. — 560 с.
3. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. — М. : Знание, 1975. — 88 с.
4. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. — К. : Вища школа, 1987. — 196 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс. В 2-х кн.: Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2002. — 576 с.
6. Сметанський М. І. Педагогічна влада та її виховний потенціал / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 4. — С. 32–39.
7. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / за ред. О. І. Пометун. — К. : А. С. К. , 2004. — 192 с.
8. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Изд-во МГУ, 1975. — 343 с.
9. Товажнянський Л. Л. Педагогіка управління / Л. Л. Товажнянський , О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов. — Харків: НТУ «ХПІ», 2003. — 408 с.
10. Хараш А. У. Об одном подходе к пониманию психологических механизмов и динамики группового обучения педагогическому общению / А. У. Хараш // Вопросы психологии. — 1977. — № 4. — С. 81–89.
11. Ястребова В. Я. Управління пізнавальною діяльністю учнів старших класів загальноосвітніх шкіл (за матеріалами вивчення гуманітарних дисциплін) : автореф. дис. … канд. пед. наук. — Запоріжжя, 1998. — 23 с.
12. Arends R. Learning to teach / R. Arends. — New York : Mc Graw-Hill Inc, 1991. — 395 p.
13. Johnson D. W. Joining Together: Group theory and group skills / D. W. Johnson, E. P. Jonhnson. — Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall, 1987. — 257 p.
14. Kagan S. Coopeartive Learning Resources for Teachers / S. Kagan. — Riverside, CA: Spencer Kagan University of California, 1999. — 298 p.
15. Shaw M. E. Group Dynamics / M. E. Shaw. — New York: McGraw-Hill, 1981. — 390 p.

УДК 811.161.2(07)

Л. П. САВИЧ

ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ О. М. БІЛЯЄВА

Розглянуто методи навчання української мови, обґрунтовані видатним українським ученим-методистом О. М. Біляєвим. Окреслено поняття «методу навчання», проаналізовано існуючі класифікації. Здійснено комплексний підхід до методів навчання рідної мови, досліджено методичні положення, що стосуються способів навчання мови та особливостей їх застосування у практиці сучасної школи. Висловлено власний погляд на сутність запропонованих методів навчання і на роль ученого у висвітленні цього питання.

***Ключові слова**: метод навчання, розповідь, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, вправи.*

Л. П. САВЫЧ

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ А. М. БЕЛЯЕВА

В статье рассмотрены методы обучения украинскому языку, обоснованные выдающимся украинским ученым-методистом А. М. Беляевым. Очерчено понятие «метод обучения», проанализированы существующие классификации. Осуществлен комплексный подход к методам

обучения родному языку, исследованы методические положения, которые касаются способов обучения языку и особенностей их использования в практике современной школы. Изложен собственный взгляд на сущность предложенных методов обучения и роль ученого в раскрытии этого вопроса.

***Ключевые слова**: метод обучения, рассказ, беседа, наблюдение над языком, работа с учебником, упражнения.*

L. P. SAVYCH

RESEARCH OF THE PROBLEM OF METHODS OF THE MOTHER TONGUE STUDIES IN THE SCIENTIFIC INHERITANCE OF A. BELIAYEV

This paper analyzes methods of the Ukrainian language teaching, grounded by the outstanding Ukrainian methodology-scholar A.M. Beliayev. Conceptions of the «method of teaching» along with the existing classifications are analyzed.The comprehensive approach to the methods of native language teaching is also described. Methodological regulations, which deal with the ways of language teaching and peculiarities of its using in modern school practice, are investigated. The author expresses her own opinion about the essence of the examined methods of teaching and the role of the scientist in this question interpretation.

***Key words:** method of studies, story, conversation, observation language process, work with the textbook, exercise.*

Удосконалення шкільного курсу української мови, посилення уваги до його практичної спрямованості, до завдань національно-патріотичного виховання безперечно є безпосереднім процесом впливу на методи вивчення предмета, що розширює їхні функції, збагачує внутрішній зміст, активізує ті сторони, що допомагають формувати особистість учня. Для учителя-словесника сьогодні потрібним є всебічний аналіз усієї системи методів вивчення рідної мови, виявлення невикористаних резервів із метою розв'язання завдань, що стоять перед загальноосвітньою школою.

Мета статті – проаналізувати найосновніші проблеми дослідження методів навчання рідної мови у лінвгодидактичній спадщині О. М. Біляєва, порівняно із запропонованими методами інших дослідників.

О. М. Біляєв не стояв осторонь важливих методичних проблем, він був їх творцем. У лінгводидактичному доробку ученого знаходимо ті проблеми, що стали об'єктом нашого дослідження. Серед них – погляди науковця на питання методів навчання української мови. Методист аналізує їх, вказує на сильні та слабкі сторони, дає рекомендації про їх ефективне застосування.

В українській методичній літературі методи навчання довгий час не класифікувалися. С. Х. Чавдаров, який стояв біля джерел створення методики мови, вбачав важливе її значення в тому, щоб дати відповідь на запити шкільної практики про систему методів навчання. Правильно застосовані вчителем методи розвивають учнівську допитливість, увагу, кмітливість, силу волі, інтерес до наукових знань, до життєвої практики, любов до книги. Тому вибір учителем необхідного методу, правильне його застосування має важливе значення у процесі навчання мови.

Уперше визначення методів навчання, що стосуються викладання української мови, подає С. Х. Чавдаров у підручнику для студентів-філологів вищих навчальних педагогічних закладів «Методика викладання української мови в середній школі» [9]. Вони розглядаються як «взаємозв'язані способи роботи вчителя й учнів, за допомогою яких здійснюються завдання навчального процесу: засвоєння школярами знань, умінь і навичок; розвиток розумових сил і здібностей учнів» [9, с.53]. У цьому визначенні виразно не вживається термінологічне висловлювання «двоєдина спільна діяльність учителя й учнів» у процесі навчання, яке включає в себе, з одного боку, професійну майстерність вчителя, з іншого – навчання школярів, але є синонімом до дефініції «взаємопов'язані способи роботи вчителя та учнів»[9, с.53].

Методів навчання та їх класифікацій торкається О. М. Біляєв у своїх найбільш відомих працях, зокрема: монографії «Сучасний урок української мови» [7], посібнику «Лінгводидактика рідної мови» [3], а також численних статтях, серед яких «Вправи в навчанні мови» [1], «Спостереження над мовою як метод навчання» [5], «Доказова розповідь та евристична бесіда у навчанні мови» [2], «Робота з підручником» [4], «Удосконалення методів

навчання української мови» [8] та інших. Враховуючи усю різноманітність існування різних дефініцій навчального методу, О.М.Біляєв визнає кращою таку, за якою методи розглядаються як «упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти» [9, с.74]. Тут робиться акцент на двоєдиній спільній діяльності (вчителя і школярів).

У монографії «Сучасний урок української мови» [7] О. М. Біляєв вказує на внутрішню структуру методу, тобто на ті прийоми, «що виступають як його частини і спрямовані на розв'язання часткових дидактичних завдань» [7, с.9], зокрема: порівняння, самостійний аналіз тексту, конструювання речень, складання плану відповіді, взаємоперевірка робіт учнями тощо. Адже правильне поєднання прийомів надає методу спрямування, сили для досягнення мети, стимулювання учня до засвоєння матеріалу, що вивчається, закріплення тощо.

У методичній науці існують такі класифікації методів навчання:

1) за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький (І. Я. Лернер та М. М. Скаткін);

2) за джерелом одержання знань учнями: методи словесні (пояснення, розповідь, лекція та бесіда вчителя, джерелом для яких є слово), наочні (демонстрація вчителем і спостереження учнями предметів, явищ, процесів тощо), практичні (проведення лабораторних і вимірних робіт, формування трудових умінь і навичок, складання творів, доповідей, виконання вправ) (Є. Я. Голант, С. Г. Шаповаленко, І. Т. Огородников, М. А. Сорокін, А. М. Алексюк);

3) за основною дидактичною метою: а) методи, що використовуються лише для повідомлення (сприйманняй1) нових знань (пояснення, розповідь, бесіда, шкільна лекція); б) методи, застосовані як на початковому етапі осмислення нових знань, так і для їх закріплення (бесіда, демонстрування, робота з підручником, лабораторний метод і експеримент, вправи і методи повторення); в) метод перевірки та оцінки знань учнів;

4) за джерелом одержання знань: теоретичні (бесіда, повідомлення вчителя, читання підручника), практичні (розповідь, опис, роздум за зразком, редагування, перекази і твори) та теоретико-практичні (різні види мовного розбору) методи вивчення мови (Л. П. Федоренко).

На думку О. М. Біляєва, класифікація методів навчання за характером пізнавальної діяльності має слабкі місця, оскільки не враховуються способи керування цим процесом; щодо ж стосується класифікації за джерелом одержаних знань, то вона може бути використана лише частково, «оскільки в шкільній практиці такі методи в чистому вигляді не існують» [9, с.49]. Урахувавши різні підходи до класифікації методів навчання, О. М. Біляєв обґрунтовує свою систему методів, що відповідає характеру навчального процесу. Він виділяє «такі способи:

1) учитель викладає (розповідає, пояснює) матеріал – учні слухають;

2) учитель і учні обмінюються думками з питання, що вивчається, завдяки чому доходять потрібних висновків та узагальнень, формулюють визначення, правила;

3) учитель організовує спостереження учнів над виучуваними фактами і явищами з наступним колективним обговоренням їх наслідків;

4) учні під керівництвом учителя самостійно здобувають знання за підручником та іншими джерелами;

5) учні шляхом виконання практичних завдань і вправ здобувають потрібні знання за підручником та іншими джерелами» [9, с.75].

На цьому ґрунті лінгводидакт виділяє такі основні методи навчання мови в школі: 1) усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення); 2) бесіда вчителя з учнями; 3) спостереження учнів над мовою; 4) робота з підручником; 5) метод вправ.

Надзвичайно важливим у науковій спадщині О. М. Біляєва є питання оптимального вибору методів навчання і їх застосування в учительській практиці. Він справедливо відзначає, що «на вибір методу впливає зв'язок виучуваного матеріалу з попереднім і наступним, співвідношення в ньому елементів теоретичного і практичного характеру, рівень загального розвитку учнів і їхньої підготовки з предмета» [7, с. 53]. На думку ученого, метод «повинен ставити учнів перед посильними труднощами, успішне подолання яких – шлях до пізнання» [7, с. 53]. Науковець вважає, що умовою раціонального використання будь-якого методу є відповідність його завданням уроку. Критерієм ефективності слід вважати свідоме та міцне засвоєння учнями навчального матеріалу та набуття умінь і навичок.

Серед усіх методів навчання мови в школі О. М. Біляєв приділяє значну увагу розповіді вчителя, визначаючи її мету, як «цілеспрямовану і цілісну передачу навчальної інформації» [2, с. 2]. Тут йдеться «не про догматичну розповідь, що сухо відтворює зміст шкільного підручника, а змістовне, аргументоване пояснення мовних фактів і явищ, що супроводжується аналізом прикладів, демонструванням таблиць і схем, використанням різних технічних засобів навчання» [2, с. 4]. До розповіді вчений радить звертатися: 1) у вступах (які передують розглядові того чи іншого розділу курсу); 2) для узагальнення вивченого; 3) у процесі ознайомлення учнів з історичними довідками про походження і значення деяких слів, зворотів, граматичних форм.

Для 5–9 класів розповідь є суцільним (упродовж 15–20 хвилин) повідомленням учителя (переважно на мовознавчі теми: значення мови в житті суспільства, українська мова – державна мова України, краса і багатство української мови, мова – скарбниця духовності народу тощо). У 9–11 класах – відводиться до 25–30 хвилин, і розповідь вважається як навчальний метод, який називається лекцією (за її допомогою вивчають складні лінгвістичні питання, як-от: українська мова у світі, роль мови у формуванні та самовираженні особистості тощо). Розповідь О. М. Біляєв рекомендує будувати змістовно та цікаво. Для цього пропонує глибоко продумати зміст, тобто скласти план, дібрати цитати, наводити цікаві приклади тощо. У випадку зниження уваги, – зауважує методист, – необхідно змінювати цю форму роботи іншою. Досвід доводить, що під час використання методу розповіді можуть виникати негативні моменти, коли: 1) розповідь зводиться до сухої передачі змісту підручника; 2) недостатньо залучаються відомості зі спеціальної науково-популярної літератури, цікавої граматики; 3) рідко ставляться проблемні завдання та запитання; 4) не зжитий до кінця командно-наказовий, менторський тон учителя.

Виділяє лінгводидакт також інший, близький за формою до розповіді метод – пояснення. Проте наголошує, що між ними не завжди можна провести чітку межу, бо «елементи пояснення так чи інакше наявні в розповіді» [2, с. 3]. Він вважає за доцільне використовувати його там, де недостатньо що-небудь розказати, а потрібно довести, доказати, щоб примусити учнів міркувати, мислити, обдумувати (під час вивчення граматичних категорій і форм, синтаксичної структури речень, правил правопису, при проведенні мовного аналізу, у процесі виконання учнями різних завдань і вправ, у роботі над помилками тощо). Отже, основна мета методу пояснення, за О. М. Біляєвим, – «примусити учнів вдуматися у зміст матеріалу, що вивчається, висловити свої міркування, зробити потрібний висновок, а також перевірити уважність учнів, простежити хід їхніх думок, виявити ступінь розуміння пояснюваного» [2, с. 3].

Наступним способом взаємодії вчителя і учнів на уроці є бесіда, особливістю якої є залучення учнів до активної розумової роботи на уроці. Негативною стороною цього методу навчання є її побудова в основному за простими, односкладними запитаннями, що не потребують зв’язної відповіді. Лінгводидакт слушно розрізняє евристичну бесіду (вдаємося під час пояснення навчального матеріалу), повторювальну та закріплювальну, які застосовуються на відповідних уроках закріплення і повторення). Евристична бесіда – це така форма роботи, коли «вчитель і учні взаємно ставлять запитання з виучуваної теми, обмінюються думками, завдяки чому роблять потрібні висновки, формулюють правила» [9, с. 79]. Науковець вказує також на недоліки евристичної бесіди. Це – відсутність стрункості, логічної послідовності, чіткості, повноти у розкритті предмета розмови, уривчастість, незакінченість фраз тощо. Хоч, на думку О. М. Біляєва, усіх названих негативних характеристик евристичної бесіди можна уникнути за умови використання учителем глибоко продуманої системи запитань для учнів і передбачення таких відповідей учнів, які хоче почути учитель для з’ясування глибини виучуваного, засвоєння нових знань, формування умінь і навичок. Евристичну бесіду О. М. Біляєв рекомендує використовувати для: 1) чіткого розмежування й осмислення схожих понять (наприклад, словосполучення і речення, означено-особові і неозначено-особові речення, однорідні і неоднорідні означення, неправильна передача прямої мови непрямою); 2) роботи з розвитку зв’язного мовлення (з метою запобігання сплутування понять «мова» і «мовлення», розкриття особливостей усного та писемного мовлення, розрізнення понять «стиль мовлення» і «тип мовлення», формування основної думки твору, типу мовлення – розповіді, опису чи роздуму). Потрібно відрізняти евристичну бесіду від пояснювальної та закріплювальної, що є складнішими формами роботи, оскільки потребують більше уваги, розумового напруження.

Одним із найбільш дієвих засобів активного набуття знань О. М. Біляєв вважає метод спостереження над мовою, який орієнтований на цілеспрямоване осмислення і засвоєння відомостей з мови. Його особливістю є усунення одноманітності роботи вчителя, схильності до подачі готового матеріалу, навантаження та тренування пам'яті учнів, відкриття простору для розумових дій. Як метод навчання мови, спостереження полягає у «виявленні учнями в тексті тих чи інших мовних явищ, в їх коментуванні, узагальненні, використанні у власному мовленні» [5, с. 3]. О. М. Біляєв радить використовувати спостереження, коли явища та факти, що вивчаються, є складними або специфічними для української мови і вимагають, щоб у них спочатку розібратися шляхом аналізу тексту (прикладів), перш ніж вдаватися до відповідного теоретичного положення, граматичного визначення чи правила. Лінгводидакт наголошує на потребі використання різних матеріалів для мовного аналізу – слів, словосполучень, речень і зв'язних текстів. Особлива увага звертається на чіткість формулювання завдань і запитань. Як роздавальний матеріал, науковець вважає за потрібне використовувати: картки з лексики, граматики, правопису, стилістики; таблиці, в яких закладено можливості порівняння, зіставлення, протиставлення тощо, чим полегшується розуміння виучуваного матеріалу, забезпечується свідоме його засвоєння; схеми, що містять наочний показ зв'язків між явищами, фактами та надають їм упорядкованого, зорієнтованого характеру. Учений рекомендує такий порядок роботи на уроці за методом спостереження: по-перше, у вступній бесіді ознайомити учнів із завданням; по-друге, мовний матеріал, за яким визначено проводити спостереження, продемонструвати на класній дошці, плакаті або картках (для кожного учня окремо); по-третє, під час виконання роботи вчитель повинен спостерігати за роботою класу, допомагати в міру потреби слабшим; по-четверте, результати роботи обговорити колективно. Використання методу спостереження над мовою часто є причиною виникнення проблемних ситуацій, в основі яких лежить суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати. Особливістю такого виду навчання (проблемного) є те, що воно дає змогу залучити до роботи весь клас, примушує кожного інтенсивно думати, шукати і знаходити, внаслідок чого знання набуваються не механічно, а свідомо. О. М. Біляєв доводить, що проблемні ситуації виходять з «урахуванням суперечностей, що трапляються у процесі навчання мови в школі» [7, с. 59]. Найчастіше вони виникають між: усвідомленням слова та його частин і невмінням визначити в ньому всі морфеми, особливостей їх сполучень і змін; використанням слів у мовній практиці та невмінням з'ясувати граматичне значення, їх ролі в мові; нечітким усвідомленням значення слова (неправильним уживанням, пов'язаним із нерозумінням його значення) і намаганням з'ясувати це значення тощо. Отже, метод спостереження над мовою був предметом глибоких наукових розвідок методиста; О. М. Біляєв подав своє розуміння цього питання, проте ще й досі в методичній науці існують різні погляди з приводу його висвітлення.

Не обминув поле зору О. М. Біляєва і метод вправ, ефективність якого доведена практикою багатьох поколінь учителів. У лінгводидактичній науці під вправами розуміють «виконання учнями навчальних завдань із метою закріплення теоретичних відомостей та оволодіння практичними вміннями і навичками» [7, с.77–78]. Учений називає вправи тренувальними, бо вони використовуються «для практичного засвоєння порівняно вужчих питань, якими, зокрема, є будова слова, рід іменників, правопис часток, однорідні члени речення тощо» [1, с. 2]. Типологія вправ і завдань визначається з урахуванням особливостей виучуваного матеріалу, рівня загального розвитку, мовної і мовленнєвої підготовки учнів. Серед методистів і вчителів-словесників на сьогодні прийнятними є класифікації вправ, запропоновані такими дослідниками: В. Я. Мельничайком (його вправи спрямовані на закріплення вивченого мовного матеріалу); В. О. Онищуком (в основу покладено дидактичну мету завдання, виконуваного учнями, ступінь їх активності і самостійності в роботі, за якою вправи діляться на підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні; Е. Я. Палихатою, класифікація вправ якої стосується введення у мовленнєву практику вправ на формування діалогічного мовлення: мовно-мовленнєві (використання мовного матеріалу для продукування реплік, діалогічних єдностей, діалогів), умовно-мовленнєві (продукування діалогічних висловлювань за допоміжними опорами (ситуацією, початком чи кінцем запропонованого висловлювання, змістом художнього тексту, фільму, ілюстрацією чи серією малюнків тощо) і власне мовленнєві (за поданою темою) [10]. Як інші методисти, О. М. Біляєв вважає за доцільне поділяти вправи на усні та письмові. Перші радить проводити при вивченні фонетики та в

роботі над розділами, де є можливість швидко, із залученням багатьох прикладів закріплювати відомості з лексикології, будови слова, словотвору тощо. Наприклад, на уроках рідної мови при опрацюванні тем із фонетики доцільно користуватися такими усними вправами: читання й вимова слів; визначення голосних і приголосних (дзвінких, глухих) у словах; визначення особливостей звуків (їх вимова), що позначаються буквами **г** і **ґ**; поділ слів на склади, з яким пов'язані основні правила переносу й уживання наголосу. Важливими у процесі навчання рідної мови, поряд з усними вправами, є письмові, які допомагають закріпити теоретичні відомості, сформувати відповідні вміння та навички. Так, наприклад, учні тренуються в утворенні і написанні слів разом, через дефіс, з апострофом; окремі вправи спрямовані на засвоєння правопису складноскорочених слів. Важливе місце серед вправ посідає орфографічний розбір, виправлення помилок у написанні слів тощо. Актуальними вважає учений вправи з української мови на складання алгоритмів, які потрібно проводити, на його думку, на уроках граматики і правопису, бо саме для такого виду вправ потрібна відповідна система приписів про застосування граматичних правил. О. М. Біляєв наголошує на потребі використання такої вправи, як коментоване письмо, що, на його думку, є різновидом попереджувального диктанту, проте, на відміну від нього, проводиться енергійніше, у швидкому темпі. Він виділяє два варіанти коментованого письма – повне (суцільне) і вибіркове. Пропонує науковець і свою методику проведення вправ цього виду: перед виконанням тієї вправи (йдеться про вибіркове коментування) учитель повинен указати, правопис яких слів чи вживання яких розділових знаків потрібно пояснити. Найдоцільніше проводити його зразу ж після вивчення нового матеріалу, коли ще учні не мають потрібних умінь і навичок. При повторенні – з метою перевірки якості засвоєння орфографічних чи пунктуаційних правил, вивчених протягом тривалого часу – повне коментування. Досвід доводить, що коментовані вправи часто проводяться неправильно. Учений вказує на такі недоліки цієї роботи: 1) учень, виконуючи вправу, майже нічого не пояснює, а лише називає букви, розділові знаки, хоч згідно із завданням повинен коротко мотивувати орфограми і пунктограми; 2) прийом промовляння слів за складами (цілком виправданий у початкових класах) механічно переноситься в 5-9 класи, що заважає формуванню орфоепічних навичок учнів. Аналізуючи спадщину відомого методиста, ми можемо відзначити, що питання проведення усних і письмових вправ є актуальними у багатьох його доробках. При доборі вправ учений наголошує на урахуванні змісту, характеру та форми виконання завдань (усна чи письмова), їх сполучення, послідовності за ступенем труднощів, що забезпечувало б вдале застосування на практиці здобутих мовних знань. Проте завжди потрібно пам'ятати, що недоречно перевантажувати учнів надмірною кількістю завдань і вправ. Інструктаж до виконання кожної вправи має сполучатися із застереженням можливих утруднень та типових помилок, які можуть траплятися учням у процесі виконання пропонованого завдання.

Іншим, не менш важливим методом навчання є робота з навчальною книгою. У наш час учителі використовують підручник, «щоб уточнити колективно сформульовані учнями визначення чи правила, або провести одну-дві, рідше – три вправи, чи дати домашнє завдання» [1, с. 2]. І за підручником учні працюють в основному тоді, коли готують домашнє завдання. Негативним, на думку О. М. Біляєва, – є й те, що учнів мало привчають орієнтуватися в матеріалі підручника, раціонально працювати над засвоєнням викладених у ньому відомостей і свідомо, осмислено виконувати практичні завдання і вправи. Тому перед учителем висунуто завдання – ознайомити учнів із підручником (особливо це стосується п'ятикласників), його структурою, умовними позначеннями тощо. До методу роботи з підручником науковець радить звертатися, коли тема вже вивчалася в молодших класах або є порівняно легшою для сприймання: учні самостійно читають зміст підручника, запам'ятовують, наводять свої приклади при вивченні матеріалу з різних мовних тем. О. М. Біляєв підкреслює, що характер методу роботи з підручником визначається метою навчання, змістом виучуваного матеріалу, способами опрацювання. Часто підручник використовують для повторення матеріалу перед контрольною роботою, узагальнення і повторення широких тем (наприклад, значення і граматичні ознаки різних частин мови, ступені порівняння прикметників, словосполучення і речення, інші. Лінгводидакт радить систематично використовувати в навчанні раціональні, добре вивірені форми і методи роботи з підручником.

Ефективне застосування проаналізованих методів навчання визначається рівнем і якістю мовлення вчителя, оскільки саме від того, як буде подано матеріал, залежить успішне його осмислення та засвоєння.

Аналіз праць ученого засвідчує про його обізнаність у висвітленні проблем, присвячених питанню методів навчання мови. Учений був глибоко переконаним у тому, що знання змісту, форм і методів навчально-виховної роботи, вимог, які ставляться до знань, умінь і навичок учнів, дають вчителеві змогу конкретно, по-діловому керувати процесом навчання мови.

На думку О. М. Біляєва, методи навчання повинні бути спрямовані на допомогу учням глибоко зрозуміти, осмислити мовний матеріал для використання його у практиці. Без самостійності суджень процес сприймання мовних фактів і явищ не може бути повноцінним. Стимулювання думок учнів, творчих можливостей, виховання самостійності є вкрай необхідними у процесі вивчення української мови.

Хоча запропонована О. М. Біляєвим класифікація методів навчання за способом взаємодії на уроці вчителя й учнів посідає важливе місце в історії методичної думки, проте сам учений наголошував на доцільності використання й інших класифікацій методів, зокрема за джерелом знань, характером пізнавальної діяльності учнів, за дидактичною метою, бо саме їх поєднання сприяє удосконаленню змісту і системи методів навчання.

З огляду на тему дослідження, слід відзначити, що розвідки О. М. Біляєва, які стосуються методів навчання української мови у школі, є актуальними і прогресивними. Завдяки його методичній спадщині, кожен словесник має можливість послуговуватися всіма методами навчання мови не тільки в межах загальноосвітньої школи, але й інших освітніх закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. М. Вправи в навчанні мови // Українська мова і література в школі / О. М.Біляєв. – 2004. – № 6. – С. 2–5.
2. Біляєв О. М. Доказова розповідь та евристична бесіда у навчанні мови // Українська мова і література в школі / О.М.Біляєв. – 2003. – № 8. – С. 2–5.
3. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К.: Ґенеза, 2005. – 180 с.
4. БіляєвО. М. Робота з підручником // Українська мова і література в школі / О. М. Біляєв. – 2004. – № 4. – С. 2–4.
5. БіляєвО. М. Спостереження над мовою як метод навчання // Українська мова і література в школі / О. М.Біляєв. – 2004. – № 3. – С. 2–5.
6. Бєляєв О. М. Сучасний урок української мови / О. М.Біляєв. – К. : Рад. школа, 1981. – 176 с.
7. Бєляєв О. М. Удосконалення методів навчання української мови // Українська мова і література в школі / Біляєв О. М. – 1967. – № 11. – С. 58– 67.
8. Методика викладання української мови в середній школі / Учбовий посібник для філологічних факультетів і педагогічних університетів УРСР / За редакцією С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. – К. : Рад. школа, 1962. – 371 с.
9. Онищук О. В. Вправи учнів на уроках у 5-8 класах / О. В.Онищук. – К.: Рад. школа, 1966. – 145 с.
10. Палихата Е. Я. Уроки діалогічного спілкування. 5-9 класи. Матеріали факультативних занять з діалогічного мовлення.8-9 класи: Книга для вчителя / Е. Я.Палихата. – Тернопіль: ТДПУ. – 2002. – 143 с.

І. Є. СЕМЕНИШИН

НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Проаналізовано підходи до розуміння сутності навчальних стратегій у вивченні іноземної мови. Визначено особливості досліджуваного феномена, а також обґрунтовано перелік факторів, які впливають на формування ефективних навчальних стратегій у процесі опанування студентами іншомовною комунікативною компетенцією.

Ключові слова: *навчальні стратегії, формування навчальних стратегій, комунікативна компетенція, стратегічне навчання.*

И. Е. СЕМЕНИШИН

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проанализированы подходы к пониманию сущности учебных стратегий в изучении иностранного языка. Определены особенности изучаемого феномена, а также обоснованы факторы, влияющие на формирование эффективных учебных стратегий в процессе овладения студентами иноязычной коммуникативной компетенцией.

***Ключевые слова**: учебные стратегии, формирование учебных стратегий, коммуникативная компетенция, стратегическое обучение.*

I. YE. SEMENYSHYN

LEARNING STRATEGIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION AS THE METHODOLOGICAL PROBLEM

The approaches to the understanding of learning strategies in second language acquisition are analyzed in the article. The author highlights a range of features of the studied phenomenon, and gives a list of factors that influence the formation of effective learning strategies in the process of mastering a second language communicative competence by the students.

***Key words:** learning strategies, formation of the learning strategies, communicative competence, strategic studies.*

Сучасні реалії глобалізації й інтернаціоналізації посилили потребу в особистості, здатній будувати діалог з представниками різних лінгвоспівтовариств. У зв'язку з цим іноземна мова сьогодні є важливим засобом міжнародного спілкування й інструментом ефективної кроскультурної взаємодії.

Зміни в суспільстві висувають нові вимоги щодо вдосконалення системи навчання іноземних мов, зокрема, запровадження новітніх технологій викладання та нових навчальних курсів для покращення іншомовної професійної підготовки фахівців.

Одна з найактуальніших проблем сучасної методики навчання іноземних мов – орієнтація навчального процесу на активну самостійну роботу студентів, створення умов для їхнього самовиразу та саморозвитку, забезпечення відповідного освітнього середовища для формування їхньої особистісної активності [1, с. 151].

Сучасні пріоритети державної політики в сфері вітчизняної освіти передбачають зростання особистісної активності студентів, здатних до моделювання власної навчальної траєкторії та самореалізації у ній. Оскільки, освітня активність суб'єкта навчання не є вродженою, а формується в результаті виснажливої та самосвідомої пізнавальної діяльності, організація самостійної пошукової роботи студентів потребує пильної уваги з боку викладача й передбачає застосування певних методичних прийомів:

- розробку нових методичних підходів і технологій, що дають змогу студентам швидко й ефективно підготувати підґрунтя для формування готовності до майбутньої професійної діяльності;
- перегляд змісту навчання щодо його оновлення та перерозподілу матеріалу для самостійного засвоєння під керівництвом викладача;
- розвиток і застосування різних форм самостійної роботи в умовах аудиторної й позааудиторної навчальної діяльності студентів;
- модернізацію та розвиток технологій оптимального використання різних засобів навчання [2, с. 63].

Відповідно робимо висновок, що одним з важливих напрямків розвитку здатності студента самостійно здійснювати свою навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою є формування у нього оптимальних особистісних стратегій вивчення мови.

Метою статті є обґрунтувати методичні засади розробки системи стратегічного вивчення іноземної мови студентами для інтенсифікації цього процесу.

Під терміном стратегії навчання ми розуміємо дидактичні процедури,або методи, які студенти використовують (часто свідомо) для удосконалення іншомовної мовленнєвої компетенції.

Виокремлення навчальних стратегій як напрямку дослідження було відбулося в середині 80-х років XX ст. і засвідчило важливість свідомого ставлення до навчального процесу та навчальних дій. Цілеспрямований розвиток викладачем навчальних стратегій у студентів в опануванні іншомовною комунікативною компетенцією сприяє особистісній орієнтації навчання, підвищенню рівня автономності, активізації мислення.

Особистісні стратегії вивчення мови відображають культуру учіння, особливо культуру роботи над мовою. У. Едмондсон та Ю. Хаус визначають стратегії вивчення мови як предметні та розумові дії, котрі суб'єкт навчання застосовує з метою розширити свою іншомовну компетенцію [4, с. 235], та розрізняють три класи стратегій учіння:

1) метакогнітивні – стратегії, за допомогою яких суб'єкт навчання планує, організовує й контролює свою навчальну діяльність, аналізує власні досягнення;

2) когнітивні – свідомі способи організації навчання, наприклад, конспектування, вибір наукових джерел (використання словників та інших ресурсів), повторення для кращого запам'ятовування, проведення аналогій, заучування напам'ять термінів, ключових понять;

3) соціально-афективні – навчання через взаємодію, обмін інформацією, наприклад, робота з іншими студентами, вирішення спільного завдання, консультації викладача [4, с. 237].

Як показує наш практичний досвід, студенти, які вивчають іноземну мову, на всіх рівнях навчання використовують стратегії. Але деякі або більшість з них не усвідомлюють, якими стратегіями вони користуються чи які стратегії можуть бути найбільш корисні для використання.

На думку Р. Оксфорд, навчальні стратегії – це способи поведінки і мислення, які впливають на процес переробки інформації суб'єктом навчання. Вона визначає прямі та непрямі навчальні стратегії. До прямих навчальних стратегій відносяться:

– стратегії запам'ятовування (утворення асоціативних зв'язків, опора на візуальний і звуковий образи, повторення, застосування фізичних дій, відтворення необхідної інформації);

– пізнавальні стратегії (практика, рецепція та продукування, аналіз, конструювання тощо);

– компенсаторні стратегії (використання жестів, пауз, здогадок чи рідної мови на занятті для подолання труднощів в усному мовленні або письмі) [8, с. 36].

До непрямих навчальних стратегій належать:

– метакогнітивні стратегії (визначення мети навчання, організація і планування свого навчального процесу, самооцінка);

– емоційні стратегії (зниження відчуття тривоги, підвищення власної мотивації, позитивне самоналаштовування, глибоке дихання, володіння емоціями);

– соціальні стратегії (емпатія, кооперація, розпитування,звернення за допомогою, розподіл ролей, досягнення консенсусу, з'ясування наявності взаєморозуміння тощо) [8, с. 37].

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що розуміння навчальних стратегій науковцями будується на різних рівнях: більш загальному та конкретизованому відповідно до близьких навчальних цілей. Це зумовлює необхідність глибшого вивчення сутності досліджуваного феномена для побудови ефективної методики формування в студентів навчальних стратегій у вивченні іноземної мови.

Використання навчальних стратегій є результативним, якщо:

а) навчальна стратегія належно співвідноситься з завданням;

б) навчальна стратегія адекватно відповідає певному стилю навчання конкретного студента;

в) студент використовує навчальну стратегію ефективно і поєднує її з іншими необхідними стратегіями [9, с. 8].

Стратегії, які відповідають цим умовам, спрощують процес навчання, роблять його швидшим, приємнішим, самостійним й ефективнішим.

Навчальні стратегії розглядаються як саморегулятивні засоби, спрямовані на досягнення і розвиток комунікативних здібностей [10, с. 18]. Тому вони передбачають:сконцентрованість на окремих аспектах нової інформації; аналіз і моніторинг інформації під час вивчення іноземної

мови; структуризацію та детальне опрацювання нової інформації; оцінювання досягнень після завершення навчання або як спосіб заспокоїти себе, переконання в тому, що навчання буде успішним [7, с. 43]. Використання навчальних стратегій за параметром частоти порівняно з їх діапазоном значно відрізняється, але, безсумнівно, стратегічне навчання сприяє тому, що студенти стають більш незалежними та самостійними суб'єктами цього процесу, які також можуть застосовувати певні стратегії і в подальшій професійній діяльності [3, с. 12; 5, с. 180]. Однак студенти не завжди до кінця усвідомлюють ефективність і доцільність свідомого використання навчальних стратегій в освітньому процесі [6, с. 18]. В зв'язку з цим кваліфіковані викладачі повинні формувати обізнаність студентів про стратегії навчання та заохочувати до їх широкого використання з метою особистісної активності, систематичності й наполегливості у навчанні, досягнення позитивних результатів й успішної безперервної освіти (самоосвіти).

Особливості навчальних стратегій полягають у тому, що вони:

- розширюють роль викладачів іноземних мов;
- є проблемно-орієнтованими;
- їх можна сформувати;
- на їх вибір впливає чимало факторів;
- дають змогу студентам стати більш самостійними;
- залучають багато аспектів пізнавальної діяльності;
- є гнучкими [9, с. 9].

Порівняльно-зіставний аналіз літературних джерел і наш практичний досвід уможливлюють зробити узагальнення, що у процесі навчання студентів навчальних стратегій слід звернути увагу на наступне:

– Від початку навчати стратегій послідовно й інтегровано;
– забезпечувати студентів опорними матеріалами для використання стратегій навчання (системні таблиці, довідкові нотатки тощо);
– демонструвати на власному прикладі застосування технологій і стратегій навчання;
– сприяти обміну досвідом між студентами щодо їх власних стратегій навчання.

Студенти, застосовуючи стратегії навчання для вирішення певного завдання або проблеми, повинні володіти метакогнітивними знаннями про власні підходи до навчання, добре розуміти суть завдання, сформувати вміння підібрати стратегії, що найкраще відповідають як вимогам завдання, так і навчальним можливостям самого студента.

Серед факторів, які впливають на вибір навчальних стратегій студентами, що вивчають іноземну мову, виокремлюють такі:

Мотивація – більш вмотивовані студенти, як правило, використовують стратегії навчання частіше, ніж менш вмотивовані студенти; важливу роль у виборі стратегії відіграє цілеспрямоване вивчення іноземної мови, особливо для кар'єрного зростання.

Гендерні аспекти – суб'єкти навчання жіночої статі більше використовують стратегії навчання, ніж суб'єкти навчання чоловічої статі (хоч іноді чоловіки застосовують певну стратегію ефективніше та доцільніше, ніж жінки).

Стиль навчання (загальний підхід до вивчення мови) часто допомагає у виборі стратегії навчання, наприклад: студенти з аналітичним типом мислення надають перевагу таким стратегіям, як порівняльний аналіз, поділ слів і фраз, тоді як студенти з інтуїтивним типом мислення використовують стратегії, що допомогли б їм зрозуміти сенс певних лексичних одиниць (здогад, сканування, прогнозування) чи спілкуватися, не знаючи всіх слів (перифраз, жести).

Погляди і переконання також показали позитивний вплив на вибір навчальних стратегій. Студенти, в котрих негативне ставлення і переконання, часто демонструють низький рівень використання стратегій або відсутність їх гармонійного поєднання.

Тип завдання впливає на вибір навчальних стратегій, що використовуються для виконання цього завдання.

Вік і рівень вивчення іноземної мови – студенти різного віку й рівня сформованості комунікативної компетенції використовують різні стратегії.

Національна приналежність – механічне та інші форми запам'ятовування виявилися більш поширеними серед деяких азіатських студентів, ніж серед студентів інших етносоціальних спільнот [8, с. 44].

Водночас, безвідносно до інтенсивності впливу тих чи інших факторів, успішність вивчення іноземної мови характеризується тим, що суб'єкти навчання можуть ефективно використовувати навчальні стратегії, а також здатні вдосконалювати їх із зростанням мовної компетенції.

Викладене вище дає підстави підсумувати, що стратегії навчання є одними з основних чинників, які допомагають визначити, як і наскільки ефективно студенти вивчають іноземну мову, а відтак забезпечують їх умінням вирішувати конкретні навчальні завдання, формуючи особистісну позицію у виборі найефективнішої траєкторії в навчанні, що на сучасному етапі розвитку освіти є фундаментальним чинником у підготовці фахівців.

Розуміння сутності навчальної стратегії з позиції методики формування іншомовної комунікативної компетенції дасть нам змогу виокремити комплекс найдоцільніших стратегій для розробки ефективної методики навчання студентів, побудованої на основі принципів інтенсивності та системності. Тому предметом наших подальших досліджень стане проблема відбору стратегій навчання для досягнення зазначеної вище мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык/ Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Иванников Б. Д. Повышение качества самостоятельной работы студентов в условиях перехода/ Б. Д. Иванников // Непрерывное педагогическое образование. Вып. IV. – Ставрополь: СГУ, 1994. – С. 60–65.
3. Allwright R. L. Autonomy in Language Pedagogy. CRILE Working Paper 6. Centre forResearch in Education. – University of Lancaster, U. K, 1990. – 15p.
4. Edmondson W. , House J. Einf?hrung in die Sprachlehrforschung/ W. Edmondson, J. House. – T?bingen: Franke, 2000. – 369 s.
5. Little D. Learningas dialogue: the dependence oflearner autonomyonteacherautonomy. – System23. 2, 1995. – P. 175–181.
6. Nyikos M. , Oxford R. A factor-analytic study of language learning strategy use:Interpretations from information processing theory and social psychology/ M. Nyikos, R. Oxford // ModernLanguage Journal. – 77 (1). – 1993. – P. 11–23.
7. O'Malley J. M. , Chamot A. U. Learning strategies in second languageacquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 340p.
8. Oxford R. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. Magnan S. S. (Ed.). Shifting the instructional focus to the learner. – Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. – P. 35–55.
9. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know. – Boston: Heinle & Heinle, 1990. – 342p.
10. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions/ R. Oxford // TESOL Journal. – 2 (2). – 1992–93. – P. 18–22.

УДК 371.13:504 (008)

Н. О. МИКИТЕНКО

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті детально проаналізовано особливості застосування ефективних методик формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей у процесі їх фахової підготовки. Здійснено класифікацію релевантних для формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей методик навчання іноземних мов за ознакою опори на певні види мовленнєвої діяльності та мисленнєві процеси. Обгрунтовано переваги і недоліки використання методик визначених груп у процесі формування іншомовної професійної компетентності студентів.

***Ключові слова**: методика навчання іноземних мов, формування іншомовної професійної компетентності, фахова підготовка, майбутні фахівці природничих спеціальностей.*

Н. А. МИКИТЕНКО

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье детально проанализированы особенности применения эффективных методик формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов природоведческих специальностей в процессе их профессиональной подготовки. Предложена классификация релевантных формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов природоведческих специальностей методик обучения иностранным языкам по признаку опоры на виды речевой деятельности и мыслительные процессы. Обоснованы преимущества и недостатки использования методик определенных групп в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов.

Ключевые слова**: методика обучения иностранным языкам, формирование иноязычной профессиональной компетентности, профессиональная подготовка, будущие специалисты природоведческих специальностей**.

N. O. MYKYTENKO

EFFECTIVE METHODS OF STUDENTS' MAJORING IN SCIENCES ESP COMPETENCE FORMATION

The detailed analysis of effective methods of students' majoring in Sciences ESP competence formation being used in the process of their professional training have been given in the article. Relevant methods of a foreign language teaching have been classified according to their reliance on certain types of speech activity or thought processes. Advantages and disadvantages of application of methods belonging to the defined method groups in the process of ESP competence formation have been defined.

***Key words**: methods of EFL teaching, ESP competence formation, professional training, students majoring in Sciences.*

У світлі актуального в сучасному розвитку освіти компетентнісного підходу стратегія підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України акцентує на формуванні в них комплексу ключових, предметних, галузевих компетентностей як компонентів професійної компетентності креативного фахівця, здатного вирішувати не лише професійні завдання, а й критично мислити, самостійно приймати рішення, використовуючи творчий підхід. Формування іншомовної професійної компетентності є завданням іншомовної професійної підготовки майбутнього фахівця природничого профілю, що відповідає вимогам сьогоднішнього дня.

Мета статті – визначити комплекс ефективних методик формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей.

Відповідно до мети дослідження визначено такі його завдання: 1) проаналізувати особливості релевантних проблемі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей традиційних та інноваційних методик навчання іноземних мов; 2) здійснити класифікацію ефективних методик формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей.

Авторами та прихильниками граматико-перекладної методики були Дж. Зайденстукер, К. Пльотц, Г. Оллендорф, В. Гумбольдт, Дж. Майдінгер, Б. Сірс, а розробниками текстуально-перекладної методики – Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ш. Пуссен. Ефективність методики природного навчання відстоювали М. Вальтер, Ф. Гуен, М. Берліц, І. Альж, М. Палмгрен. Результативність аудіовізуальної методики у процесі навчання іноземних мов доводили П. Губерина, П. Ріван, Р. Мішеа, Ж. Гугенейм та ін. Особливості застосування різноманітних методик навчання іноземних мов у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців аналізували Дж. Річардс, Т. Роджерс, А. Гоуатт.

Формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей базується на комплексному застосуванні елементів найбільш ефективних методик навчання іноземної мови для спеціальних цілей. Їх можна класифікувати на групи за ознакою опори на певні види мовленнєвої діяльності та мисленнєві процеси: перекладні методики, прямі методики, інтенсивні методики, індуктивні методики, діяльнісні методики та комунікативні методики (табл. 1). У процесі виконання навчальних завдань за усіма переліченими методиками студенти реалізують домінуючі типи діяльності – структурну, конструктивну, квазікомунікативну, функціональну комунікативну, діяльність соціальної взаємодії [12, с.5].

Таблиця 1.

Класифікація релевантних для формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей методик навчання іноземних мов

Групи методик	Окремі методики	Домінуючі типи діяльності студентів
Перекладні методики	граматико-перекладна, текстуально-перекладна	структурна діяльність
«Прямі» методики	методика природного навчання, методика «прямого» навчання, методика Г. Пальмера, аудіолінгвальна методика, аудіовізуальна методика, методика повної фізичної реакції	квазікомунікативна діяльність
Інтенсивні методики	сугестивна методика Г. Лозанова, емоційно-смислова методика І. Шехтера, методика системного підходу до вивчення іноземних мов Л. егечкорі, методика активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.Китайгородської, сугестокібернетична інтегральна методика В. етрусинського, сугестивно-асоціативна методика	квазікомунікативна, конструктивна, функціональна комунікативна
Індуктивні методики	методика навчання когнітивного коду, методика програмованого навчання, методика аналізу жанрів	структурна, конструктивна
Діяльнісні методики	конструктивістська методика, методика Белла-Ланкастера	конструктивна, функціональна комунікативна
Комунікативні методики	комунікативна методика, методика ситуативного навчання, методика змішаного навчання, методика соціалізованого навчання	функціональна комунікативна, соціальна взаємодія

Багато фахівців називають перелічені вище методики навчання іноземних мов методами, однак, враховуючи те, що обов'язковими компонентами кожної представленої у таблиці методики як часткової дидактики є мета, завдання і зміст навчання, встановлення закономірностей навчання та його пізнавального значення, визначення відповідних організаційних форм навчання та підбір навчально-методичних матеріалів, ми відстоюємо позицію, що вони належать до методик навчання іноземних мов.

Коротко охарактеризуємо найбільш популярні з цих методик.

Граматико-перекладна, як і текстуально-перекладна методика належать до перекладних методик навчання іноземних мов. Вибір однієї із цих методик здійснювався викладачем залежно від того, який аспект мови – граматика чи лексика – перебував у центрі уваги викладача і студентів у процесі перекладу текстів. Граматико-перекладну методику було розроблено на основі структурного підходу. Її лінгвістичну теоретичну основу становили

засади порівняльного мовознавства. Так, В. Гумбольдт відстоював позицію, що повідомлення про загальну структуру мови є метою її викладання.

Мета застосування згаданої методики – інтелектуальний розвиток студентів, а саме розвиток у них логічного мислення шляхом засвоєння граматичних конструкцій іноземної мови і формування умінь та навичок читання літератури іноземною мовою для здобуття на основі цього нової інформації. Граматико-перекладна методика передбачає оволодіння іноземною мовою завдяки детальному аналізу і вивченню правил її граматики з подальшим застосуванням засвоєних знань у процесі виконання таких завдань, як переклад речень і текстів з іноземної мови на рідну і навпаки [12, с. 6].

Основна увага в процесі використання методики приділяється таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і письмо, а говорінню і слуханню – значно менше уваги. Ці види діяльності виконуються несистематично. Опрацьовуються здебільшого лексичні одиниці з навчальних текстів і з обов'язковим їх перекладом та занесенням у індивідуальні словники. Викладач вимагає запам'ятовування опрацьованих лексичних одиниць. Домінує дедуктивний метод вивчення граматики: презентація (пояснення) і заучування правил з подальшим їх засвоєнням в процесі перекладу речень та виконання типових вправ.

Речення трактується як базова одиниця вивчення іноземної мови. Зосередженість на реченні вважається визначальною рисою цієї методики. Більш ранні методики використовували вивчення граматики як допоміжний засіб у процесі вивчення текстів іноземною мовою [11, с. 131]. Проте такий підхід видався авторам граматико-перекладної методики надто складним, щоб його могли опанувати школярі. Відповідно розробка сфокусованої на реченні методики видавалася спробою спростити процес навчання.

Значна роль у процесі навчання за граматико-перекладною методикою відводиться рідній мові студентів, оскільки вона слугує мовою пояснення нового матеріалу, перекладу, порівнянь паралельних конструкцій.

Всередині, а особливо наприкінці XIX ст. граматико-перекладна методика витримала багато критики [12, с. 7], зокрема, щодо слабкого теоретичного обґрунтування, надто високих вимог до студентів (заучування великої кількості правил, слів та виразів, формування умінь бездоганного перекладу і т. д.), створення передумов для виникнення мовного бар'єру. Має ця методика і певні переваги: вона дозволяє тим, хто навчається, на високому рівні засвоювати правила граматики, відповідає потребам студентів з добре розвиненим аналітичним апаратом, котрі сприймають іноземну мову як сукупність моделей, комбінацій і граматичних правил.

У 40-50-х рр. XX ст. стало очевидним, що граматико-перекладна методика не відповідає тогочасним лінгвістичним теоріям і відкриттям. Отож, науковці почали активно працювати над розробкою різних методик навчання іноземних мов.

У модифікованій формі граматико-перекладна методика широко застосовується у практиці викладання іноземних мов і сьогодні. Багато сучасних підручників і посібників з іноземних мов містять навчальні матеріали, укладені відповідно до засад граматико-перекладної методики. У нинішніх підручниках і посібниках з іноземної мови спостерігається значна кількість текстів великого обсягу, що містять граматичний матеріал, якому присвячена певна глава навчального видання, багато граматичних правил та завдань, чимало завдань, що передбачають переклад активної лексики: слів і виразів, речень.

Разом з граматико-перекладною методикою набула широкого застосування текстуально-перекладна методика, розробниками якої були Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ш. Пуссен та ін. Найбільшою популярністю вона користувалася в першій половині XIX ст. Метою запровадження цієї методики у навчальний процес було оволодіння новою лексикою в процесі читання оригінальної літератури як основного виду мовленнєвої діяльності, заучування напам'ять літературних творів в оригіналі та здійснення перекладу текстів з іноземної мови на рідну. Вивчення і засвоєння граматичних конструкцій відігравало другорядну роль і характеризувалося безсистемністю, часто у вигляді коментарів до навчальних текстів [2, с. 21–22]. Найбільш значними недоліками застосування згаданої методики у навчальному процесі є: 1) недостатня кількість уваги фонетичній будові мови, її комунікативній природі; 2) ігнорація формування у студентів умінь вільно висловлювати думки іноземною мовою, тобто відсутність орієнтації на оволодіння мовою як засобом комунікації; 3) у багатьох випадках неузгодженість

рівня складності обраних для вивчення текстів з рівнем володіння студентами іноземною мовою, тобто тексти не завжди були доступними для сприйняття та розуміння студентів.

Більш сучасною і, на думку багатьох методистів, ефективною, є методика природного навчання, основоположником якої вважається Л. Савур, який у 1860-х рр. відкрив мовну школу в Бостоні [12. с. 11]. Автор методики був переконаний, що підвищить ефективність і результативність навчального процесу повна відмова від перекладу, пояснення за допомогою жестів і дій, спілкування винятково іноземною мовою. Він вважав, що схема засвоєння іноземної мови не повинна відрізнятися від схеми засвоєння рідної мови, тобто студент має засвоювати іноземну мову шляхом імітацій готових зразків, багаторазового повторення, відтворення нового матеріалу за аналогією з вивченим. Прихильники методики природного навчання (М. Вальтер, Ф. Гуен, М. Берліц, І. Альж, М. Палмгрен) вбачали мету навчання іноземній мові у практичному оволодінні нею на основі навчання іншомовної комунікації шляхом виконання спеціально відібраних викладачем вправ, читання та опрацювання художньої і фахової літератури, засвоєння теоретичних знань з етимології, лексикології, граматики, стилістики іноземної мови, що вивчається [2, с. 12].

Методика «прямого» навчання користується популярністю понад 130 років, відколи у 1878 р. було засноване Міжнародне товариство шкіл Берліца. Інша її назва – методика Максиміліана Берліца.

Мета цієї методики – сформувати у студентів здатність думати іноземною мовою. Методика повністю унеможливлює вживання рідної мови студентів у процесі проведення навчальних занять з іноземної мови чи іноземної мови професійного спрямування. Професор М. Берліц вважав, що передусім необхідно сформувати у студентів уміння і навички усного мовлення і лише потім формувати в них уміння читання та письма, а лексичні та граматичні особливості іноземної мови потрібно представляти у природному розмовному контексті. Науковець вважав, що методика «прямого» навчання дозволить студентам швидше «зануритись» у культурне середовище країни, мова якої вивчається. На ранніх етапах вивчення іноземної мови велика увага повинна приділятися закріпленню базових структур. Кожна наступна граматична структура пояснюється і закріплюється на основі бази раніше опанованих простіших граматичних структур. Кожна раніше вивчена граматична структура комбінується з наступною, тобто методика «прямого навчання» використовує метод так званої «поступової побудови».

До «прямих» методик навчання іноземної мови належить, також методика іноземних мов усного навчання англійського методиста Гарольда Пальмера. Вона була розроблена у 20-і рр. XX ст. і мала значний вплив на розвиток аудіолінгвальної та аудіовізуальної методик. Теоретичним підґрунтям цієї методики є вчення представників лінгвістичної соціологічної школи Ф. де Соссюра та А. Мейе, вчення про психологію поведінки Е. Торндайка та Дж. Уотсона, а також положення прагматичної педагогіки, розроблені Дж. Дьюї. На основі згаданих учень Г. Пальмер висунув гіпотезу про те, що імітація та заучування напам'ять є основними принципами навчання іноземної мови. Науковець представляє процес навчання іноземної мови як неперервний ланцюг стимулів, які застосовує викладач, і зворотній ланцюг реакцій студентів на ці стимули [3].

До основних принципів реалізації методики у навчальному процесі належать: 1) усне мовлення – це основний вид навчальної діяльності студентів, з якого потрібно розпочинати процес навчання іноземної мови; 2) усному мовленню студентів повинен передувати тривалий період сприйняття ними іноземної мови на слух; 3) основна увага має приділятися початковому етапу навчання іноземної мови; 4) заучування окремих слів, словосполучень та речень – основний метод оволодіння іноземною мовою; 5) безпомилкове повторювання мовленнєвих моделей є однією з найважливіших умов успішного оволодіння студентами іноземною мовою.

Початковий етап навчання іноземної мови повинен тривати близько півроку. Впродовж нього в студентів потрібно сформувати уміння сприймати іноземну мову на слух, розпізнавати та правильно вимовляти окремі звуки та звукосполучення, безпомилково відтворювати вивчений лексичний та граматичний матеріал у комунікативній практиці на побутову тематику. Особлива увага у процесі навчання відводиться усному мовленню, якому передує тривалий «інкубаційний» період (півтора–два місяці), тобто період пасивного сприйняття іноземної мови на слух. За цей період студенти вчаться розуміти загальний зміст висловлювання. Г. Пальмер вважав, що інтуїтивний, підсвідомий спосіб оволодіння іноземною мовою має значні переваги

перед свідомим способом, оскільки дає кращі результати за коротший час. Вчений створив систему послідовності виконання вправ за принципом «від простого до складного», запропонував майже 100 підстановочних таблиць, які повинні допомогти студентам оволодіти граматичними конструкціями [3]. Система вправ методиста передбачає:

1. рецептивну діяльність студентів, а саме: підсвідоме розуміння, свідому усну асиміляцію, виконання студентами вказівок викладача, короткі відповіді на загальні запитання;

2. рецептивно-імітативну діяльність студентів, зокрема: повторювання звуків, слів, виразів та речень за викладачем;

3. умовну усну комунікацію: запитання і відповіді, накази, вказівки і відповіді-реакції, закінчення речень;

4. «природну» усну комунікацію: невимушену творчу бесіду.

Одним з основних недоліків методики Г. Пальмера вважають положення про ототожнення процесу оволодіння дитиною рідною мовою, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння людиною більш зрілого віку іноземною мовою в штучних умовах і, як наслідок, відведення студентам ролі пасивних слухачів протягом тривалого початкового етапу навчання. Іншими недоліками застовування методики у навчальному процесі є стримування мовленнєвої діяльності студентів, перевага механічного заучування та імітації над творчим критичним мисленням студентів.

Аудіолінгвальна методика навчання утвердилась у 40–60 рр. ХХ ст. у США як відображення аналізу лінгвістичних досліджень тубільних мов на початку століття, що покладалися на метод спостереження американського науковця Л. Блумфілда. Суть її полягає у багаторазовому повторюванні студентом почутого за фонограмою чи викладачем. Якщо студент досягає вищого рівня володіння іноземною мовою, йому дозволяється додавати до повторюваного тексту кілька власних фраз. Методологічною основою аудіолінгвальної методики вважаються біхевіористичні психологічні підходи, розроблені американським психологом Б. Скіннером. Науковець теоретично обґрунтував положення про те, що людина набуває досвіду поведінки, у т. ч. мовної, у процесі багаторазового повторення і позитивного чи негативного підкріплення. Розробниками методики були директор інституту англійської мови Університету штату Мічиган (США) Ч.Фріз та декан факультету мов та лінгвістики Університету штату Джорджтаун Р. Ладо. Прихильники аудіолінгвальної методики, як і прихильники «прямої» методики, наполягають на необхідності виключити вживання рідної мови у процесі навчання і пояснювати значення нових лексичних одиниць та граматичних конструкцій лише іноземною мовою. На противагу «прямій» методиці, аудіолінгвалізм не фокусується на вивченні лексики. Викладач концентрує увагу студентів на вживанні граматичних конструкцій та моделей, за допомогою технічних засобів навчання чи особисто презентує вірну модель речення, яку повторюють студенти. Ч. Фріз вважав, що вивчення мовної структури є «відправною точкою» студента. Необхідною умовою для ефективного використання своєї методики у навчальному процесі він вважав сформованість у студента достатнього запасу лексики. Методика характеризується відсутністю детального пояснення правил граматики, навчальний матеріал запам'ятовується у готових формах. Студенти практикують певну конструкцію до того часу, коли зможуть використовувати її спонтанно.

Типовими для аудіолінгвальної методики вправами є:

- повторення, коли студенти повторюють вимову у тому ж темпі, що й чують;
- модуляція, коли одне слово повторюваної мовної моделі з'являється в іншій, невідомій студентам формі;
- заміщення, коли одна лексична одиниця мовної моделі замінюється іншою;
- перефразування, коли студенти перефразовують вимовлену викладачем фразу (додаток).

Основними недоліками є монотонність, що призводить до втрати мотивації, відсутність повного контролю навчальної діяльності студента з боку викладача.

У. Реверс у праці «Психолог та вчитель іноземної мови» розкритикувала аудіолінгвальну методику. За нею послідували інші науковці, які одностайно підтримали думку про те, що детальне пояснення правил граматики рідною мовою студентів буде більш продуктивним. Усе це разом з розвитком гуманістичної педагогіки значно вплинуло на зниження популярності аудіолінгвалізму.

Аудіовізуальна методика навчання іноземної мови з'явилася у Франції в 50-і рр. ХХ ст. і швидко набула популярності в інших країнах Західної Європи та Північної Америки, хоча

термін «аудіовізуальний» прийшов у Францію із США. Розробниками і палкими прихильниками методики були П. Губерина, П. Ріван, Р. Мішеа, Ж. Гугенейм та ін.

Ця методика передбачає у процесі навчання іноземної мови одночасне використання зображення і звуку [1, с. 296]. Аудіовізуальний метод забезпечує вивчення іноземної мови за дуже короткий термін на основі обмеженого лексико-граматичного матеріалу, властивого розмовному стилю мовлення. Основна увага приділяється вивченню базових, найбільш часто вживаних мовленнєвих конструкцій та окремих лексичних одиниць. На думку засновників цієї методики, предметом навчального процессу мають бути моделі вербальної і невербальної поведінки носіїв іноземної мови.

Основними принципами реалізації аудіовізуальної методики у навчальному процесі є: 1) принцип основного акценту на розмовному мовленні; 2) принцип усного випередження; 3) принцип функціональності, тобто граматика іноземної мови повинна вивчатись у процесі мовлення, а не як самоціль, відірвано від нього; 4) принцип глобальності (презентація і сприйняття нового матеріалу здійснюється на слух і підсилюється візуально у вигляді цілісних структур); 5) принцип візуально-звукового синтезу [7, с.16].

Розробником популярної у 70-і рр. XX ст. методики повної фізичної реакції, згідно з якою студенти повинні відповідати на команди, дані іноземною мовою, фізичними рухами, є американський професор психології Дж. Ашер.

Методику доцільно використовувати на початкових етапах навчання іноземної мови. Основними принципами її застосування є:

- сприйняття і розуміння інформації іноземною мовою повинно передувати говорінню;
- основний спосіб розвитку розуміння – виконання наказів;
- готовність до говоріння формується у студентів завдяки спонтанному виконанню наказів [8, с. 291].

Велику увагу приділяв науковець мотивації студентів до навчання. Він вважав, що не варто змушувати їх до говоріння, оскільки створення стресових ситуацій не сприяє підвищенню мотивації до навчання [9, с. 5].

Перевагою методики повної фізичної реакції є мотивація студента до навчання за рахунок створення комфортних для нього умов. Реагуючи на вимоги викладача й одногрупників фізичними діями, студент «пропускає через себе» отриману інформацію, завдяки чому досягається бажаний ефект застосування методики.

Прихильники комунікативної методики заперечують можливість ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності студентів шляхом використання наказового способу як базової граматичної та комунікативної структури.

Ми поділяємо думку багатьох науковців про те, що методику повної фізичної реакції не варто застосовувати як самостійну методику, але з метою підвищення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної та іншомовної професійної компетентності студентів вона може бути використана у комплексі з іншими згаданими методиками, передусім – методикою природного навчання, «прямого» навчання та ін.

Сугестопедія – методика інтенсивного навчання іноземних мов, розроблена у 50–70-і рр. XX ст. болгарським психотерапевтом Г. Лозановим. Науковець доводив, що інформація ззовні може проникати у внутрішній світ особи усвідомлюваним і неусвідомлюваним каналами. Він розглядав сферу неусвідомлюваного як джерело резервних можливостей психіки особи і пропонував використовувати неусвідомлювані резервні можливості психіки студентів у навчальному процесі, зокрема, навчанні іноземних мов. Психологічним підґрунтям методики можна вважати вчення про психологічні системи Л. Виготського, механізм синестезії, описаний А. Лурією, теорію психологічної установки Д. Узнадзе [5].

Г. Лозанов вважав, що під час перебування студентів у стані псевдопасивності викладач може використовувати можливості гіпнозу та навіювання, у т. ч. гіпермнезії, тобто суперзапам’ятовування інформації. Відповідно студенти уникають таких психотравмуючих факторів, як побоювання допустити помилку, труднощі комунікації, подолання мовного бар’єру та ін. Впродовж обмеженого періоду часу за допомогою впливу викладача на підсвідомість студенти запам’ятовують великий обсяг інформації.

Основними принципами реалізації сугестивної методики у навчальному процесі є:

- встановлення між викладачем та студентами довірливих стосунків, які сприятимуть успішній взаємодії;
- створення сприятливого навчального середовища шляхом усунення психологічних бар'єрів, що часто виникають у навчальному процесі, розпруженості і концентративної психорелаксації;
- виконання видів діяльності, що активізують обидві півкулі головного мозку студентів, задіюючи план свідомого та несвідомого;
- єдність свідомого-парасвідомого та інтегральна мозкова активація;
- зосередження уваги учнів на процесі спілкування, а не на його формах;
- блочна система формування змісту навчання, тематичної глобалізації;
- естетизація навчання, використання засобів мистецтва з метою розкриття резервів пам'яті студентів;
- виявлення резервних можливостей студента завдяки периферійній перцепції, неусвідомленим реакціям, мотивації, потребам, неусвідомленим автоматизованим елементам в рамках свідомої діяльності [5].

На рецептивному етапі навчання матеріал представляється у формі дуже об'ємних полілогів з музичним оформленням, супроводжується коментарями до граматичних, лексичних і стилістичних особливостей вживання мовленнєвих конструкцій та перекладом інформації на рідну мову студентів. На цьому етапі активно функціонують ліва і права півкулі мозку студентів. У процесі активізації навчального матеріалу інтенсивно застосовуються такі активні та інтерактивні методи навчання, як інсценізація, драматизація, ігри та ін.

У 70–80-і рр. XX ст. на основі концептуальних положень сугестивної методики Г. Лозанова було розроблено кілька відомих методик інтенсивного навчання іноземних мов: емоційно-смислова методика І. Шехтера, методики системного підходу до вивчення іноземних мов Л.Гегечкорі, методики активізації резервних можливостей особистості та колективу Г. Китайгородської, сугестокібернетична інтегральна методика В.Петрусинського [5].

Розробники згаданих похідних методик збагатили теорію Г. Лозанова новими методологічними положеннями, зокрема, довели, що навчання за його методикою повинно базуватись на теорії особистості і колективу А. В. Петровського, теорії мовленнєвої діяльності А. Леонтьєва та ін. Науковці дещо перебудували систему мотивації студента і сам процес навчання.

Методологічною основою методики ситуативного навчання вважається структуралізм. Ситуативний аналіз як метод навчання з'явився на початку XX ст. у США в процесі активізації руху за гуманізацію та реформування освіти. Особливу увагу методика приділяє створенню навчальних ситуацій, які мотивували би студента до усної комунікації і відображали логіку спілкування у навчальному середовищі. Г. Рогова визначає навчальну ситуацію як створену викладачем ситуацію, що повинна мотивувати студента й давати йому установку на говоріння [6, с. 20–28]. Акт комунікації має відбуватися під керівництвом викладача-фасилітатора, який генерує питання для обговорення, фіксує відповіді, підтримує дискусію. Мовна поведінка студента повинна бути адекватною відповіддю на різні комунікативні ситуації [6, с. 8].

Методика когнітивного коду набула популярності у 60-і рр. XX ст. Її розвиток пов'язаний з розробкою Н. Хомським вчення про мовні універсалії, універсальні граматики та глибинні структури. Теоретичним підґрунтям методики можна вважати трансформаційну лінгвістику та положення гештальт психології про те, що навчання має бути цілісним і супроводжуватись розумінням. Теорія когнітивного коду заперечувала засадничі основи біхевіоризму і акцентувала на вивченні граматичних правил через практику. Почали піддаватися сумніву методики, основним технічним прийомом яких було механічне запам'ятовування. Знову розвинулися методики усвідомленого навчання іноземних мов, серед них – методика когнітивного коду. Прихильники останньої вважали, що процес формування лінгвістичної компетентності студентів неможливий без розуміння та аналізу правил вживання граматичних і мовленнєвих конструкцій. Методика когнітивного коду вимагає, щоб представлення певної граматичної структури і пояснення правил передувало практикуванню її вживання. Ця методика докорінно змінила орієнтації викладачів та їх ставлення до помилок, як результату аналітичної діяльності студентів.

Процес навчання розглядався як аналітичний процес, який потребує повного усвідомлення навчальної діяльності з боку студента, тобто розуміння того, що він вивчає, пише

чи говорить. На відміну від граматико-перекладної чи текстово-перекладної методик, які також акцентують на усвідомленій діяльності студента, знаходженні й розумінні паралельних граматичних структур, методика когнітивного коду наголошує на формуванні умінь та навичок усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: мовлення, аудіювання, читання та письма. Метою навчання за цією методикою є формування комунікативної компетентності студентів.

Застосування у навчальному процесі елементів методики Белла-Ланкастера також сприятиме розвиткові комунікативних умінь студентів та забезпеченню засад діяльнісного підходу до навчання. Методика, названа на честь британських педагогів А. Белла та Дж. Ланкастера. Вона була популярною на початку XIX ст. і передбачала активне залучення викладачем студентів-помічників у процесі проведення навчального заняття для повідомлення нової інформації і, отже, ознайомлення з нею інших студентів академічної групи. Науковці пропонували широко використовувати у навчальному процесі методи заохочення студентів: відзнаки, медалі, значки, які вручалися в урочистій обстановці. В умовах кредитно-модульної системи навчання у сучасних вузах такими методами заохочення можуть бути бали. Система навчання Дж. Ланкастера була розрахована на невеликі групи студентів, тоді як А. Белл вважав, що методика буде ефективною у великих групах, сформованих за рівнями володіння студентами знаннями, уміннями і навичками. Методика витримала багато критики наприкінці XIX ст. Д. Стоу, зокрема, вважав, що студент-помічник не може компетентно сформулювати навчальну мету, визначити і реалізувати методи і засоби її досягнення, здійснити оцінювання навчальної діяльності студентів [14]. Однак, викладач може звернутися за допомогою до студентів-помічників на певних етапах проведення навчального заняття з метою активізації навчальних можливостей студентів, подолання мовного бар'єру, перетворення студентів з пасивних на активних учасників навчального процесу.

Значний інтерес до жанрово-базованого підходу до навчання мов спостерігався з 80-х рр. XX ст. В основі цього підходу лежить комунікативна мета навчання мов. Жанром вважався усний чи письмовий текст, що слугує певній суспільній меті і складається з ряду сегментів. Деякі з них є обов'язковими, необхідними для досягнення комунікативної мети жанру, інші – вибірковими, що використовуються мовцями у процесі усної чи письмової комунікації для підвищення ефективності й досягнення мети комунікативного акту [10].

Мета жанрового аналізу – визначити, як організовані сегменти у певному жанрі, тобто дослідити його риторичну організацію, встановити лінгвістичні характеристики для формулювання його комунікативної мети і пояснити ці характеристики у соціальному та психологічному контексті. Метою використання методики жанрово-базованого навчання є підвищення рівня розуміння студентами риторичної організації тексту на основі розуміння його лінгвістичних характеристик, тісно пов'язаних з жанром.

Нові, комплексніші теорії мови і мовної поведінки прийшли на зміну структуралізму і поведінковій психології [13, с. 262]. Комунікативні методики навчання іноземних мов опираються, здебільшого, на підхід, орієнтований на виконання завдання. Вони набули особливої популярності у 70-і рр. XX ст. завдяки сфокусованості на формуванні комунікативних умінь і навичок. Науковці, котрі підтримують і розвивають комунікативні методики навчання іноземних мов вважають, що їх головна перевага полягає у тому, що вони розвивають у студентів уміння і навички з усіх чотирьох форм мовленнєвої діяльності: говоріння, письма, слухання і читання та не дозволяють студентам бути пасивними слухачами.

Мета застосування комунікативної методики у процесі навчання іноземних мов – формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Однією з ключових характеристик комунікативних методик є використання у навчальному процесі автентичних навчально-методичних матеріалів. Мовленнєва взаємодія студентів відбувається переважно за співучастю викладача у формі монологічного, діалогічного чи полілогічного мовлення. Спочатку студенти опановують основні види мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінювання результатів навчальної діяльності студентів є не тільки правильність, а й швидкість усного мовлення та читання. Найбільш популярні методи навчання за комунікативною методикою: рольові, симуляційні, ділові ігри, робота у парах і групах, дискусії, диспути, обговорення, інтерв'ю, заповнення інформаційних прогалин та ін.

Методику змішаного навчання також можна віднести до методик навчання іноземних мов професійного спрямування, що опираються на комунікативний підхід. Методика вдало поєднує

процес безпосереднього особистого спілкування у системах «викладач-студент» з взаємодією онлайн завдяки системам комп'ютерного навчання мов, які допомагають створити віртуальне навчальне середовище.

Засобами досягнення навчальних цілей за методикою змішаного навчання є два типи навчальних платформ:

- зовнішні платформи, змістове наповнення яких індивідуально розробляє навчальна інституція, з урахуванням з мети навчання та аналізу потреб тих, хто навчається (наприклад, Moodle, Web Course Tools);
- внутрішні платформи, що відображають зміст уже розроблених навчальних курсів (наприклад, Mackmillan English Campus, CALL).

Проаналізовані нами методики можна класифікувати за ознакою опори на певні види мовленнєвої діяльності або мисленнєві процеси на перекладні, прямі, інтенсивні, індуктивні, діяльнісні та комунікативні. Невід'ємною умовою ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів на основі використання методик перелічених груп є активне застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій [4, с. 313].

Вибір і поєднання адекватних компонентів проаналізованих методик навчання іноземних мов зумовлюється цілями навчального заняття, специфікою галузевої й предметної сфер, змістом навчального матеріалу, кількістю навчального часу, темпом і термінами вивчення студентами природничих спеціальностей навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спрямування», педагогічними умовами, матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання, мотивацією викладача до належного виконання професійних ролей та функцій, мотивацією студентів до продуктивного навчання іноземних мов, рівнем сформованості іншомовної комунікативної й іншомовної професійної компетенції та компетентності студентів, рівнем володіння викладачем педагогічною майстерністю.

Здійснений нами аналіз ефективних методик, які можуть бути використані у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей, не вичерпує всіх аспектів цієї важливої проблеми. Особливості структурування змісту, а також навчально-методичне забезпечення іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей будуть предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулей М. Мовна політика та становлення мовної освіти у Франції / М. Гулей // Історія педагогіки. Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Спецвипуск 5. – С. 287–299.
2. Камызина А. В. Становление и развитие иноязычной подготовки в школе дореволюционной России: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Камызина. – Майкоп, 2007. – 26 с.
3. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс [учеб. пособие] / Отв. ред. А. Н. Шамов.– М.: АСТ МОСКВА: Восток–Запад, 2008. – 253 с.
4. Микитенко Н. Оптимізація процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців засобами інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій / Н. Микитенко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Зб. наук. праць. Ч. 2 / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Никало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 308–313.
5. Пальчевський С. С. Теорія і практика сугестопедичного навчання школярів середніх загальноосвітніх навчальних закладів: Автореф. дис. …доктора пед. наук: 13.00.09 / С. Пальчевський. – К., 2003. – 43 с.
6. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку: учеб. пособие для пед. ин-тов и фак. иностр. языков / Г. Рогова. – Л.: Просвещение, 1975. – 312 с.
7. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
8. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian / J. Asher // IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1965. – Vol. 3, Issue 4. – P. 291–300.
9. Asher J. J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning / J. Asher // The Modern Language Journal. – 1969. – Vol. 53, № 1. – P. 3–17.
10. Henry A., Roseberry R. An Evaluation of a Genre-Based Approach to the Teaching of EAP/ESP Writing / A. Henry, R. Roseberry // TESOL QUARTERLY. – 1998. – Vol. 32. - № 1. – P. 147 – 169.
11. Howatt A. A History of English Language Teaching / A. Howatt. – Oxford: Oxford University Press, 1984. xiv + 394 p.

12. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.
13. Savignon S. J. Communicative Language Teaching: State of the Art / S. Savignon // TESOL Quarterly. – 1991. – Vol. 25, No. 2. Summer. – P. 261–277. –
14. Stow D. The training system, moral training school, and normal seminary for preparing school trainers and governesses / D. Stow // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <ebooks.library.ualberta.ca/local/trainingsystemmo00stowuoft>. –Заголовок з екрану.

УДК 378. 14+811-057.87

Н. П. ЖОВТЮК

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Досліджено зміст навчання іншомовного професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів-медиків. Уточнено й охарактеризовано компоненти змісту навчання професійно спрямованого іншомовного діалогічного мовлення студентів мовних спеціальностей (предметний і процесуальний).

***Ключові слова**: професійно спрямоване діалогічне мовлення, зміст, уміння.*

Н. П. ЖОВТЮК

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Исследуется содержание обучения иноязычной профессионально ориентированной диалогической речи студентов-медиков. Конкретизированы и описаны основные компоненты содержания профессионально ориентированного обучения иноязычной диалогической речи студентов языковых специальностей (предметный и процессуальный).

***Ключевые слова**: профессионально ориентированная диалогическая речь, содержание, умения.*

N. P. ZHOVTYUK

CONTENTS OF TEACHING PROFESSION-ORIENTED DIALOGICAL SPEECH OF MEDICAL STUDENTS

The article deals with the analysis of the contents of teaching profession-oriented dialogical speech of medical students. The main components of the contents of teaching profession-oriented dialogical speech to medical students have been specified and described in the article(subject and process).

Key words**: profession-oriented dialogical speech, contents, skills.**

В умовах активного розвитку міжнародних зв’язків цінність випускників медичних вищих навчальних закладів (ВНЗ) багато в чому визначається рівнем мовної підготовки. Майбутнім спеціалістам у галузі медицини відкриваються можливості лікувальної практики в різних країнах світу, спілкування з іноземними колегами та пацієнтами тощо.

Метою професійно спрямованого навчання іноземних мов студентів медичних спеціальностей є формування комунікативної компетенції ділового спілкування, яка надає можливість здійснювати комунікацію як загального, так і спеціалізованого напрямку, навчити майбутніх фахівців доречно використовувати в мовленні термінологічну лексику, виробничо-професійні та наукові професіоналізми. Без високого рівня культури професійного мовлення медичних працівників не можна говорити про їхню готовність до фахової діяльності, цілісність моделі фахівця медичної галузі.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста з напряму «Медицина» конкретизує основні вимоги, які ставляться перед студентами медичних ВНЗ. Відповідно до цих вимог, медичний працівник повинен володіти щонайменше однією іноземною мовою на професійному та побутовому рівнях [12, с. 48].

Специфіка професійної діяльності студентів медичних спеціальностей, можливості їх подальших контактів з зарубіжними колегами зумовлюють актуальність оволодіння майбутніми медиками уміннями професійно спрямованого діалогічного мовлення.

Виокремлення професійного компонента у навчанні діалогічного мовлення базується на положенні, що під час навчання іноземної мови для потреб майбутньої професії основна увага повинна приділятися не оволодінню іноземною мовою загалом, а оволодінню підмовою певної майбутньої спеціальності студента, навичкам та умінням спілкування з використанням цієї підмови [13, с. 10].

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить про увагу сучасних дослідників до питання навчання професійно спрямованого говоріння студентів немовних спеціальностей. Різні складаві проблеми навчання професійного спілкування майбутніх економістів вивчали зокрема, Ю. С. Авсюкевич, Н. Л. Драб, С. П. Кожушко, Л. Я. Личко, О. Б. Тарнопольський, та ін.; юристів – С. Е. Кіржнер, Л. Б. Котлярова, Г. П. Савченко й ін., медиків – О. П. Петращук, І. А. Рябцевич та ін..; студентів технічних спеціальностей – Д. В. Бубнова, С. С. Коломієць, Г. В. Кравчук та ін.

Однак недостатньо дослідженим залишається питання навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів медичних спеціальностей. Вивчення вказаного питання потрібно розпочати з визначення змісту навчання студентів-медиків професійного діалогу.

В зв’язку з цим **метою статті** є уточнити та охарактеризувати компонентний склад змісту навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів-медиків.

Хоч існує думка, що для спеціалістів немовного профілю більш поширеною формою спілкування є монолог [5, с. 7], услід за О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко вважаємо, що «для професійно орієнтованого спілкування … найбільш характерною формою комунікації є діалог з елементами монологу, коли обидва співрозмовники по черзі обмінюються поширеними монологічними висловлюваннями» [13, с. 60]. Ми згідні з думкою Г. В. Кравчук, що професійно орієнтований діалог – це «діалогічний монолог, що є обміном мікромонологами, які чергуються з діалогічними репліками» [5, с. 8].

На основі аналізу публікацій [2, с. 83–94; 3, с. 124; 7, с. 45; 16, с. 119] ми визначили предметний та процесуальний аспекти змісту професійно спрямованого навчання діалогічного мовлення. Врахувавши результати зазначених досліджень, до предметного аспекту ми віднесли: сфери спілкування; теми і ситуації, які зумовлюють предметно-змістовий план іншомовного мовлення та вибір мовних засобів; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний); мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки різних рівнів, тексти); мовні знання (знання правил виконання дій з мовним матеріалом); лінгвосоціокультурні знання (знання про культуру країни, мова якої вивчається, мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови тощо); навчальні знання (знання відповідних навчальних та комунікативних стратегій). Процесуальний аспект передбачає навички оперування мовленнєвим матеріалом, мовленнєві, соціокультурні і навчальні вміння.

Розглянемо окремі компоненти детальніше.

За визначенням В. Л. Скалкіна, сферою спілкування можна вважати сукупність однорідних ситуацій спілкування. Характерним для цих ситуацій, на думку вченого, є умови спілкування, взаємини між мовцями та однотипність мотивів мовлення [11, с. 61]. Він виокремив вісім сфер спілкування: соціально-побутову; сімейну; професійно-трудову; соціально-культурну; суспільної діяльності, адміністративно-правову; ігор та розваг; видовищно-масову. Професійно-трудова сфера є домінантною у вивченні іноземної мови у немовному ВНЗ. Однак для спілкування медичних працівників важливими є також соціально-культурна та соціально-побутова сфери.

Наступним компонентом предметного аспекту змісту навчання є ситуація, що розглядають як фрагмент дійсності, в якому відбувається процес обміну мовленнєвими та немовленнєвими діями між учасниками спілкування [16, с. 303–304]. На думку Ю. І. Пассова, «ситуації властиві основні риси діяльності – змістовність, евристичність, ієрархічність та визначена структура; її можна розглядати як основу навчання, як основу відбору та організації мовленнєвого матеріалу, як спосіб презентації матеріалу, як умову формування навички та як умову формування вміння» [8, с. 64].

Методично релевантними є не будь-які випадкові ситуації, а типові ситуації, котрі поділяють на два основних види: стандартні (чи стабільні), в яких вербальна й невербальна поведінка людини жорстко регламентується і тому їх можна представити у формі сценарію, та варіабельні (чи змінні), що пов'язані з соціально-особистісними стосунками співрозмовників [1, с. 138–143]. Ми вважаємо за необхідне ввести до змісту навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення обидва види.

До компонентів предметного аспекту належить також тема спілкування. Існує думка, що у професійному спілкуванні важливішою є тема, ніж ситуація, тому змістовий матеріал навчання мови спеціальності повинен базуватись на темах, які є найбільшими одиницями змісту матеріалу [6, с. 91]. Погоджуючись загалом з такими поглядами, услід за І. В. Рахмановим вважаємо, що ситуація «не є частиною теми, а лише уточнює або обмежує її» [10, с. 15].

На основі аналізу сучасної літератури, результатів опитування 28 викладачів фахових дисциплін Тернопільського державного медичного університету та 32 лікарів, які працюють у медичних закладах м. Тернополя, ми виявили такі типові комунікативні ситуації іншомовного усного спілкування студентів-медиків:

- встановлення контактів/стосунків;
- участь у подальшому обговоренні власної доповіді та інших доповідей в офіційній та неофіційній обстановці на міжнародному семінарі, симпозіумі або конференції;
- обговорення з іноземними колегами інформації про новітні досягнення медицини, отриманої з друкованого джерела, та можливості їх практичної реалізації;
- переговори із зарубіжними колегами про співпрацю;
- представлення власних відкриттів/досягнень у медичній сфері та їх обговорення на міжнародній діловій зустрічі, участь у діловій зустрічі з організаційних питань;
- бесіди з медичними працівниками та пацієнтами, участь у консиліумі під час відвідання зарубіжних лікувальних установ з метою обміну досвідом.

Одним із складників змісту навчання професійного діалогічного мовлення є діалог або текст [4, с. 14]. Нині існують різні класифікації діалогів, які залежать від критеріальних підходів до їх визначення. Серед основних критеріїв – характер протікання діалогу та його зовнішня форма, ступінь готовності, цільова спрямованість, кількість учасників, характер реакції на першу вихідну репліку діалогу, семантичне наповнення діалогу, тематичне та структурне поєднання реплік, функція у соціальних комунікаціях [15, с. 14].

Для більш ефективного навчання діалогічного мовлення професійного спрямування студентів-медиків нами виокремлено типи діалогів, які є найбільш функціональними у професійній діяльності майбутнього лікаря і тому необхідні для оволодіння у медичному ВНЗ: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення.

До предметного компонента змісту навчання відноситься також мовний та мовленнєвий матеріал. Перший включає в себе фонетичні, граматичні та лексичні компоненти, які є необхідними у процесі навчання, другий складається з мовленнєвих зразків різних рівнів, текстів.

Під поняттям «мовні знання» розуміють мовні засоби спілкування, властиві для офіційних та розмовних реєстрів професійного мовлення. Для вміння вести ефективний діалог важливо знати граматичні структури, які необхідні для формулювання думки та розуміння широкого кола діалогів у професійній сфері, значну кількість лексичних одиниць (у т. ч. термінології), що вживаються у професійному спілкуванні [9, с. 10]. До соціокультурних знань відносяться знання реалій країни, мова якої вивчається, повсякденного життя, умов життя, міжособистісних стосунків тощо.

Процесуальний компонент змісту навчання передбачає навички практичного володіння мовленнєвим матеріалом а також мовленнєві, соціокультурні та навчальні вміння.

Аналіз «програми з англійської мови для професійного спілкування» [9] дав нам змогу уточнити вміння, необхідні для успішного ведення діалогу, які потрібно формувати в студентів-медиків:

- реагувати на основні ідеї та розпізнавати суттєво важливу інформацію під час детальних обговорень, дискусій, офіційних перемовин, лекцій, бесід, що пов'язані з навчанням та професією лікаря;
- чітко аргументувати погляди під час дискусій стосовно актуальних тем академічного та професійного життя;
- адекватно реагувати на позицію, погляди співрозмовника;
- пристосовуватися до змін, які трапляються під час бесіди і стосуються її напряму, стилю;
- вести телефонні розмови з конкретними цілями академічного та професійного характеру;
- обговорювати зміст автентичних радіо- і телевізійних програм, газетних статей на академічні та професійні теми.

Ефективна участь у діалозі на професійну тему можлива за умови володіння медиками такими соціокультурними вміннями:

- поводитись адекватно у типових світських, професійних ситуаціях (наприклад, засіданнях, перервах на каву, вечірках);
- враховувати соціокультурні аспекти мовленнєвої поведінки у процесі спілкування в межах професійних тем;
- здійснювати моно- і міжкультурне спілкування з урахуванням лінгвосоціокультурного контексту в межах програмних тем;
- вибирати прийнятний лінгвосоціокультурній стиль мовленнєвої поведінки в умовах міжкультурної комунікації;
- прогнозувати усувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування.

На основі матеріалів дослідження М. А. Цибенко [14], яка визначає інтелектуальний, організаційно-планувальний, інформаційний, рефлексивний та інтерактивний компоненти навчальної компетенції, вважаємо, що до змісту навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення доцільно віднести такі навчальні вміння:

- аналізувати мовленнєвий матеріал;
- відбирати мовленнєвий матеріал;
- встановлювати асоціації з явищами рідної мови;
- забезпечувати сприятливе навчальне середовище;
- логічно планувати послідовність дій;
- контролювати виконання навчальної задачі;
- коригувати помилки;
- оцінювати результати власної навчальної діяльності;
- вчитися в різних режимах роботи і групової взаємодії;
- брати на себе різні ролі в процесі групової взаємодії;
- враховувати особливості партнерів у навчальній групі;
- володіти культурою комунікації;
- використовувати компенсаторні стратегії;
- використовувати стратегії запам’ятовування матеріалу;
- використовувати різні стратегії контекстуалізації мовної одиниці;
- використовувати стратегії самоконтролю;
- вибирати стратегію спілкування і взаємодії;
- визначати навчальні цілі мовленнєвої практики;
- використовувати стратегії самостійної мовленнєвої практики в продуктивних та рецептивних видах.

Таким чином, у змісті професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів-медиків доцільно виокремлювати предметний і процесуальний компоненти. До предметного компонента відносяться сфери спілкування, теми, ситуації, мовний матеріал, мовленнєвий матеріал, мовні та лінгвосоціокультурні знання, до процесуального – навички оперування мовленнєвим матеріалом, мовленнєві, соціокультурні та навчальні вміння.

Подальшого дослідження потребує методика навчання студентів-медиків професійно спрямованого діалогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язик, 1976. – 248 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1986. – 144 с.
5. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Кравчук. – К., 2010. – 358 с.
6. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингводидактические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина – М.: Русский язык, 1983. – 170 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
8. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е. И. Пассов. – Липецк, 1980. – 477 с.
9. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
10. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. – М.: Высшая школа, 1980. – 119 с.
11. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
12. Складові галузевих стандартів вищої освіти напряму підготовки 1101 «Медицина» освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» за спеціальностями 7.1101.01 «Лікувальна справа», 7.1101.04 «Педіатрія», 7.1101.05 «Медико-профілактична справа». – К., 2003. – 405 с.
13. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
14. Цыбенко М. А. Методика формирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов первого курса неязыковых факультетов педагогических вузов (английский язык как дополнительная специальность): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / М. А. Цыбенко – Петропавловськ-Камчатский, 2006. – 182 с.
15. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти: дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. М. Черненко. – Одесса, 2004. – 241 с.
16. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 811. 111=0381’255. 4:81’253+371/134

З. Ф. ПІДРУЧНА

АУДІЮВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

Проаналізовано процес аудіювання як компонент розвитку комунікативних навичок, його роль у навчальному процесі, принципи функціонального відбору мовного матеріалу, що застосовується для формування всіх видів мовленнєвої діяльності. Досліджено чинники, від яких залежить ефективність навчання аудіювання, виявлено труднощі процесу аудіювання. Зазначено, що процес аудіювання є поєднанням аналітико-синтетичних операцій з розпізнавання мовної форми і розуміння змісту.

***Ключові слова**: аудіювання, усне мовлення, мовленнєва діяльність, комунікативні навички, функціональний відбір мовного матеріалу.*

З. Ф. ПИДРУЧНА

АУДИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Проанализирован процесс аудирования как компонент развития коммуникативных навыков, его роль в учебном процессе, принципы функционального отбора языкового материала, применяемого для формирования всех видов речевой деятельности. Указаны факторы, от которых зависит эффективность обучения аудированию. Обнаружены трудности самого процесса аудирования. Отмечено, что процесс аудирования является сочетанием аналитико-синтетических операций по распознаванию языковой формы и понимания содержания.

***Ключевые слова**: аудирование, устная речь, речевая деятельность, коммуникативные навыки, функциональный отбор речевого материала.*

Z. F. PIDRUCHNA

AUDITION AS A COMPONENT OF THE COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT

The article deals with the process of audition as a component of the communicative skills development, its role in the educational process and the principles of the linguistic material selection which is used for all types of speech activity formation. The factors influencing the audition efficiency have been investigated. The difficulties of the audition process which are the combination of rapid rate of announcers broadcasting, singleness of the information production, absence of visual support and other factors. It is indicated that the process of the audition is the combination of analytical and synthetical operations as to the linguistic form and text understanding recognition.

***Key words**: audition, oral speech, linguistic activity, the communicative skills development, functional selection of oral speech material.*

Іноземна мова як навчальний предмет відповідно до своєї специфіки покликана навчити студентів основ практичного володіння мовою, тобто вільному висловлюванню всіма видами мовленнєвої діяльності на обмеженому і відібраному з навчальною метою, але достатньому для розвитку мовних автоматизмів матеріалі. Основні зусилля викладачам треба спрямовувати на наукове обґрунтування принципів відбору мовного матеріалу для розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності та підбору системи вправ, які формують діалогічне та монологічне мовлення, розуміння на слух і т. д. Необхідно також сформувати принципи тематичної організації лексики, призначеної для розвитку навичок усної мови, функціонального відбору лексичного і граматичного матеріалу, що застосовується для формування всіх видів мовленнєвої діяльності, необхідності ситуативних і комунікативно спрямованих видів вправ; принцип усної основи навчання іноземній мові або принцип усного випередження при формуванні різних видів мовленнєвої діяльності.

Значна робота повинна проводитися в сфері навчання сприйняттю і розумінню мови на слух. У зв'язку з цим необхідно виявити основні характеристики цього виду мовленнєвої діяльності, фактори, які утруднюють сприйняття і розуміння на слух іноземної мови, що дозволило би передбачити вправи на зниження цих труднощів. Велику увагу потрібно приділити проблемі аудитивного матеріалу, питанням доступності мовного матеріалу на різних рівнях навчання, видам пред'явлення матеріалу й ін.

Ці вказані питання є частиною загальної проблеми навчання, тому освітні й педагогічні вимоги до навчання іноземної мови, зокрема аудіювання, зумовлюють актуальність цієї проблеми й потребують її вирішення на сучасному етапі. Окремі аспекти зазначених питань висвітлювались у працях як А. Гаврилова [1], А. Гордєєва [2], Н. Драб [3], Н. Єлухіна [4], Р. Миловидова [5], Г. Рогова [6] та інших науковців. Однак проблема навчання аудіювання як компонента розвитку комунікативних навичок та визначення його ролі в навчальному процесі є недостатньо опрацьованою і потребує постійної уваги з боку методистів.

Мета статті – розглянути аудіювання як компонент розвитку комунікативних навичок, і визначити його роль у навчальному процесі.

Для іноземної мови як навчального предмета характерна складна структура, в якій виділяється мова як певна система знаків і мовлення, що становить реалізовані і ті, котрі

реалізуються, одиниці мови в різних ситуаціях спілкування [6, с. 74]. Щоб оволодіти такою складною системою, якою є цей навчальний предмет, в ньому визначають види мовленнєвої діяльності: усну мову, читання і письмо. Кожен із вказаних компонентів піддається подальшому розчленуванню: наприклад, в усній мові виділяють аудіювання і говоріння, останнє ж виявляється в формі монологічної та діалогічної мови. Таке розчленування дає змогу глибше зрозуміти об'єкт навчання, тобто його конкретний зміст у кожному з названих видів мовленнєвої діяльності, та розробити технологію навчання.

Усне мовлення як мета навчання є засобом спілкування, за допомогою якого відбувається одержання інформації у процесі аудіювання, передання інформації під час висловлювання, обмін інформацією у розмові. Усне мовлення використовується і як засіб навчання, з допомогою якого виробляються автоматизми у відтворенні і трансформації (перетворенні) засвоюваних лексичних одиниць і граматичних структур, коли усна мова пов'язана з методами ознайомлення і тренування та розширення мовних знань.

У штучних умовах вивчення іноземної мови важко провести різку межу: наприклад, між усною мовою як засобом навчання і усним мовленням як засобом спілкування. Однак таке розмежування роблять, оскільки воно дає можливість краще організувати навчання потрібному виду мовленнєвої діяльності, формувати та вдосконалювати його і ширше, ефективніше використовувати в навчальному процесі. Під час роботи з навчальним матеріалом викладач використовує всі методи: ознайомлення, тренування і застосування без зорової опори у вигляді друкованого тексту, тобто без звертання до читання і письма. Засвоєний засобом усного мовлення і для вживання в усному мовленні навчальний матеріал пізніше залучається в читання і письмо.

Якщо новим матеріалом для студентів є лексика, то вони засвоюють форму, значення і вживання слова так: спостерігають за словом в усній мові і слухають, намагаючись зрозуміти його значення і прослідкувати, як воно поєднується з іншими словами; аудіюють та багаторазово повторюють слова в різних сполученнях з раніше засвоєними, складають словосполучення; аудіюють, повторюючи різні мовні зразки, граматичні структури; використовують слова в ситуаціях, створюваних викладачем.

Усне мовлення, що використовується як засіб навчання, дає змогу: зосередити увагу на вивченні вимови, адже студенти мають справу лише із звуковою мовою; більше уваги приділяти слуханню, повторенню, відтворенню з деякими змінами засвоюваного матеріалу, оскільки вся робота проводиться усно; розвивати в студентів здатність сприймати навчальний матеріал слуховим каналом, що є важливим фактором для оволодіння іноземною мовою; забезпечувати природну послідовність на кожному невеликому етапі в оволодінні мовою від слухання і говоріння до читання і письма; розвивати в студентів інтерес до предмета завдяки створенню атмосфери іноземної мови на занятті.

Інформацію, яка міститься у звуковому тексті, слухач дістає у процесі аудіювання. Відомо, що в практиці викладання методика навчання аудіювання найменше розроблена. До недавнього часу аудіювання вважалось легким вмінням. Існувала точка зору, що коли в навчанні усному мовленню викладач зосередить всі зусилля на говорінні і забезпечить оволодіння цим вмінням, то розуміти мову студенти навчаться стихійно, без цілеспрямованого навчання. Неправильність цієї точки зору доведена як теорією, так і практикою. Дуже помиляються ті, хто думає, що вміння хоч трохи говорити іноземною мовою забезпечує і розуміння усної мови в тих же межах. Хоча ці два вміння і перебувають у відомому взаємозв'язку, досягнути їхнього рівномірного розвитку можна лише застосовуючи спеціальні градуйовані вправи для розвитку розуміння саме усної мови в різних умовах спілкування.

Встановлено, що навіть люди, які достатньо вільно володіють мовою, в тому числі і говорінням, відчувають труднощі при слуханні природної іноземної мови. Виявлено, зокрема, що 93,5% студентів V курсу мовного вузу відчувають труднощі при сприйнятті швидкої іноземної мови. З іншого боку, дані психології впевнено свідчать про те, що сприйняття і розуміння звукової мови є дуже складною психічною діяльністю. Відомо, що пропускна здатність звукового каналу значно менша зорового, звукова пам'ять в більшості людей розвинута гірше, ніж зорова, а слухова рецепція є однократною і неповторною [7, с. 45]. Отже бачимо, аудіювання не є легким видом мовної діяльності.

Засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навичок здійснюється переважно через слухання, тому аудіювання повинно бути розвинуто краще від інших вмінь. Насправді воно

спричиняє найбільші труднощі. Н. Єлухіна [4, с. 37] вказує, що найсуттєвішою трудністю аудіювання варто вважати відсутність в аудитора можливостей регулювати діяльність. Аудіювання – це єдиний вид мовленнєвої діяльності, при якому від особи нічого не залежить. Слухаючий, на відміну від того, хто читає, пише чи говорить, безсилий щось змінити у цій діяльності, полегшити її, пристосувати до своїх можливостей і цим створити сприятливі умови для прийому інформації. Щоб спрямувати навчання аудіювання на подолання труднощів і формування на цій основі вмінь і навичок, здатних успішно функціонувати в природних умовах, необхідно чітко уявити їх собі. Труднощі аудіювання можуть бути пов'язані: з мовною формою повідомлення, з його змістом, з умовами пред'явлення повідомлення, з джерелами інформації.

Наявність у текстах для аудіювання невеликої кількості незнайомого мовного матеріалу не заважає розумінню їхнього змісту. Кількість незнайомих слів може становити 3% всіх слів тексту. Що стосується граматичного матеріалу, то в тексти для аудіювання варто включати ті невивчені явища, про значення яких можна здогадатися за контекстом, а також такі, які співпадають за формами з рідної мови або з уже вивченими. Незнайомі слова не повинні бути так званими «ключовими», тобто словами, що несуть основну інформацію тексту. Розташовувати незнайомі слова треба рівномірно по всьому тексту.

Для подолання труднощів розуміння тексту, що містить невивчений мовний матеріал Н. Єлухіна рекомендує вправи, котрі навчають здогадці за словотворчими елементами, за значенням слів спільного кореня, за інтернаціональними словами, за контекстом [4, с. 39]. Вміння зрозуміти зміст, незважаючи на наявність у тексті незнайомого мовного матеріалу, формується за допомогою вправ, які навчають розумінню групи слів, фраз і мікротекстів, що містять незнайомий мовний матеріал. Завдання до цих вправ можуть бути сформульовані приблизно так:

- прослухайте фрази (мікротекст), в яких є незнайомі слова, постарайтеся здогадатися про їхнє значення за словотворчими елементами (за контекстом і т. д.);
- прослухайте фразу (групу фраз) і постарайтеся зрозуміти її зміст, незважаючи на наявність в ній незнайомих слів.

Що дає змогу спростити синтаксично, виразити економно структури висловлювання, не порушуючи при цьому їхнього адекватного розуміння комунікантами? Цьому сприяють об'єктивні лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, наприклад, репліки співбесідників, їхнє знайомство з темою розмови, а також паралінгвістичні компоненти (жести, міміка, паузи, тон й ін.).

Найбільш розповсюдженими реченнями вважаються такі, в яких підмет представлений нульовою словоформою. Цей тип неповноти знаходимо переважно в діалогах:

- Lena: Banner getting ready, I suppose?
- Jesse: Catches a boat tomorrow. (Delaney Sh. The Lion in Love, p. 89).

В англійській мові існує структурно-семантичне розширення висловлювання. В цьому процесі проявляється дія експліцитної тенденції, під якою розуміється не стільки надмірність засобів висловлювання, скільки збагачення плану змісту [5, с. 234].

Одним із засобів розширення структури висловлювання є з'єднувальні конструкції, які ніби завершують структурно приєднувальну їхню частину:

- It's deadening. It weighs on you. And the dirt and the horrible ugliness! And the way they talk and the way they think!
- Bennet: She is too excited. And she refuses to go. (PriestlyJ. An Inspector Calls, p. 10).

Визначальна риса синтаксису діалогічної розмовної мови — безсполучникове з'єднання. Часто спостерігається пропуск сполучників перед підрядними реченнями: the man you met…, the book brought me…, I haven't the thing you want, що є незвичним для наших студентів. Відсутність формальних засобів з'єднання призводить до того, що такий безсполучниковий зв'язок може сприйматись як сполучниковий: He told us he would come. Це надає мові відтінку природності. Зв'язок між частинами висловлювання підтримується тільки змістом окремих речень: Then one doctor had told him. Let them be. They'll go away some time.

Специфічність умов безпосереднього спілкування зумовлює появу великої кількості вставних слів і речень. В їхній ролі часто використовуються прислівники, словосполучення, предикативні конструкції. При цьому їхнє місце в структурі речення не фіксоване: Fortunately, Mr. and Mrs. Gray were all aware of their good fortune. I must christened at once, I mean, we must get married at once… (Wilde O. The Importance of Being Earnest).

Вставні елементи типу I mean to say, I think, you see, in fact та ін. , що в спеціальній літературі називаються «мовними наповнювачами», відіграють роль звертання до адресата, встановлення контакту з ним. Відхилення від фіксованого порядку послідовності членів речення, зумовлені використанням вставних елементів, призводять до посилення синтагматичної напруги, що надає цілому реченню динамічного характеру. Такими є особливості і труднощі аудіювання англійської розмовної мови на граматичному рівні. Без спеціального навчання, цілеспрямованого і систематичного, вони можуть стати перепоною для розуміння на слух.

Аналіз лінгвістичних досліджень на лексичному рівні показує, що його провідні тенденції – це прагнення до надмірності мовних засобів та їхньої економії. Внаслідок надмірності в мові появляється велика кількість емоційно-забарвленої лексики, неологізмів, іншомовних слів, просторіч, професіоналізмів, приказок, прислів'їв, афоризмів. Це допомагає студентам об'єднати уривки інформації, які сприймаються на слух. Надмірними в мові є також синтаксичні взаємовідношення та сполучення слів, штамповані вирази; слова, не пов'язані із змістом повідомлення, – заповнювачі пауз, повтори, перезапитання; мовленнєві кліше. Вживання синонімів, антонімів надає розмовній мові емоційно-експресивного відтінку: The hill was covered with flowers, bright patches of colour.

Збагачення лексики значною мірою проходить через зміну значення існуючих слів, їхнього вживання в переносному значенні. А переносне значення — це основою стилістично забарвлених слів [1, с. 147].

Характерним прикладом переносу значень є використання метафор: It wasn't werry… I had a sad slice of life with him. (Modern American Plays, p. 82).

Співрозмовники прагнуть до виразності висловлюваної думки. Найрозповсюдженішою формою цього є порівняння, побудоване за допомогою сполучників like, as, наприклад: I left her laughing. The sound was like a hen having hiccups. (Modern American Plays, p. 88).

Інший прийом переносу значення – метонімія – відображає тенденцію мови до економії засобів вираження, бо веде до більшої лексичності текстів і коротшого вираження думки. Часто випадки метонімічних утворень є наслідком переносу або конкретизації понять: Everybody admired her dress. — Your silk is wonderful.

Для досягнення найбільшої емоційності і виразності використовується такий прийом переносу слів, як гіперболізація висловлювань з метою:

– перебільшення оцінки співрозмовника: He was all sparkle and glitter in the box at the Opera.

– для вираження гніву, схвалення, іронії: The girl was dressed to kill.

Деякі з перелічених особливостей лексичного рівня англійської розмовної мови можуть ставити певні труднощі для її сприйняття і розуміння на слух. Їх необхідно врахувати при розробці методики навчання аудіювання. До таких труднощів відноситься, зокрема, перенос значень:

- She sits there moping, her nose in a book.
- If she hadn't strained her eye so mush, she wouldn't have been afflicted with those awful spectacles. Her nose is grown to a book.
- Loreena love joy is hard stock. (Modern American Plays, p. 111)

При вживанні перифраз виникає трудність правильного розуміння їхніх емоційних відтінків. Так, у розмовній мові можливі випадки заміни нейтрального слова перифразою: All night long I had my thinking cap on. Thinking, remembering, worrying. (Modern American Plays, p. 99)

Щодо синонімів, то недостатній досвід у мові, яка вивчається, заважає засвоєнню всього синтаксичного ряду. Студентам знайомі лише деякі з численних синонімів вживаних слів, і останні, як правило, відносяться до літературно-книжного стилю. Основна трудність полягає в тому, що студент, прагнучи передати своє ставлення до подій, власну оцінку, використовує загальномовні засоби, вільно надаючи їм іншого звучання, іншого забарвлення. Отже, найскладнішими будуть ті явища, які інтерферують з загальномовною нормою. Сюди потрібно віднести не тільки синоніми, а й переосмислення, перефрази і абревіатури.

Ситуативний, спонтанний характер висловлювання викликає появу в розмовній мові нових слів — так званих «стилістичних неологізмів», що також є трудністю при сприйнятті розмовної мови на слух. Такі неологізми проникають в мову через перенос значень, словосполучення та ін. I sometimes thought of love again, but you can't plan love, its something that comes round cornerwise when you least expect it. (Modern American Plays, p. 90).

Показником труднощів сприйняття лексичного матеріалу на слух є також наявність типових помилок студентів, які пов'язані з об'єктивними труднощами засвоєння, недостатньою опрацьованістю методики навчання іншомовній лексиці. Найтиповішими є помилки, пов'язані з неправильним вибором слів через неточність розуміння їхнього значення. Помилки зумовлюються також інтерференцією, що виникає всередині системи іншомовної мови. Подолати інтерференцію означає подолати труднощі, які виникають при користуванні розмовною мовою.

Найбільш типові важкі для розпізнавання на слух мовні явища — це лексична і граматична омонімія, омофонія і полісемія, які є серйозною перешкодою для розуміння змісту мовного повідомлення. Щоб забезпечити правильне впізнавання мовного матеріалу, потрібно в процесі ознайомлення з ним звернути увагу на ті труднощі, які можуть виникнути при сприйнятті на слух. На початковому етапі навчання довжина фрази не повинна перевищувати 5–6 слів. У процесі тренування необхідно збільшувати кількість слів у фразі, щоб до кінця навчання довести її до 10–12 слів. Легше запам'ятовуються прості речення, гірше – складні, тому необхідно поступово збільшувати кількість підрядних речень та урізноманітнювати їхні види. Роль смислового змісту повідомлення важко переоцінити. Відомо, що одержання інформації є метою рецептивних видів мовної діяльності, тож бажання зрозуміти зміст примусить слухача мобілізувати свою увагу, пам'ять і всю психічну діяльність, подолати труднощі.

Отже, ефективність навчання аудіювання залежить насамперед від зацікавленості студентів в розумінні змісту повідомлення. Краще запам'ятовуються складні, але змістовні тексти, ніж легкі, примітивні. Основною вимогою до змісту текстів для аудіювання необхідно вважати їхню змістовність і зацікавленість. Турбуючись про змістовність текстів, не треба при цьому перевантажувати їх інформацією. Посильність тексту – один з основних принципів відбору. Це забезпечується поєднанням інформативності й насиченості. Разом з новими повідомленнями тексти повинні містити і вже відомі факти. Цим полегшується розуміння змісту. Щоб інформаційно не перевантажувати, обсяг тексту повинен відповідати психічним можливостям студентів. На початковому етапі навчання він не має перевищувати 1,5–2 хвилини звучання, збільшуючись поступово до 3–5 хвилин.

Труднощі, пов'язані з умовами пред'явлення повідомлення: однократність, неповторність, темп мовлення. Повторне прослуховування тексту широко використовується викладачами з метою полегшення розуміння і запам'ятовування змісту та мовної форми тексту. Така практика вважається шкідливою. Справа в тому, що розуміння мовлення при однократному прослуховуванні є фундаментальною трудністю аудіювання. Швидкість і неповторність слухової рецепції – це найхарактерніші якості аудіювання, які відрізняють його від інших видів мовленнєвої діяльності. Без них не можуть бути сформовані вміння і навички аудіювання природної іноземної мови. Студента, який навчився розуміти мову тільки при багаторазовому прослуховуванні, необхідно буде переучувати, тобто формувати інші вміння і навички, здатні функціонувати в складніших умовах. Доцільніше відразу «привчати» психіку студента до природних умов функціонування і вже на початку навчання пред'являти тексти тільки один раз. У тих випадках, коли аудитивний текст використовується для навчання говорінню (переказу й ін.) чи письму (твір), повторне прослуховування необхідне для повнішого запам'ятовування мовної форми і змісту.

Оптимальним для слухача є такий темп аудіювання мови, який відповідає темпу його власного говоріння. Проте темп мовлення студентів іноземною мовою завжди дуже повільний, тому таке пред'явлення аудитивних текстів не доцільне. А природній темп, навіть повільний, буде здаватися студентам дуже швидким і може стати серйозною перешкодою для розуміння. Подолання її може бути здійснене і при збереженні середнього темпу природної іноземної мови, але за умови, що для полегшення розуміння на початковому етапі допускається деяке сповільнення мови за рахунок пауз між фразами.

У процесі навчання аудіювання використовуються аудіовізуальні і аудитивні джерела інформації. Слухати мову викладача без предметної наочності дуже складно, але вона має такі якості, які роблять її зрозумілою для студентів. Сюди відноситься, найперше, звичка до мови викладача. Крім того, він добре знає можливості своїх студентів, тому його мова завжди доступна як за формою, так і за змістом. Складніші джерела інформації — діафільми і телепередачі, дикторський текст, який наговорений незнайомим голосом. Чіткість і виразність мови полегшують сприйняття, а нерозбірлива мова його утруднює. Полегшуючими розуміння

мови факторами є можливість сповільнення темпу демонстрації, наявність пауз між кадрами, можливість повторного показу окремих кадрів, повна відповідність зорової і слухової інформації тощо. Кінофільм — це найважче аудіовізуальне джерело інформації. Справа в тому, що темп мовлення в ньому завжди стабільний і не може бути сповільненим, як в діафільмі. Зміна кадрів проходить без пауз, а його повторна демонстрація неможлива. Кінофільми, незважаючи на їхню складність, є дуже важливим і необхідним джерелом інформації, оскільки тільки вони можуть відтворити живу ситуацію спілкування, ту реальну дійсність, в якій іноземна мова використовується як засіб природної комунікації.

Найскладнішу групу становлять аудитивні джерела інформації. Як відомо, знайомі голоси аудіюються легше незнайомих. Роботу з аудіозаписами починають з прослуховування мови викладача, потім переходять до слухання незнайомих голосів: чоловічих, жіночих і дитячих. Пред'явлення інформації може легко перериватися і в паузах здійснюється контроль розуміння. Так можна забезпечити доступність мовлення, що аудіюється. Вже в процесі навчання студенти користуються мовою як засобом природного спілкування, одержують нову цікаву інформацію, знайомляться з життям країни, мова якої вивчається. Бажання зрозуміти зміст прослуханого стимулює психічну діяльність і примушує слухача прикладати максимум зусиль для осмислення інформації, що його цікавить. Труднощі розуміння пов'язані із швидким темпом мовлення дикторів, однократністю пред'явлення інформації, відсутністю зорової опори, насиченням передач новою, часто складною інформацією.

Таким чином, трудність процесу аудіювання полягає в тому, що він є поєднанням аналітико-синтетичних операцій з розпізнавання мовної форми і розуміння змісту. Відпрацювання дій та операцій проходить поступово, а здійснюються вони в комплексі. Заключним етапом при проведенні вправ на аудіювання варто вважати контроль розуміння прослуханого тексту. Отже, розуміння на слух іноземної мови не виникає автоматично, а формується в процесі ефективного навчання. Навчання аудіювання неможливе без врахування труднощів цього виду мовленнєвої діяльності. Формуванню необхідних умінь і навичок аудіювання сприяє виконання дуже складних, але посильних фонетичних, лексичних і граматичних вправ, спрямованих на подолання тієї чи іншої перешкоди аудіювання. Всебічний розгляд умов реалізації цього складного процесу є перспективою наших подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилова А. В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 02 / А. В. Гаврилова // – СПб. , 2006. – 182 с.
2. Гордєєва А. Й. Навчання аудіювання англомовних автентичних текстів в умовах лінгафонно-акустичної лабораторії / А. Й. Гордєєва // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 62–65.
3. Драб Н. Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів / Н. Л. Драб // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 22–25.
4. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 1 – С. 37–42.
5. Миловидова Р. В. Аудирование как один из видов речевой деятельности / Р. В. Миловидова // – В кн. : Вопросы методики и лингвистики, – М. , 1980. – С. 69–72.
6. Рогова Г. В. Содержание обучения иностранному языку в школе / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. – №3. – С. 73 – 78.
7. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник / В. А. Семиченко – К. : Вища школа. , 2004. – 335 с.

УДК 811. 111–26+81 342

В. А. МИСЬКІВ

ФОНЕТИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто особливості артикуляційної бази української, англійської та німецької мов. Розкрито вплив вимовних навичок рідної та німецької мови на англійське мовлення українців. Визначено і досліджено

поняття «фонетична інтерференція» як комплексне. Воно означає перенесення особливостей звукового складу слова, орфоепічних норм вимови і осмислення, фонологічної системи рідної мови у процесі вивчення англійської мови після німецької студентами факультету іноземних мов.

Ключові слова: *інтерференція, трансференція, фонетична інтерференція, артикуляційна база, вокалізм, консонантизм.*

В. А. МЫСЬКИВ

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Рассмотрены особенности артикуляционной базы украинского, английского, немецкого языков. Раскрыто влияние произносительных навыков родного и немецкого языка на английскую речь украинцев. Определено и изучено как комплексное понятие «фонетическая интерференция» – перенесение особенностей звукового состава слова, орфоэпических норм произношения и осмысления, фонологической системы родного языка в процесс изучения английского языка после немецкого студентами факультетов иностранных языков.

Ключевые слова*: интерференция, трансференция, фонетическая интерференция, артикуляционная база, вокализм, консонантизм.*

V. A. MYSKIV

PHONETIC INTERFERENCE AS A METHODOLOGICAL PROBLEM IN TEACHING ENGLISH AFTER THE GERMAN TO FOREIGN LANGUAGE DEPARTMENT STUDENTS

The article deals with the peculiarities of Ukraininan, English and German articulatory bases and discloses the influence of the native and German languages pronunciation habits on the English speech of Ukrainians. The term «phonetic interference» has been defined. This concept includes a complex, means the transfer characteristics of sound words, orthoepic rules of pronunciation and comprehension, phonological system of their native language while teaching English after the German students to foreign languages department students.

Key words*: interference, transference, phonetic interference, articulatory base vocalism, consonantism***.**

Вивчення явищ інтерференції у мовному контакті є актуальним завданням сучасної соціолінгвістики, психології, педагогіки, лінгвістики та методики навчання іноземних мов. Інтерес до цієї проблеми в руслі зазначених наук не випадковий. В умовах розширення і поглиблення зв'язків між країнами і народами світу гостро постає питання про ефективність комунікації між людьми – носіями різних мов і культур. Основне завдання вчених полягає в тому, щоб вивчити можливі шляхи підвищення ефективності мовної комунікації та досягнення повного взаєморозуміння між людьми. Сьогодні науковці говорять як про позитивний, так і про негативний вплив мов одна на одну в середовищі білінгвів.

Явище, яке відображає позитивний вплив однієї мови на іншу, визначається лінгвістами як «трансференція». Але більшість досліджень проводяться в галузі порушень мови білінгвів, тобто негативного впливу певної мови на іншу, що визначається терміном «інтерференція». На думку А. Малишева, інтерференція як процес і результат процесу є порушенням носієм правил двомовності та багатомовності, співвідношення контактуючих мов, які проявляються в його мові у вигляді відхилень від норми. У. Вайнрайх, аналізуючи перспективи дослідження інтерференції, наголошує на тому факті, що чим більша різниця між системами мов, тобто чим більше у кожній з них виявляються властиві лише їй форми та моделі, тим актуальнішою є проблема вивчення та потенційна галузь інтерференції [2, с. 29]. Інтенсивність розвитку та вияву міжмовної інтерференції залежить від багатьох чинників, одним з яких є ступінь

спорідненості мов. Близька спорідненість контактуючих мов, за свідченням багатьох дослідників, є вирішальним фактором легкого виникнення інтерференції.

Метою статті є розглянути процес виникнення фонетичної інтерференції у тримовному середовищі та особливості впливу артикуляційної бази української, німецької та англійської мов.

У. Вайнрайх розглядає фонетичний, граматичний та лексичний рівні інтерференції [2, с. 3]. О. Валігура систематизувала мовну інтерференцію за загальнолінгвістичними ознаками. За засобами комунікації інтерференцію вона розрізняє таких типів: 1) лігвальну – фонетична, лексична, граматична та графічна; 2) позалінгвальну – жестикуляційну, позову та мімічну) [3, с. 107].

На думку дослідників, недостатня вивченість фонетичної інтерференції пояснюється тим, що ступінь системної організації фонологічного рівня мови є значно вищим порівняно з іншими, зокрема, лексичним, а зміни, які відбуваються на рівні фонетичної системи, не обов'язково супроводжуються залученням іншомовних фонем.

Лінгвістична природа фонетичної інтерференції закладена в особливостях структур і взаємовпливі фонетичних систем конкуруючих мов і залежить від специфіки когнітивних процесів, які відбуваються у мовній свідомості білінгва під час іншомовної комунікації, що, відповідно, передбачає мовний, комунікативний і соціокультурний компоненти. Фонетична інтерференція поширюється і на сегментну, і на просодичну підсистеми фонетичної системи мови та проявляється у процесі породження і сприйняття усного дискурсу білінгвами [3, с. 108].

Як свідчить практика навчання англійської мови на базі німецької, успішному оволодінню другою мовою на початковому етапі сприяють такі лінгвістичні особливості: генетична спорідненість німецької й англійської мов; латинська спорідненість; деякі спільні аспекти у вимові; наявність спільного пласту лексики германського походження; аналогічні граматичні явища, близькі за структурою та значенням; схожі мовленнєві зразки, що вивчаються на початковому рівні. На думку Н. Гальскової та Н. Гез, основною умовою успішного навчання вимови є визначення зон позитивного переносу та інтерференція, а також встановлення можливих труднощів на основі порівняльного аналізу досліджуваної та рідної мов [4, с. 274].

Фонетична інтерференція найбільш поширена на початковому етапі навчання іноземної мови. Вона торкається як звукових, так й інтонаційних особливостей мови. Порівнюючи склад фонем німецької й української мов, варто, насамперед відзначити велику кількість і різноманітність голосних у німецькій мові (15 монофтонгів і 3 дифтонги) і невелику кількість голосних в українській мові (6 монофтонгів). Німецькі голосні класифікуються: а) за якістю (акустичними особливостями звучання); б) за кількістю (тривалістю звучання); в) за участю губ (лабіалізація); г) за ступенем просунення язика в горизонтальній площині; д) за ступенем підйому язика у вертикальній площині [12].

На відміну від німецького, український вокалізм не має диференційної ознаки тривалості і пов'язаних з нею явищ закритості / відкритості, напруженості / не напруженості.

Лабіалізація німецьких голосних [o:], [u:], [y:] загалом енергійніша, ніж лабіалізація українських голосних [у] і [о], проте слабша.

В українському вокалізмі немає лабіалізованих фонем переднього ряду. Артикуляції українських голосних порівняно з німецькими відбуваються менш напружено. Крім того, в українські мові немає екстремальних артикуляцій переднього ряду, властивих німецьким [i:] та [e:]. В артикуляціях українських голосних тіло язика не таке сконцентроване, як при вимові німецьких довгих голосних, а контури язика плавніші. Завдяки цьому українські голосні в цілому за своїм артикуляційним укладом загалом ближчі до коротких голосних німецької мови [ ], [ ], [ ], [ ].

На відміну від німецьких, українські голосні вимовляються з м'яким (слабким) приступом і переважно зі слабким відступом.

Таким чином, відмінності німецького вокалізму від українського позначаються на особливостях діяльності язика, губ і гортані й полягають у:

1) наявності екстремальних артикуляцій;

2) більшій м'язовій напруженості при довгих голосних;

3) енергійніших рухах губ (лабіалізації і розтягненні);

4) наявності сильного приступу і сильного відступу;

5) більшому розкритті рота (щелепному куті кут) [12].

Відмінності артикуляційної бази визначають основні труднощі і помилки, які виникають в українців при засвоєнні голосних німецької мови.

Передусім відзначимо, що українцям важко дається напруженість і закритість голосних високо і середнього підйому: [i:], [e:], [o:], [u:]. На це треба звертати увагу, бо вимова з недостатньою напруженістю артикуляції часом призводить до помилкової дифтонгоїдної вимови цих монофтонгів.

Нелегко даються українцям лабіалізовані голосні переднього ряду. Хоча в українській мові є лабіалізовані голосні заднього ряду [у] і [о], однак це не усуває труднощів при вимові цих німецьких голосних фонем. Треба стежити за тим, щоб губи при вимові лабіалізованих голосних витягувалися наперед із достатньою енергією. Короткі голосні німецької мови за своїм артикуляційним укладом наближаються до українських голосних, проте через наявність сильного відступу вимовляти їх українцям набагато важче, ніж довгі голосні. Так само, як і у випадку з довгими голосними, короткість голосного засвоюється легко, проте важко даються інші фонетичні явища, що співіснують з короткістю, зокрема, сильний відступ, пов'язаний з явищем сильнопочатковості наступного приголосного.

І, нарешті, до основних специфічних труднощів, які виникають в українців при засвоєнні німецького вокалізму, варто зарахувати засвоєння сильного приступу [12].

У галузі консонантизму обидві мови мають більше спільних рис, ніж у галузі вокалізму. Це яскраво видно при порівнянні приголосних фонем німецької та української мови (табл. 1, 2).

Опис артикуляційного укладу англійської мови охоплює такі риси: 1) язик лежить глибоко в ротовій порожнині, не торкаючись піднебіння; 2) язик у своїй середній і задній частині лежить плоско, торкаючись нижніх зубів боковими частинами; 3) язик розташований за нижніми зубами, не торкаючись їх, та відтягнутий назад; 4) кінчик язика загнутий догори; 5) губи дещо розтягнуті [8, с. 8].

Динамічний аспект АБ регулює артикуляцію всіх звуків англійської мови та має такі характеристики: 1) установка органів мовлення, близька за звучанням до /ə/ у вимові голосних і приголосних [14, с. 102]; 2) тенденція англійських голосних зазнавати редукції в ненаголошеній позиції [14, с. 252]; 3) довга (витягнута) й широка форма резонаторної порожнини у вимові голосних заднього ряду [8, с. 30]; 4) незначна рухливість губ з невеликим заокругленням, розтягуванням і вип'ячуванням [13, с. 157]; 5) глоталізація мовлення як установка на усічення голосних і приголосних [8, с. 73]; 6) відтягнутість маси язика від нижніх зубів, що має два наслідки: апікально-альвеолярна вимова певних груп приголосних і нерелевантність палаталізації приголосних [8, с. 26].

Таблиця 1

Приголосні фонеми німецької мови

Місце утворення		Губні					Язикові								Язичкові (увулярні)			Фарингальні
		Двогубні			Губно-зубні		Передньо-язикові			Середньо-язикові		Задньо-язикові						
Дзвінк.		гл.	дз.	сн.	гл.	дз.	гл.	дз.	сн.	гл.	дз.	гл.	дз.	сн.	гл.	дз.	сн.	гл.
Спосіб утв.																		
Змично-проривні		**P**	**B**				**T**	**D**				**K**	**G**					
Щілинні					**f**	**v**	**S** ʃ	**Z** ʒ		**ç**	**J**	**X**	ɣ					**H**
Змично-щілинні					**P F**		ʦʧ											
Змично-прохідні	Бокові								**L**									
	Носові			**M**					**N**					ŋ				
Вібранти									**r**								**R**	

Таблиця 2

Приголосні фонеми української мови

За способом творення				Губні	Язикові				Фарингальні
За активним мовним органом					Передньоязикові		Середньоязикові	Задньоязикові	
Шумні	Зімкнені	глухі		**П**	**Т**	**Т´**		**К**	
		дзвінкі		**Б**	**Д**	**Д´**		**Ґ**	
		Африкати	глухі		**Ц, Ч**	**Ц´**			
			дзвінкі		**ДЗ, ДЖ**	**ДЗ´**			
	Щілинні		глухі	**Ф**	**СШ**	**С´**			
			дзвінкі	**В**	**ЗЖ**	**З´**			**Г**
Сонорні	Зімкнені носові			**М**	**Н**	**Н´**			
	Щілинні	Середини					**Й**		
		Бокові			**Л**	**Л´**			
	Вібранти				**Р**	**Р´**			

Артикуляційному укладу української мови властиві такі риси: 1) язик у своїй середньопередній частині піднятий догори; 2) кінчик язика торкається нижніх зубів – установка на дорсальність; 3) губи злегка округлені й відходять від зубів – установка на лабіалізацію [9, с. 54].

Зіставний аналіз вищенаведених рис артикуляційних баз англійської та української мов дає підстави виокремити такі прогнозовані відхилення від англійської нормативної вимови:

1) у системі вокалізму:

невідтворення в мовленні англійського артикуляційного укладу з орієнтацією артикуляції голосних і приголосних на нейтральний голосний /ə/, що викликає відхилення у вимові найбільш нейтрального голосного, довгих монофтонгів, гіперкоректну вимову англійських голосних переднього і заднього рядів;

б) більш переднє й високе місце артикуляції низьких англійських голосних заднього ряду;

в) просунення артикуляції англійських голосних наперед як наслідок інтерференції навичок артикуляції українських голосних;

г) порушення відтворення ступеня лабіалізації англійських звуків, а саме надмірне заокруглення й вип'ячування губ українцями у вимовлянні звуків /ɔ/, /u:/, /ʊ/, /əʊ/, /αʊ/, /ʊə/;

д) невідтворення ознаки усіченості вимови англійських голосних у закритому складі внаслідок впливу українського складового стереотипу – ПГ, а також відсутності глоталізації;

е) відсутність редукції у ненаголошених складах [6, с. 372];

2) у системі консонантизму:

а) дентально-дорсальна замість альвеолярно-апікальної артикуляції англійських приголосних /t/, /d/, /s/, /z/, /n/, /l/;

б) палаталізація англійських приголосних;

в) веляризація англійських приголосних;

г) невідтворення глоталізації, що спричиняє некоректну вимову зімкнених приголосних і африкат, відсутність аспірації сильних проривних приголосних у сильній позиції [6, с. 373] (табл. 3).

До основних позиційних й комбінаторних змін, які викликають модифікації голосних у німецькій, англійській та українській мовах, належать положення голосного в наголошеному чи ненаголошеному складі (англійська мова – редукція голосних у ненаголошеній позиції; німецька мова – чіткість голосних у будь-якій позиції, наявність редукованого [ə] як самостійної фонеми; українська мова – відсутність редукції ненаголошених голосних, проте певні якісні зміни звуків у ненаголошеній позиції) та поєднання голосного із приголосними: 1) сусідство з губними (найбільше огублення нелабіалізоваих голосних німецької мови, менше

– української мови, найменше – англійської); 2) сусідство з передньоязиковими і задньоязиковими (більш передня і більш задня вимова голосних); 3) вплив носових сонантів

(назалізація голосних звуків всіх мов, що розглядаються); 4) поєднання із палаталізованими приголосними (палаталізація голосних української мови, в англійській та німецькій мовах палаталізація відсутня).

Англійська мова	Німецька мова	Українська мова
Голосні		
12 голосних фонем. Голосні проти проставляються по довготі та короткості. Відсутність твердого приступу. Голосні вимовляються при нейтральному положенні губ. 9 дифтонгів. Редукція голосних в перед наголошених і після наголошених складах. Довгі голосні [u:] та [o:] вимовляються без випинання губ. Наявність фонем [æ] та [Λ] характерна тільки для англійської мови.	18 голосних фонем. Голосні проти проставляються по довготі та короткості. Наявність твердого приступу. Фонеми вимовляються з великим напружуванням губ. 3 дифтонги. Редукція голосних в перед наголошених і після наголошених складах. Довгі голосні [u:] та [o:] вимовляються огубленно з випинанням губ вперед Наявність фонем [y], [y:], [ʊ], [ǿ], [œ] характерна тільки для німецької мови.	6 голосних фонем: Не властива така якість, як довгота / короткість. Відсутність твердого приступу. При продукуванні голосних звуків губи менш активні. Лише монофтонги. Лише кількісна редукція голосних. При творенні звуків [о] та [у] губи витягуються вперед і трохи заокруглюються. Наявність фонем у і у — алофони (тук і тюк [т'ук].
Приголосні		
26 приголосних фонем. Відсутність палаталізації. Аспірація глухих приголосних [p], [t], [k]. Дзвінку приголосні не гублять своєї дзвінкості, ні на початку, ні в кінці слова. Сонанти [m], [n], [l], [ŋ] дзвінкі і довгі. Передньоязикові [t], [d], [n], [l] характеризуются альвеолярним укладом. Носолізація звука [ŋ]. Сонант [r] какуминальний. Відсутність подвоєння приголосних при вимові. Наявність фонем [w], [θ], [ð], [dz], характерних тільки для англійської мови.	21 приголосна фонема. Відсутність палаталізації. Аспірація глухих приголосних [p], [t], [k]. Напівдзвінкість на початку та оглушення в кінці слова або складу. Напівдзвінкість на початку та оглушення в кінці слова або складу. Передньоязикові [t], [d], [n], [l], характеризуются альвеолярним укладом. Носолізація звука [m], [n], [ŋ]. Сонант [r] – вибрант. Відсутність подвоєння приголосних при вимові. Наявність фонем [Ç], [ts], [z], [ph], характерних тільки для німецької мови.	32 приголосних фонеми. Наявність палаталізації [і]. Відсутність аспірації. Дзвінку приголосні не гублять своєї дзвінкості ні на початку, ні в кінці слова. Усі сонорні приголосні звуки належать до дзвінких і не мають парних глухих. Носолізація звука [н], [м], [н´]. Сонант [r] – вибрант. Відсутність подвоєння приголосних при вимові. Наявність фонем [Ç], [ts], [z], [ph], характерних тільки для української мови.

Табл. 3. Основні выдмі вокалізмунності та схожості між системами англійського, німецького та українського вокалізму

Отже, інтерференція – це невід'ємна складова процесу повільного, поступового проникнення того чи іншого іншомовного елемента в систему сприймаючої мови. Знизити рівень фонетичної інтерференції допоможе порівняльна артикуляційна база англійської та німецької мови, оскільки будь-яка фонетична база є системою, і засвоюватися вона повинна як система, а не як окремо відібраний елемент. Тому фонетична інтерференція піддається корекції більшою мірою на початковому етапі навчання і саме в цей час приділяється значна увага фонетиці. Специфічна потреба у вивченні фонетичної інтерференції зумовлена не тільки вимогами соціальної дійсності, а й когнітивними та соціокультурними чинниками, що визначають особливості взаємовпливу фонетичних систем контактуючих мов.

До преспективних напрямків подальшого наукового пошуку в галузі дослідження можна віднести вивчення питань, повязаних із ґрунтовним зіставленням фонетичних систем англійської, німецької та української мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному язику (неметкий на базе английского) // И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. 6: Языковые контакты. – М. , 1972. – С. 25–60.
3. Валігура О. Р. Систематизація ознак мовної інтерференції / О. Р. Валігура // Нова філософія / за ред. Манакіна В. М. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – № 36. – С. 104–110.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
5. Подлинева К. Б. Сопоставление фонетических структур английского и немецкого языков / К. Б. Подлинева // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3 – С. 37–41.
6. Кочубей В. Вплив артикуляційної бази рідної мови на актуалізацію вимовного акценту / В. Кочубей // Наукові записки. – Вип. 81 (1). – С. 370 –374.
7. Крижанівська М. В. Взаємодія фонетичних систем української та англійської мов: комунікативний аспект / М. В. Крижанівська // Мова і культура: Матеріали п’ятої міжнародної наукової конференції. – К. : Collegium, 1997. – Т. 3. – С. 93–94
8. Кулешов В. В. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическаяинтерференция / В. В. Кулешов. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1987. – 118 с.
9. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика / За ред. І. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1969. – 436 с.
10. Сучасна українська літературна мова: підручник / А. П. Грищенко, Л. Мацько, М. Плющ та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. – 2-е вид. – К. : Вища школа, 1997. – 493 с.
11. Ющук І. П. Українська мова: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів І. П. Ющук. – К. : Либідь, 2003. – 640 с.
12. Яцюк І. Я. Порівняльна типологія української і німецької мови / І. Я. Яцюк. – [Електроний ресурс]. Режим доступу: www. old. tnpu. edu. ua/kurs/225.
13. Jenkins J. The Phonology of English as an International Language. / J. Jenkins – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 258 p.
14. Pennington M. C. Phonology in English Language Teaching. M. C. Pennington – L. , NY: Longman, 1996. – 282 p.

УДК 378. 14+37. 01. 31+811. 111

О. П. ДАЦКІВ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ГОВОРІННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДРАМАТИЗАЦІЇ

Описано методичний експеримент,в якому порівнюються два варіанти методики формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Наведено дані передекспериментального та післяекспериментального зрізів, проаналізовано результати експериментального навчання. Зроблено висновок про загальну ефективність методики формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Підтверджено за допомогою методів математичної статистики більшу ефективність першого варіанта методики.

Ключові слова: *вміння говоріння, майбутній вчитель, засоби драматизації, методичний експеримент.*

О. П. ДАЦКИВ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЗАЦИИ

Описан методический эксперимент, в котором сравниваются два варианта методики формирования умений говорения у будущих учителей английского языка средствами драматизации. Приведены данные предэкспериментального и послеэкспериментального срезов, проанализированы результаты экспериментального обучения. Сделан вывод об общей эффективности методики формирования умений говорения у будущих учителей английского языка средствами драматизации. Определена и подтверждена с помощью методов математической статистики большая эффективность первого варианта методики.

Ключевые слова: *умения говорения, будущий учитель, средства драматизации, методический эксперимент.*

O. P. DATSKIV

THE EXPERIMENTAL TESTING OF EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY DEVELOPING FUTURE ENGLISH TEACHERS' SPEAKING SKILLS BY MEANS OF DRAMATIZATION

The methodological experiment comparing two variants of the methodology developing future English teachers' speaking skills by means of dramatization has been described. The statistics of the preexperimental and postexperimental testing has been given, the results of the experimental teaching have been analysed. The conclusion about general effectiveness of the methodology developing future English teachers' speaking skills has been made. The effectiveness of the first variant of the methodology has been proved with the use of statistical methods.

Key words: *speaking skills, future teaches, means of dramatization, methodological experiment.*

Учитель іноземних мов в сучасних умовах повинен уміти вирішувати складне завдання формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції у взаємозв'язку її основних компонентів з одночасним формуванням ключових соціально-особистісних, загальнонаукових та інструментальних компетенцій. Мовленнєва компетенція в говорінні є однією з основних компетенцій, якими повинні володіти майбутні вчителі іноземних мов, щоб бути успішними у реалізації мети навчання, здійсненні міжкультурної комунікації та виконанні професійних обов'язків. Говоріння – це складний вид мовленнєвої діяльності, оволодіння яким потребує застосування нових навчальних технологій, спрямованих на формування мовленнєвих умінь говоріння та розвиток особистості всіх учасників навчального процесу [3, с. 160]. Однією з інноваційних технологій навчання іншомовного говоріння є драматизація, яку ми визначаємо як сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях та театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної мовленнєвої компетенції.

У сучасних педагогічних та методичних дисертаційних дослідженнях висвітлюються питання використання драматизації як засобу формування комунікативної культури [5], розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів[6], організації процесу навчання у вищому навчальному закладі [4] але, наскільки нам відомо, науково обґрунтована методика формування вмінь іншомовного говоріння засобами драматизації створена не була. Розроблена нами методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації була експериментально перевірена щодо її ефективності за допомогою проведення методичного експерименту.

Метою статті є опис експериментальної перевірки запропонованої нами методики.

Експериментальне навчання проводилося згідно з вимогами до організації методичного експерименту, сформульованими у працях П. Б. Гурвича, Н. М. Кушнаренко, В. М. Шейко, Е. А. Штульмана та ін. За класифікацією П. Б. Гурвича [2, с. 26–36] проведений експеримент можна визначити як природний, базовий, вертикально-горизонтальний, відкритий. Вертикальний характер експерименту полягав у тому, що порівнювалися мовленнєві вміння говоріння у студентів до і

після експериментального навчання. Горизонтальний характер був зумовлений тим, що порівнювалися два варіанти методики формування вмінь говоріння засобами драматизації.

Експеримент проводився за такими етапами: 1) організація; 2) реалізація; 3) констатація отриманих даних; 4) інтерпретація отриманих даних.

Під час організації експерименту сформульовано робочу гіпотезу: включення вправ із застосуванням драматизації у навчальний процес з дисципліни «Практичний курс англійської мови» з метою формування вмінь говоріння у студентів I – II курсів дозволить студентам досягти вищого рівня володіння вміннями говоріння, ніж за відсутності таких вправ.

Реалізація експериментальної перевірки сформульованої нами гіпотези проходила в чотирьох підгрупах II курсу англійського відділення факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) у жовтні-грудні 2010 – 2011 навчального року. В експерименті взяли участь 50 осіб, які здобувають кваліфікацію «Філологія (Англійська мова та література)»: підгрупа ФА-23. 1 – 13 студентів, підгрупа ФА-24. 2 – 12 студентів, підгрупа ФА-22. 2 – 13 студентів, підгрупа ФА-24. 1 – 12 студентів, які ввійшли до двох експериментальних груп (ЕГ-1, ЕГ-2).

Експериментальне навчання проводилось за укладеними нами експериментальними матеріалами у комплексі з підручником «Апстрім Апе Інтемідіет Б2+» (Upstream Upper-Intermediate B2+) Боба Обі та Вірджинії Еванс і проходило у форматі навчального модуля з дисципліни «Практичний курс англійської мови». Згідно з чинною програмою, навчання говоріння засобами драматизації включало оволодіння мовним, мовленнєвим матеріалом, предметним змістом теми: «Вибір професії» (Choosing a Career) і було спрямоване на розвиток умінь говоріння засобами драматизації.

Неварійованими умовами експерименту стали 1) склад експериментальних груп за кількістю учасників (ЕГ - 1 – 25 студентів, ЕГ - 2 – 25 студентів) та за рівнем володіння англійською мовою; 2) час проведення експериментального навчання; 3) наявність двох етапів навчання засобами драматизації – підготовчого та основного; 4) розроблені комплекси вправ, що виконувались на основному етапі навчання; 5) завдання передекспериментального та післяекспериментального зрізів; 6) критерії оцінювання рівня володіння вміннями говоріння; 7) експериментатор (автор дисертаційного дослідження); 8) кількість годин, відведених на експериментальне навчання.

Варійованою умовою експерименту були два варіанти методики формування вмінь говоріння засобами драматизації, різниця між якими полягала у змісті вправ, що виконувалися студентами на підготовчому етапі навчання. Згідно з першим варіантом методики студенти виконували вправи для: розвитку умінь комунікативної взаємодії; вдосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок висловлюватись у формі діалогу та монологу; актуалізації знань про невербальні засоби спілкування та формування вмінь використовувати їх у діалогічному та монологічному мовленні; оволодіння типовими комунікативними функціями.

У другому варіанті методики на підготовчому етапі виконувались усі вищезгадані вправи, крім вправ для розвитку умінь комунікативної взаємодії та вправ для оволодіння типовими комунікативними функціями, за рахунок яких була включена більша кількість вправ для вдосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок висловлюватись у формі монологу та діалогу, а також вправ для актуалізації знань про невербальні засоби спілкування та формування вмінь використовувати їх у діалогічному та монологічному мовленні.

Розробляючи два варіанти методики, ми припускали, що більшої ефективності навчання можна досягти за такою моделлю навчання, де підготовка до говоріння включає, крім вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок, вправи, що безпосередньо готують до комунікативної взаємодії в ситуаціях спілкування.

Зміст навчання експериментальних груп на основному етапі був однаковим.

В узагальненому вигляді дві моделі навчання в експериментальних групах на підготовчому етапі представлено у таблиці 1.

Згідно з обраною структурою експерименту була розроблена методика проведення усного передекспериментального зрізу, експериментального навчання, усного післяекспериментального зрізу (табл. 2).

Таблиця 1

Моделі навчання експериментальних груп на підготовчому етапі

Виконання вправ:	ЕГ-1	ЕГ-2
для розвитку умінь комунікативної взаємодії;	+	-
для вдосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок висловлюватись у формі діалогу та монологу;	+	+
для актуалізації знань про невербальні засоби спілкування та формування вмінь використовувати їх на рівні діалогу та монологу;	+	+
для оволодіння типовими комунікативними функціями.	+	-

Таблиця 2

Структура методичного експерименту з формування вмінь говоріння засобами драматизації

Етапи експерименту	Час проведення	Кількість годин	Завдання етапів	Зміст етапів
1	2	3	4	5
Усний перед-експериментальний зріз	19. 10. 10. 22. 10. 10.	4 4	Виявити рівень сформованості умінь говоріння	Проведення усного тестування
Експериментальне навчання	25. 10. 10. - 10. 12. 10.	38	Провести навчання за двома варіантами методики	Формування вмінь говоріння
Усний післяекспе – риментальний зріз	13. 12. 10. 17. 12. 10.	4 4	Виявити рівень сформованості умінь говоріння	Проведення усного тестуваня

Розглянемо детальніше етапи експерименту. На першому етапі ми провели усний передекспериментальний зріз з метою виявлення рівня сформованості умінь говоріння. Стандартизовані завдання тесту Кембриджського синдикату First Certificate in English (FCE) відповідають визначеному програмою рівню володіння англійською мовою студентами ІІ курсу факультету іноземних мов ТНПУ, і тому ми обрали цей тест для перевірки вмінь говоріння. Крім того, виконання завдань тесту FCE може бути оцінене за допомогою розроблених О. О. Українською на основі вимог програми та Загальноєвропейських рекомендацій критеріальних шкал оцінки вмінь говоріння студентів І–ІІ курсів факультетів іноземних мов [8, с. 124–159], які були модифіковані та доповнені нами відповідно до цілей нашого дослідження. Тестуванню вмінь говоріння передував етап підготовки студентів до виконання тестових завдань, метою якого було створення психологічної установки студента на комфортність умов виконання тестового завдання, в яких він здатний продемонструвати свої вміння говоріння якомога краще. Зокрема, студенти були ознайомлені з форматом субтесту з говоріння FCE, вимогами до усних відповідей на завдання тесту та критеріями оцінювання усних відповідей, а також виконували завдання, подібні до завдань передекспериментального зрізу у підручнику «Апстрім Апе Інтемідіет Б2+» (Upstream Upper Intermediate B2+).

Проведене поточне усне тестування було навчальним (проводилось на занятті), парним (режими виконання «екзаменатор-студент», «студент- студент»), двоаспектним (фіксувались

мовленнєві вміння діалогічного мовлення і монологічного мовлення), дворазовим (тестування проводилося вдруге в рамках післяекспериментального зрізу із зміненим змістом завдань для визначення рівня сформованості мовленнєвих умінь говоріння). Об'єктами тестування були: *вміння діалогічного мовлення* увійти в розмову без підготовки; підтримувати розмову; попросити повторити, перефразувати, уточнити; висловити особисті думки, погляди; попросити співрозмовника висловити свої погляди та думки; заохочувати співрозмовника до продовження розмови; повторити останню фразу співрозмовника, щоб підтвердити розуміння; попросити надати вказівки, інструкції і виконати їх; брати на себе ініціативу в розмові та *вміння монологічного мовлення:* дати короткий коментар стосовно поглядів та ідей співрозмовників; підсумовувати отриману інформацію та коментувати її; описувати людей, місця, об'єкти і процеси; розповідати про деталі несподіваних подій, випадків; повідомляти про свій досвід; розвивати вміння аргументувати свою думку.

Протягом 14 хвилин, відведених на перевірку мовленнєвих умінь говоріння кожної пари студентів, виконувались 4 завдання. Перше завдання тривало 4 хвилини. Студенти повинні були виявити вміння відповідати на запитання екзаменатора та давати базову інформацію особистого характеру. Друге завдання тривало 3 хвилини і полягало у створенні монологічного висловлювання. Кожен із студентів по черзі протягом однієї хвилини описував та порівнював дві кольорові фотографії та робив короткий коментар (20 секунд) про них у відповідь на запитання, яке ставив екзаменатор. Третє завдання – спільне вирішення проблеми – виконувалось обома студентами разом з опорою на візуальний стимул – малюнок і тривало 4 хвилини. Завдання такого типу перевіряло вміння діалогічного мовлення – запитати про точку зору співрозмовника, висловити власну позицію, погодитися чи не погодитися, переконати співрозмовника, надавати інформацію та обмінюватися думками. Четверте завдання – коротка (3 хвилини) дискусія студентів на тему, яка обговорювалась у третьому завданні, для перевірки вмінь студентів висловлювати та обгрунтовувати власну думку.

Для забезпечення ефективного говоріння студентів під час передекспериментального зрізу використовувались вербальні опори у вигляді запитань та невербальні опори – фотографії та малюнки. Відповіді студентів фіксувалися для подальшого якісного та кількісного аналізу результатів.

Отримавши та проаналізувавши результати передекспериментального зрізу за критеріями ініціативності, реактивності та інтеракційності, змістовності, зв'язності, вільності, мовної правильності, використання/невикористання невербальних засобів спілкування, креативності, ми розпочали експериментальне навчання за двома варіантами розробленої нами моделі.

Експериментальне навчання в обох групах тривало 8 тижнів (38 годин). Система вправ для формування вмінь говоріння засобами драматизації використовувалась регулярно на кожному занятті, за винятком двох занять відведених на проведення модульної контрольної роботи. Решта часу відводилася для навчання за підручником «Апстрім Апе Інтемідіет Б2+» (Upstream Upper Intermediate B2+). На останньому занятті модуля відбулася презентація та обговорення групових театральних проектів.

Під час проведення індивідуальних аудиторних занять студенти знайомились з форматом написання драматичного тексту, створювали власний текст та готувалися до здійснення театрального проекту на основі написаної власноруч одноактної п'єси.

Під час самостійної позааудиторної роботи студенти оволодівали мовленнєвими вміннями говоріння, виконуючи вправи та завдання для самостійної позааудиторної роботи з розроблених нами комплексів вправ. Час на виконання студентами вправ та завдань із застосуванням драматизації вдома становив приблизно половину від усього часу, відведеного на виконання самостійної роботи.

Результати експериментального навчання було зафіксовано нами за допомогою післяекспериментального зрізу, завдання якого були аналогічними за формою та суттю із завданнями передекспериментального зрізу, і для їх оцінювання застосовувались ті ж критерії.

Після завершення експериментального навчання нами було здійснено аналіз та інтерпретацію його результатів з використанням результатів роботи 22 студентів, які навчались за першим варіантом методики (ЕГ-1), та 22 студентів, які навчались за другим варіантом методики (ЕГ-2).

Середні показники передекспериментального зрізу представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Середні показники рівня сформованості вмінь говоріння передекспериментального зрізу

Група	Показники за критеріями оцінювання вмінь говоріння в балах									Сума балів	Коефіцієнт навченості
	ініціативність	реактивність	інтеракційність	змістовність	зв'язність	вільність	мовна правильність	використання НЗС	креативність		
ЕГ-1	10,6	11,1	11,7	12,2	12,1	12,2	14,1	2,1	3,8	89,95	0,56
ЕГ-2	10,6	11,3	12,2	13,1	12,5	12,4	14,1	2,1	3,8	90,27	0,57
Максимальні показники											
	20	20	20	20	20	20	25	5	10	160	

Як видно з таблиці 3, рівень сформованості вмінь говоріння у студентів обох експериментальних груп був низьким. Найнижчі показники отримали студенти обох груп за критеріями «ініціативність» та «реактивність». Це вказувало на те, що у студентів не були сформовані вміння діалогічного мовлення починати, підтримувати і завершувати розмову (ініціативність), адекватно реагувати на репліки та аргументи співрозмовника, розвивати його думку, робити припущення стосовно почутого (реактивність). Виконуючи першу частину тесту (інтерв'ю), студенти здебільшого коротко відповідали на запитання викладача, підтверджуючи його пропозиції та висновки. Виконуючи третю та четверту частину тесту, студенти не дуже активно ставили запитання, перекладали на співрозмовника ініціювання розмови, рідко запитували про точку зору співрозмовника та використовували при цьому обмежений запас мовних кліше (*What do you think? What is your opinion? Do you agree with me?*).

Дещо вищим був середній показник за критерієм «інтеракційність», однак зауважимо, що окремі студенти намагалися домінувати у розмові, перебивали співрозмовника. З іншого боку, доволі часто студенти дослівно повторювали сказане співрозмовником. Стосовно монологічного мовлення низькі показники за критеріями «зв'язність» та «вільність» свідчать про те, що у студентів недостатньо сформовані вміння позначати зв'язки між думками через обмежений обсяг мовних засобів зв'язку, використовувати парафраз, переформулювання думки, мовні кліше. У відповідях студентів доволі часто траплялися незначні хезитації та довгі паузи.

Середній показник за критерієм «мовна правильність» був низьким в обох експериментальних групах. Студенти помилялись у вимові звуків, вживанні наголосів та інтонаційних моделей, робили лексичні та граматичні помилки. Невисоким виявився середній показник за критерієм «використання/невикористання невербальних засобів спілкування». Особливо помітним був той факт, що у більшості випадків студенти не підтримували контакт очей із співрозмовником.

Рівень сформованості вмінь говоріння за критерієм «креативність» виявився недостатнім через те, що у висловлюваннях студентів майже не спостерігалися елементи фантазії та вираження власного оцінювального ставлення. Студенти не отримали бали за емоційно-інтонаційну виразність висловлювань, оскільки вона була практично відсутня.

За результатами передекспериментального зрізу середній коефіцієнт навченості в обох групах був нижчим від мінімально достатнього за В. П. Безпальком [1]: в ЕГ-1 – 0,56; в ЕГ-2 – 0,57.

Аналізуючи результати усного передекспериментального зрізу, ми виявили недостатній рівень сформованості вмінь говоріння, що підтвердило необхідність удосконалення методики навчання говоріння, зокрема, за рахунок виконання спеціальних комплексів вправ, створених на основі розробленої системи вправ для формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації.

Середні показники післяекспериментального зрізу представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Середні показники рівня сформованості вмінь говоріння післяекспериментального зрізу

Група	Показники за критеріями оцінювання вмінь говоріння в балах									Сума балів	Коефіцієнт навченості
	ініціативність	реактивність	інтеракційність	змістовність	зв'язність	вільність	мовна правильність	використання НЗС	Креативність		
ЕГ-1	16,9	17,5	17,9	18,1	18,0	18,2	19,7	4,5	7,5	137,95	0,86
ЕГ-2	16,2	16,5	16,9	17,1	17,3	17,1	18,6	3,9	5,5	128,91	0,81
Максимальні показники											
	20	20	20	20	20	20	25	5	10	160	1

Як видно з таблиці 4, запропонована методика формування вмінь говоріння в майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації виявилася ефективною: в обох експериментальних групах підвищилися показники за всіма критеріями. Висловлювання студентів стали більш ініціативними, зв'язними, вільними, підвищилася їх мовна правильність, збільшилася кількість доречно застосованих невербальних засобів спілкування. Значно зріс середній показник за критерієм «креативність», що дозволяє нам зробити висновок про ефективність вправ та завдань, що пропонувались для виконання студентам під час експериментального навчання.

У таблиці 5 представлені середні показники передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

Таблиця 5

Середні показники передекспериментального та післяекспериментального зрізів

Група	Середні показники рівня сформованості вмінь говоріння		Приріст
	Перед експериментом	Після експерименту	
ЕГ-1	0,56	0,86	0,30
ЕГ-2	0,57	0,81	0,24

Як видно з даних таблиці 5, за результатами післяекспериментального зрізу різниця між середніми коефіцієнтами рівня сформованості вмінь говоріння в експериментальних групах була незначною. Середній коефіцієнт навченості в ЕГ-1, студенти якої навчалися за першим варіантом методики становив 0,86 з приростом 0,30 та виявився несуттєво вищим від середнього коефіцієнта навченості студентів групи ЕГ-2 (0,81) з приростом 0,24, які навчалися за другим варіантом методики

Отримані коефіцієнти навченості в обох групах були вищими від достатнього коефіцієнта навченості 0,7 за В. П. Безпальком, що свідчило про досягнення достатнього рівня сформованості вмінь говоріння в обох групах. Середній коефіцієнт навченості в ЕГ-1 підвищився в 1,54 разу, а в ЕГ-2 – в 1,42 разу.

Розрахований середній коефіцієнт навченості студентів обох експериментальних груп за результатами післяекспериментального зрізу перевищив середній показник за результатами передекспериментального зрізу.

Обробка результатів експериментального навчання здійснювалася із використанням методів дослідження кількісних характеристик [7, с. 42 – 48, 158 – 170].

Для перевірки вірогідності отриманих даних експериментального дослідження було обрано критерій кутового перетворення Фішера [7, с. 158 – 171], за яким можна порівняти дві вибірки за частотою наявності ефекту, який цікавить дослідника. Термін «є ефект» означав, що визначений нами для певного студента коефіцієнт навченості був не меншим 0,7.

У проведеному нами аналізі критерій порівняв відсоткові частки студентів у групі, які досягли достатнього рівня розвитку вмінь говоріння перед проведенням експериментального навчання, та відсоткові частки студентів у групі, які досягли достатнього рівня розвитку вмінь говоріння після проведення експериментального навчання, і допоміг встановити, чи зміни

значень у відсоткових частках мали значущий характер з точки зору статистичних закономірностей.

Оскільки нам необхідно було довести ефективність двох варіантів методики формування вмінь говоріння засобами драматизації, то цей же критерій застосовувався спочатку для групи ЕГ-1, а потім – для групи ЕГ-2.

Відсоткові частки студентів ЕГ-1 щодо вирішення комунікативних завдань передекспериментального та післяекспериментального зрізів вміщено в таблиці 6, де під ознакою «є ефект» розуміємо кількість студентів ЕГ-1, які досягли коефіцієнта навченості 0,7, під ознакою «нема ефекту» – кількість студентів, в яких загальний бал був нижчим від коефіцієнта навченості, а під «φ» – кутові значення для відповідних відсоткових часток, знайдених за таблицею «Величини кута φ (в радіанах) для різних відсоткових часток» [7, с. 330].

Таблиця 6

Відсоткові частки студентів ЕГ-1 щодо вирішення комунікативних завдань

Зрізи	«Є ефект»			«Немає ефекту»	Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	φ	кількість студентів	
Передекспери-ментальний	1	4,5%	0. 428	21	22
Післяекспери-ментальний	22	100,00%	3,142	0	22

Відсоткові частки студентів ЕГ-2 щодо вирішення комунікативних завдань передекспериментального та післяекспериментального зрізів визначено в таблиці 7

Таблиця 7

Відсоткові частки студентів ЕГ-2щодо вирішення комунікативних завдань

Зрізи	«Є ефект»			«Немає ефекту»	Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	φ	кількість студентів	
Передекспери-ментальний	2	9,1%	0,613	20	22
Післяекспери-ментальний	22	100,0%	3,142	0	22

Аналізуючи результати експериментального навчання по вертикалі, відзначимо, що рівень володіння вміннями говоріння підвищився у студентів обох експериментальних груп (ЕГ-1 та ЕГ-2), а це свідчить про ефективність методики формування вмінь говоріння засобами драматизації на І-ІІ курсах ВНЗ.

Для визначення більш ефективного з двох запропонованих варіантів методики формування вмінь говоріння засобами драматизації нами було обрано Q-критерій Розенбаума [7, с. 42 – 48], який оцінює відмінності між двома вибірками за рівнем кількісно виміряної та чисельно представленої ознаки. У нашому дослідженні вихідними вибірками для аналізу були коефіцієнти навченості, отримані за результатами післяекспериментального зрізу у групах ЕГ-1 та ЕГ-2.

На основі отриманих результатів обчислень ми могли зробити висновок про те, що вищий рівень ознаки навченості виявлено в групі ЕГ-1, де під час проведення експериментального навчання на підготовчому етапі виконувались вправи та завдання згідно з першим варіантом методики формування вмінь говоріння засобами драматизації.

Відповідно, студенти ЕГ-2, навчання яких велося за другим варіантом вказаної методики, продемонстрували нижчий рівень ознаки навченості. Це свідчить про більшу ефективність першого варіанта методики формування вмінь говоріння засобами драматизації.

Отже, проведений нами методичний експеримент виявив, що застосування прийомів драматизації у навчальному процесі сприяє ефективному формуванню вмінь говоріння у студентів ІІ курсу – майбутніх учителів англійської мови. Підтверджено наше припущення про

позитивний вплив прийомів драматизації на особистість студентів, що виявилось у розвитку їхніх творчих здібностей, уяви, емоційного інтелекту.

Результати експериментального навчання підтвердили висунуту нами гіпотезу, що включення вправ із застосуванням драматизації у навчальний процес з дисципліни «Практичний курс англійської мови» з метою формування вмінь говоріння у студентів I – II курсів дозволить студентам досягти вищого рівня володіння вміннями говоріння, ніж за відсутності таких вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52 – 69.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спецкурс) / П. Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ, 1980. – 104 с.
3. Дацків О. П. Драматизація у навчанні іноземних мов у педагогічних вищих навчальних закладах / О. П. Дацків // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. Вип. 20. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 159 – 162.
4. Мясникова О. В. Организация процесса обучения в вузе средствами драматизации: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Мясникова. – Новокузнецк, 2009. – 21 с.
5. Побежимова З. А. Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога: автореф. дис. на стиск. науч. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02 «Теория и методика обучения и воспитания» / З. А. Побежимова. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
6. Самарич В. В. Драматизация как средство развития коммуникативных способностей будущих педагогов: дис. . . . кандидата пед. наук: 13. 00. 08 / Виктория Викторовна Самарич. – Ставрополь, 2000. – 174 с.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2002. – 350 с.
8. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою: дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 02 / О. О. Українська. – К. , 2009. – 193 с.

УДК 811. 111=0381'255. 4:81'253+371/134

Т. В. ГАЛЬЧАК

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Розглянуто деякі гендерні аспекти мовленнєвої поведінки усного перекладача. Проаналізовано особливості усного мовлення чоловіків і жінок на фонетичному, морфологічному, лексичному та граматичному рівнях. Розглянуті гендерні відмінності не є ключовими факторами, що впливають на якість та адекватність перекладу.

Ключові слова: *мовленнєва поведінка, гендерні стереотипи, гендерні ролі, чоловіче мовлення, жіноче мовлення, гендерлект.*

Т. В. ГАЛЬЧАК

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Статья посвящена проблеме изучения гендерного аспекта речевого поведения устного переводчика. Проанализированы особенности устной речи мужчин и женщин на фонетическом, морфологическом, лексическом и грамматическом уровнях. Сделан вывод, что рассмотренные гендерные отличия не являются ключевыми факторами, влияющими на качество и адекватность перевода.

Ключевые слова*: речевое поведение, гендерные стереотипы, гендерные роли, мужская речь, женская речь, гендерлект.*

T. V. HALCHAK

GENDER ASPECT OF INTERPRETER'S VERBAL BEHAVIOR

The article is devoted to the problem of gender aspect study of interpreter's verbal behavior. The peculiarities of male and female oral speaking on phonetic, morphological, lexical and grammatical levels are analyzed. It is concluded that the examined gender differences are not crucial factors that influence quality and adequacyof interpreting.

***Key words**: verbal behavior, gender stereotype, gender role, male oral speaking, female oral speaking, genderlect.*

Сучасний етап розвитку перекладознавства характеризується інтенсивним зростанням його теоретичних основ для інтеграції з педагогікою, психологєю та мовознавством. Схожа картина постає з вивченням гендерного аспекту в усному перекладі, який здійснюють із застосуванням педагогічних та психолінгвістичних досліджень, що висвітлюють нові особливості мовленнєвої поведінки індивідів, зокрема усних перекладачів. Вивчення гендерної проблематики в педагогіці та перекладознавстві постає одним з пріоритетних напрямів досліджень сучасних вітчизняних та зарубіжних мовознаців.

Метою статті є встановлення певних особливостей зіставлення однієї мови з іншою чи одного вихідного тексту з іншим.

Варто зазначити, що спроби дослідити гендерні відмінності фахівців різних сфер діяльності проводились у різних галузях знань: психології, біології, медицині, менеджменті, маркетингу та ін. Перекладознавство не є винятком. Існує загальноприйнята думка, що наукові дослідження на тему відмінностей між мовленням чоловіка і мовленням жінки почались лише в 60–70 роках XX ст. Проте, Є. Митрохіна і А. Бесарабенко вважають, що певні напрацювання у галузі дослідження статі і її значення в мові з'явились значно раніше [15].

Вперше чинник статі в поєднанні з мовленням виник в античності під час осмислення категорії граматичного роду. Подальшим стимулом дослідження гендерного чинника в мові стало відкриття в XVII ст. екзотичних первісних мов, в яких існував поділ на чоловічий і жіночий варіанти чи навіть тотожні чоловічі і жіночі мови. Накопичена інформація про наявність відмінностей в мові, пов'язаних зі статтю, в її носіїв у народах, які перебували на стадіях первісного розвитку, наштовхнула лінгвістів і філософів на думку про можливість існування гендерних відмінностей і в «цивілізованих» мовах Європи. В 1922 р. О. Есперсен присвятив цілий розділ фундаментальної праці про походження і розвиток мовних особливостей жіночої мовної компетенції [22, с. 57–66]. Зауважимо, що в нього відсутній розділ про чоловічу мову, яку він сприймав як норму, а жіночу як відхилення від норми.

Більш інтенсивно і систематичні дослідження почались в 60-70-і роки XX ст. Вони були спрямовані на аналіз мовлення з метою виявлення статево зобумовлених особливостей мовної поведінки чоловіків та жінок [19, с. 84–92].

Одним з результатів розвитку цього напрямку досліджень стало виникнення теорії дефіцитності жіночого мовлення в порівнянні з чоловічим [4, с.75-92], а в подальшому – теорії диференціації чоловічої і жіночої вербальної поведінки [12, с.253]. Прихильники цих теорій прийшли до висновку про існування в чоловічій і жіночій мовленнєвій діяльності особливих рис, які не дозволяють ототожнювати одну мовленнєву практику з іншою. Н.Пушкарьова пише, що теорія диференціації чоловічої і жіночої мов створила концепцію гендерлектів (за аналогією з діалектами – чоловічої і жіночої мов і відповідно двох культур – чоловічої і жіночої [17, с. 31-40]. Прихильники цієї концепції закликали дослідників зосередити увагу не на «механізмах пригнічення жінок через мову», а на комунікативних невдачах, які трапяються і з чоловіками і з жінками.

Проте, як зазначає С. Табурова, в 1990-і роки було відкинуто існування особливих чоловічої і жіночої мов, тобто гендерлектів, з константними ознаками [19, с. 84–92]. Лінгвісти зрозуміли, що необхідно вивчати мовлення чоловіків і жінок в конкретному контексті. «Словник гендерних термінів» додає, що відмінності в чоловічому і жіночому мовленні незначні, не проявляються в жодному мовленнєвому акті і не сідчать, що стать є вирішальним фактором комунікації. Встановлено також, що одна і та ж людина в різних комунікативних ситуаціях виявляє різну мовленнєву поведінку, що отримало назву перемикання коду.

Вивчення комунікації осіб однієї статі, але різного соціального і професійного статусу також виявило ряд відмінностей. Мовленнєва поведінка будь-якої особи вдома і на роботі, за знайомих і незнайомих осбставин також відмінна.

Як вже зазначалось, проблема «мова і стать людини» в лінгвістиці довго не розглядалась. Окремі спостереження, які її стосувалися, містились в літературі, але при цьому чоловіче мовлення розглядалось як норма, а жіноче – як відхилення від норми. А. Беляєва вважає, що ці уявлення властиві і народній свідомості [1]. Вони підтверджуються в приказках, приповідках, сталих виразах, орієнтованих на цю проблематику. Часто ці уявлення не підкріплені фактами, отриманими на дослідженнях конкретного матеріалу. Але все-таки вони відіграють немалу роль в суспільстві, оскільки можуть:

- накладати певний відбиток на сприймання жіночого мовлення, особливо представниками протилежної статі;
- по-друге, впливати на мовлення жінок під час засвоєння ними правил мовної поведінки.

Найпоширенішими «народно-лінгвістичними» уявленнями щодо жіночого мовлення є наступні: жінки балакучі; жінки люблять задавати питання; жінки менше вживають ненормативну лексику і рідше використовують різкі висловлювання, ніж чоловіки; жінки ввічливіші [1].

Лінгвістичні гендерні дослідження мовлення чоловіків і жінок наприкінці ХХ ст. встановили, що відмінності між чоловічим і жіночим мовленням лежать в різних галузях мовлення: фонетиці, фонології, граматиці. Існують також розбіжності в тактиках ведення бесіди. Г. Двінянінова помітила, що жіноче мовлення менш категоричне порівняно з чоловічим. Це проявляється застосуванням мовних засобів «самозахисту», а також засобів, які демонструють невпевненість комуніканта в спілкуванні (наприклад, питання-уточнення «чи не так?», питальна інтонація в стверджувальних висловлюваннях і т.д.) [6].

Є. Горошко додає, що жінкам властиво частіше задавати питання, оскільки вони більше зацікавлені в продовженні бесіди. Свою незгоду з думкою співрозмовника жінка частіше висловлює мовчанням, а не відкритим словесним протестом. За деякими даними, вважається, що засоби вербальної агресії їй менш властиві, ніж чоловіку. Існує також «чоловіче» і «жіноче» розуміння вербальної агресії: жінки вважають її спрямованою особисто проти себе і схильні перебивати спілкування, чоловіки вбачають в ній спосіб інтенсифікації бесіди [5].

І. Кавінкіна вважає, що усні тексти чоловіків і жінок мають такі собливості:

- теми розмов, які пропонують чоловіки, частіше отримують розвиток, їхні висловлювання рідше залишаються без відповідної вербальної реакції; жінкам ще властива більша кількість мінімальних реакцій-відповідей типу так, ага, мм-м, ніж чоловікам;
- прагматичний смисл реакцій-відповідей чоловіків і жінок відрізняється: якщо жінки використовують їх для підтримання розмови, як знаки уваги та інтересу, то мінімальні реакції-відповіді чоловіків сигналізують про відсутність інтересу;
- жінки легше перемикаються, «змінюють» ролі під час акту комунікації, проявляючи більшу психологічну підготовленість та гнучкість;
- типова риса побудови тексту, властива жінкам; включення в хід розмови, бесіди, діалогу на будь-яку не пов’язану з ситуацією тему тієї тематики, яку створює сама ситуація (обставини мовлення, дії, що відтворюють мовці т.д.); чоловікам, навпаки, властиве небажання перемикатись на побутові теми, зумовлені ситуацією [8].

Аналізуючи мовленнєву поведінку парламентарів, реплік із залу на адресу виступів депутатів-жінок, С. Табурова стверджує, що чоловіки більш схильні до конфліктної комунікації, тоді як жінки віддають перевагу гармонічній комунікації, метою якої є прояв солідарності і підтримки [19]. Конфліктні емоції важливі для них переважно для самозахисту і підтримки товариша по партії, але не для утвердження власного іміджу. Чоловіки значно частіше прагнуть перевести конфлікт з ділового на міжособистісне підгрунтя, виражаючи при цьому спектр емоцій за шкалою «гарний» – «поганий». Жінки відповідно віддають перевагу диспуту, в ході якого відбувається пошук істини, чи конфліктним переговорам, у ході яких проявляється план дій. Вони вербалізують емоції за шкалою «правда» – «брехня» чи «правильний» – «неправильний». Мовленнєва поведінка жінок більш прямолінійна, однозначна і відкрита, як і належить в конструктивному діалозі рівним за статусом. Видима м’якість і

прихильність чоловіків, як вважає С. Табурова лише прояв покровительства «сильного» по відношенню до «слабкого» і підкреслює статусну нерівність [19, с. 67].

Аналізом мовлення чоловіків і жінок на різних рівнях мови (фонетичному, морфологічному, лексичному і т. д.), дослідники роблять висновок про відмінності в жіночому й чоловічому мовленні. Однак, всіма визнається неуніверсальність цих відмінностей. Інакше кажучи, всі визнають, що помітні особливості не є усталеними законами, а лише тенденціями вживання. Це властиво жінкам, це типово для жінок, а це типово для чоловіків – можна говорити лише, не стверджуючи, що так і тільки так говорять чоловіки або жінки.

Підсумовуючи спостереження деяких американських і англійських дослідників і грунтуючись на власних дослідженнях, М. Китайгородська та Н. Розанова визначають наступні просодичні риси, які більшою мірою властиві жінкам, ніж чоловікам: більш високий рівень основного тону; ширший голосовий діапазон; здатність легше змінювати голосовий реєстр; широке використання плавних нисхідних і висхідних тонів; менша гучність; придих, лабілізація, назилізація. Жінки також частіше застосовують для вираження емоцій інтонацію, тоді як чоловіки віддають перевагу використанню лексичних засобів [7, 90-136].

На морфологічному рівні І. Кавінкіна називає наступні відмінності:

- жінки використовують більшу кількість зменшувально-пестливих суфіксів порівняно з чоловіками. Очевидно це явище відображає потребу жінок в розширенні набору засобів для передання різних відтінків пестливості, зменшуваності, збільшення степеню прояву емоційно-оцінної ознаки, підкреслення характерних особливостей означуваного, а також висловлювання ставлення до нього;
- зменшувально-пестливі форми в чоловічому мовленні застосовуються в ситуаціях, коли описуються маленькі діти і близькі люди або вказуються маленькі розміри та обсяги означуваного. Жінки частіше використовують димінутиви для емоційної передання своїх багатогранних стосунків з навколишнім світом. Письмове мовлення чоловіків більшою мірою містить зменшувальний акцент на відміну від жіночого мовлення, яке містить в рівній степені і зменшувальні і пестливі форми іменників [8].

При детальному вивченні лексичного рівня виявляється, що він найбільш підвладний впливу гендерних стереотипів, гендерних ролей, оскільки вони визначають сферу традиційних інтересів чоловіків і жінок. Як вважають Е. Земська, М. Китайгородська, Н. Розанова, «рольовий» фактор необхідно враховувати під час дослідження переважаючої і специфічної тематики бесід (жінки – мода, кулінарія, діти; чоловіки – спорт, техніка, політика) [7, с. 110]. Наслідком таких відмінностей є різний ступінь володіння лексикою певних тематичних груп.

О. Есперсен першим помітив, що за своїм обсягом «жіночий» словник відносно менший, оскільки жінка користується так би мовити «ядром» словника (сталим шаром лексики), тобто лексичними одиницями з більшою частотою вжитку в мовленні, тоді як чоловік використовує більше неологізмів, професіоналізмів та архаїчних форм слів, не будучи спроможеним підшукати їм більш загальновживане слово чи вислів. Е. Земська, М. Китайгородська, Н. Розанова відзначають також наступні відмінності:

- для чоловічого мовлення в побутових ситуаціях характерна тенденція до точності номінації, термінологічності слововживання. Жінки в таких випадках часто використовують приблизне позначення, ерзацномінації;
- в чоловічому мовленні порівняно з жіночим, помітний сильніший вплив фактора «професія». Це виявляється, зокрема, в тенденції широкого використання під час невимушеного спілкування фахової термінології. Очевидно можна говорити про активніше використання чоловіками багажу професійних знань поза сферою професійного спілкування. Це може слугувати непрямим свідченням значно вищого статусу професійної ролі в наборі соціальних ролей у чоловіків порівняно з жінками:
- чоловічому мовленню, порівняно з жіночим, властива тенденція до використання експресивних, стилістично знижених засобів. Типовим для нього є також часто навмисне жартівливе огрубіння мовлення; особливо це характерно для ситуацій, де, зазвичай, проявляються ніжні почуття (розмови з дітьми, тваринами). У жіночому мовленні в ситуаціях фамільярного спілкування теж можливе навмисне вживання стилістично зниженої лексики, що слугує, як правило, демонстрацією невимушеності спілкування, психологічної розкутості;

- типовою стилістичною характеристикою жіночого мовлення є тенденція до гіперболізованої експресії. Це виявляється в широкому функціонуванні слів–інтенсивів. Вказана особливість слововживання характерна для висловлення оцінних значень. Вона чітко прослідковується також в специфічно жіночих стереотипних діалогічних реакціях і у засобах налагодження контактів;
- жіноче мовлення, порівняно з чоловічим, відрізняє вища концентрація емоційно оцінних слів і конструкцій в текстах. В чоловічих текстах частіше присутня стилістично нейтрально оцінна лексика;
- жінки широко використовують прикметники і прислівники, які виражають загальну позитивну оцінку, використовуючи при цьому експресивні синоніми загальнооцінного прикметника гарний. До таких типово жіночих оцінних слів належать позитивні оцінки – прикметники і відповідні прислівники: *чудовий, чарівний, прекрасний, надзвичайний, дивовижний* [7, с. 114–115].

Якщо говорити про словарний склад і асоціативні ряди, то Н. Е. Болтенко вважає, що оскільки жінки більше, ніж чоловіки зосереджені на своєму внутрішньому світі, то в їх словниковому запасі трапляється більше слів, які описують почуття, емоції, вони частіше використовують дієслова, що передають емоційно-психологічний стан людини [3]. Як зазаначає А. Кіріліна, жіноче асоціативне поле виглядає більш узагальненим і «гуманістичним» (природа, тварини, повсякденне життя), тоді як чоловіки асоціюють себе зі спортом, мисливством, професійною і військовою галузями [10, с.18–27].

В галузі граматики, за свідченнями І. Кавінкіної, були зроблені наступні спостереження:

- жінки використовують більше займенників, часток, іменників, ніж чоловіки;
- жінки, порівняно з чоловіки, більш схильні до використання вигуків, найчастішим з яких є «ой»;
- типово жіночими є конструкції із займенниками такий, так, який, помічені як позитивною, так і негативною конотацією;
- «чоловічі» тексти часто коротші від жіночих, менш динамічні і предметніші;
- жінки частіше від чоловіків користуються інверсією в порядку слів;
- жінки частіше використовують окличні і питальні речення [8].

Таким чином, гендер – це складний соціокультурний конструкт, який активно вивчається останнім часом в соціології, психології, історії, антропології, філософії, культурології, педагогіці, лінгвістиці. Запозичений з лінгвістичного контексту в 70-і роки XX ст., зараз він означає нині соціальну стать, тобто відмінності між чоловіками і жінками, що залежать не від біологічних факторів, а від соціальних, культурних умов. Він протиставляється таким поняттям, як стать (біологічні відмінності) і рід (лінгвістична, граматична категорія).

Підсумовуючи сказане вище, відзначимо, що всі вказані характеристики не є універсальними і часто залежать від обставин, в яких відбувається спілкування, від соціального і культурного рівня комунікантів. Інакше кажучи, мовленню деяких жінок властиво багато рис чоловічої мовленнєвої поведінки і навпаки. Тому на якість і адекватність перекладу впливають не лише характерологічні властивості мов, відмінності між мовою оригіналу і мовою перекладу, й особистісні, культурні, соціальні та гендерні властивості перекладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева А. Ю. Речь и речевое поведение мужчин и женщин / А. Ю. Беляева / // http://hclub.cluster.sgu.ru/lingvistic/14.html
2. Болтенко Э. Н. Стереотип как основание гендерных исследований в лингвистике / Э. Н. Болтенко / //http://bspu.ab.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N4_2002/1_sekz/ boltenko.html
3. Болтенко Э.Н. Вербализация эмоциональной сферы в современном немецком языке с гендерных позиций / Э. Н. Болтенко / // http://gasu.asu.ru/izdgagu/KO/10_11_2002/ ew-scien11.shtm
4. Брандес М. Стиль и перевод / М. Брандес // Тетради переводчика № 5. – М., 1983 – С. 75 – 92.
5. Горошко Е. Гендерная проблематика в языкознании / Е. Горошко / //http://owl.ru/win/ books/articles/goroshko.htm
6. Двинянинова Г. С. Язык, речь, коммуникативное поведение индивидов в призме англоязычных гендерных исследований / Г. С. Двинянинова / //http://language.psu.ru/bin/view.cgi?art=0056=rus

7. Земская Е. А., Китайгородская М. А, Розанова Н. Н. Особенности мужской и женской речи / Е. А. Земская, М. А. Китайгородская, Н. Н. Розанова // – Русский язык в его функционировании. Коммуникативно - прагматический аспект. – М.: Наука, 1993 – С. 90 – 136.
8. Кавинкина И. Проявление гендерного фактора в русском языке / И. Кавинкина // http://envila.by.iatp.org.ua/nfo/courses/conference99/a2_6.html.
9. Кирилина А. В. Гендерные исследования в зарубежной и российской лингвистике (Философский и методологический аспекты) //http://ons.rema.ru:8100/2000/4/15.htm
10. Кирилина А. В. О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании / А. В. Кирилина // Филологические науки, – 2000. – №3. – С.18 – 27.
11. Кирилина А. В. Развитие гендерных исследований в лингвистике / А. В. Кирилина // Филологические науки, – 1998. – №2 – С.51 – 58.
12. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение./ В. Н. Комиссаров // – М.: ЭТС, 1999.– 192 с.
13. Комиссаров В. Н. Теория перевода. / В. Н. Комиссаров / – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
14. Майер Д. Социальная психология. / Д. Майер / – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
15. Митрохина Е.В., Бессарабенко А.В. Проблема гендера в истории языка // http://teneta.rinet.ru/rus/me/mitrobes_gender.
16. Пушкарев Л. Н. Гендерный анализ и его применение к изучению истории культуры / Л. Н. Пушкарев // Отечественная история. – 1999. – № 1. – С.19-29.
17. Пушкарева Н. Л. Гендерная лингвистика и исторические науки / Н. Л. Пушкарева // Этнографическое обозрение. – 2001. – № 2. – С. 31–40.
18. Пушкарева Н. Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы / Н. Л. Пушкарева // Вопросы истории. – 1998. - № 6. – С. 76–78.
19. Табурова С. К. Гендерные аспекты поведения парламентариев (на материале парламентских дебатов в ФРГ) / С. К. Табурова // Социологические исследования. – 1999. - № 9. – С. 84–92.
20. Словарь гендерных терминов // http://www.owl.ru/gender/index.htm
21. Longman Dictionary of English Language and Culture. – UK: Longman, 1999. – 1568 p.
22. Jespersen, O. Language, its nature, development and origin, Allen & Unwin, — London, 1922.
23. The Chambers Dictionary. – Cambridge: Chambers, 1995. – 2062 p.

УДК 371. 315:373. 5+004. 738. 5=111

Т. О. ПЕТРОВА

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ РОБІТ СТУДЕНТАМИ ДРУГОГО КУРСУ ФАКУЛЬТЕТУ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розглянуто питання доцільності застосування проектних робіт у процесі навчання англійської мови на другому курсі факультету перекладачів. Увагу зосереджено на структурі проектної роботи, особливості усної презентації, правильності та послідовності застосування додаткових матеріалів. А також запропоновані усні та письмові комунікативні взаємозв'язані завдання з теми «Преса», за допомогою яких студенти можуть підготуватися до проектної роботи.

***Ключові слова**: проектна робота, усна презентація.*

Т. О. ПЕТРОВА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ РОБОТ СТУДЕНТАМИ ВТОРОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье рассматривается вопрос о целесообразности использования проектных работ в процессе обучения английскому языку на втором курсе факультета переводчиков. Внимание сосредоточено на структуре проектных робот, особенностях устной презентации, правильности и последовательности использования дополнительных материалов. Также предлагаются устные и письменные взаимосвязанные коммуникативные задания по теме «Пресса», с помощью которых студенты могут подготовиться к проектной работе.

Ключевые слова**: проектная работа, устная презентация**.

T. O. PETROVA

THE USAGE OF PROJECT WORKS BY SECOND-YEAR STUDYING STUDENTS OF TRANSLATORS AND INTERPRETERS' DEPARTMENT

The article is devoted to the research of planning project works by second-year students of translators and interpreters' department. Main points of organizing oral presentation are described. The series of preparing communicative situations and exercises on topic «Press» are given to make project work successful.

Key words**: project work, oral presentation.**

Project work is becoming an increasingly popular within the students' classroom. It can be conducted by individuals, pairs or groups. A project involves students in deciding together what they want to do to complete a project whilst the teacher plays a more supporting role. Projects can also be used as a teaching method, encouraging reflective thinking and problem solving skills and developing the teamwork and collaboration skills [5, p. 1]. It can cover many diverse activities outside the conventional methods of teaching. It can include management games, role playing, extended essays, taped interviews, surveys, work diaries, mock newspapers, posters and films. An all-embracing definition might say that it is activity in which students are involved in meaningful situations in the process of acquiring new skills and greater degree of insight.

Some advantages of project work are: 1) increased motivation - learners become personally involved in the project; 2) all four skills, reading, writing, listening and speaking, are integrated; 3) autonomous learning is promoted as learners become more responsible for their own learning; 4) there are learning outcomes - learners have an end product; 5) authentic tasks and therefore the language input are more authentic; 6) interpersonal relations are developed through working as a group; 7) content and methodology can be decided between the learners and the teacher and within the group themselves so it is more learner centred; 8) a break from routine and the chance to do something different; 9) a context is established which balances the need for fluency and accuracy [2, p. 27; 5, p. 1].

The goal of this article is to describe the process of preparing project work by students of the second year of studying of interpreter's department.

Any project work has such components:

Opening. To give learners an idea of what projects are and what they should be aiming to produce. It is good to have examples of past projects.

Proposing. After explaining the idea behind the project the teacher asks learners to propose a scheme of work:

What do you want to include in the project?

What form will it take?

Who will be responsible for what (By giving more freedom to the learners you may also be giving them the freedom to do nothing! If the project is planned carefully and roles decided at the proposal stage this is less likely to happen)?

Presentation. Projects need to be seen and admired. Ask also students to prepare a task for the others in the class to do connected to the project: it could be a quiz with questions, a crossword using vocabulary for project or comprehension questions for video that learners have made.

Evaluation. As with any piece of work a project needs to be acknowledged and evaluated. It's not enough to say "that's great" after all work learners have put in. The teacher might use a simple project evaluation report, which comments on aspects of the project such as content, design, language work and also evaluates the oral presentation stage of the project [5, p. 1-3].

The ability to present project work through effective speaking is the most important thing. Any oral presentation consists of three main parts: *the introduction, body and conclusion* [1]. But before giving a successful oral presentation a student must develop his own presentation style but avoid commonly made mistakes. Many presentations concern interesting work, but are nevertheless difficult to follow because the speaker unknowingly makes a number of mistakes.

Almost everyone listens from the very beginning, but halfway the attention may well have dropped to around 10-20% of what it was at the start. At the end, many people start to listen again, particularly if a student announces his conclusions, because they hope to take something away from the presentation.

What can students do to catch the audience's attention for the whole duration of their talk? The attention curve immediately gives a few recipes:

Almost everyone listens from the very beginning. This is the moment to make clear that a student will present work that the audience cannot afford to miss.

If a student wants to get your message through, he should state it loud and clear from the very beginning, and repeat it at the end.

The best approach, however, is to divide the presentation in several parts, each ended by an intermediate conclusion. People in the audience who got distracted can always easily catch up with it, particularly if a student outlines the structure of his talk from the very beginning [3, p. 142-150].

Why does an audience get distracted? There are many reasons why this may happen. Here is a couple of the most common ones, most are self explanatory.

The speaker lives in his own little world of research, he believes that all the background information needed to appreciate the meaning of his work is common knowledge. This is seldom the case!

The structure of the presentation is unclear, and consequently the line of reasoning is hard to follow. Important matters as problem identification, aims, or motivation are insufficiently clear.

Visual aids (transparencies, slides) are sometimes inadequate, confusing, unreadable, too small, too crowded, etc. Some speakers show too many in too short time (one per minute is not bad as a rule of thumb).

The speaker uses long, complicated sentences; he uses unnecessary jargon, abbreviations or difficult words. Passive sentences are more difficult to follow than active ones.

Even worse is when the speaker reads his speech from paper and forgets that

written language is usually more formal and complicated than language used in everyday conversations, and reading written text goes a lot faster than off hand speaking.

In such cases the audience will definitely experience information overload. Of course we sympathize with the speaker who feels insufficiently confident in English. However, reading a text is almost always an unsatisfactory solution.

Monotonous sentences, spoken either too fast or too slowly, lack of emphasis, unclear pronunciation, all make it difficult for the listeners to stay attentive. [7, p. 1-4].

To organize a presentation a student should be aware of fundamental differences between an oral presentation and written report. In the presentation the listener by necessity has to follow the order in which the speaker presents his material. The reader of the article can skip parts go back to the materials section, take a preview at the conclusions when he reads the results, etc. Exactly because of this reason, all scientific reports follow the generally adopted structure of *Abstract – Introduction – Experimental Methods – Results – Discussion – Conclusions – References.* However, this structure is totally unsuitable for an oral presentation. Nevertheless, the majority of contributed talks at a conference adheres to it [8, p. 2-4].

Why is this generally accepted structure unsuitable for classes? Because the listener will have to remember details about the experimental methods until the results are presented, and he must recall the various results when the speaker deals with the discussion. Grouping together what belongs together is much better way to organize your talk.

A student should realize that the two key issues in the presentation of a talk are:

The message: What do I want the audience to know when I finish?

The audience: How do I present my talk such that the audience will understand and remember what I have to say [4].

A student should try to capture the message of his presentation in a single sentence.

In the opening, the student catches the attention, for example by a scientific question, or a catchy or maybe even provocative statement. He must try to speak slowly, with emphasis, and look at the audience. Of course, he must have prepared and rehearsed the opening carefully.

However, before he gives his opening sentence, it is good to start with «*Ladies and Gentlemen …*» followed by a few seconds of silence, in which a student looks around to see if people are paying attention. By doing so, he actually forces the audience to listen.

In the rest of the Introduction, a student sketches the background of his research. Hence, reserve sufficient time (i. e. at least 30% of the total time) for general aspects of the work. It is good practice to not only clearly identify the main question he addresses, but also gives the conclusion of his work,

if he wishes so. In this way he enables the audience to better follow his reasoning and to anticipate on the outcome of the research.

Conclusion should be properly announced to regain full attention. A student must present conclusions in relation to the questions he raised in the Introduction avoiding all irrelevant details. This is the take-home message that the audience should remember.

Students should remember while they read they pay less attention to what they say!

Using transparencies on simple overhead projector is more or less problem free. In most cases transparencies project well are easy to read for the audience and the room does not have to be darkened so that people can make notes if they wish. For a student as a speaker, transparencies leave him the flexibility to make last minute changes, or even write on them during projection.

Tips for effective transparencies: preferably use landscape format; use large lettering; black letters on a white background, or bright yellow on black or dark blue give the best result; do not use structured backgrounds and do not waste too useful space on logos, etc. ; use pictures, figures, with a title, a short, clear caption; avoid data in tables or in the text; if you use text than no more than 8-12 lines per slide; avoid complete sentences, use "headlines"; give each slide a title and try to include a brief conclusion at the bottom of each slide [6, p. 2].

Slides do not give this kind of flexibility. Recently the use of computer projection with a beamer has become popular. No doubt, this offers wonderful opportunities for spectacular effects.

Presentation will be most effective if the student uses the same everyday language in which he explains things to a fellow student in a lab. The audience will be grateful if he is easy to follow.

There is only one way to find out the available time for student's presentation. He must take his stopwatch and go. First he may note that the sentences simply do not come. The solution is to sit down and write the first part out in clear, short sentences. Second, he will probably find that he has too much material. Hence, he has to cut down and he should not take out too much of General Introduction. It is probably the best to skip a few less important items in the middle of his talk. A student should never compromise on the Introduction and the Conclusions!

Carefully timing the presentation is extremely important. [8, p. 2].

Usually students are very nervous. For beginners, nervousness may easily lead to lack of confidence, caused by feelings of being inexperienced.

First time speakers often interpret nervousness as a sign that they are apparently incapable of delivering a good presentation. All the symptoms that accompany nervousness, such as frequent swallowing, trembling, transpiration, etc. are signs that your body is getting ready for something important.

Note, that a good start of the talk is critically important in catching the audience's attention, you don't want to take any risks here. Hence, the best advice to speakers is to prepare for the first five minutes. Write this part out in short, powerful crystal clear sentences and rehearse them several times!

So to prepare a good project work we propose to do the following exercises first.

Exercise 1.

News travels faster today than ever before. We see, hear and read more about world events than any other generation in history. Read the article about the world of information and be ready to answer the questions. What exactly are "the media"? How did the twentieth century's media boom (a period of very rapid growth and success) happen? Is it a miracle or sometimes perhaps a monster, too? Give also your personal opinion.

«Media» is the plural of «medium», which means a channel through which information is transmitted. But that's not very exact. It doesn't tell us what kind of channel or what kind of information. For example, are TV adverts (short of advertisement) a part of the media? Some people say yes, others say no. And what about films, novels or songs? It all depends where you draw the line between fact and fiction. If you include all of them, a list of media looks like this:

Advertising/Internet/Cinema/The Pop Music Industry/The Press/Radio/TV/Video. But if you limit your definition of "information" facts, the list becomes shorter: The Press/Radio/TV/The Internet. «…»

Here are some key events in media history.

15th century Germany Johannes Gutenberg developed the first printing press.

1621 Europe "The Corante", Europe's first printed news-sheet, appeared.

1901 Britain Guglielmo Marconi sent the first transatlantic radio message (from England to Canada). "1962 America «Testar», the first communications satellite, went into space.

1970s USA/Japan/Europe The micro-electronics revolution began.

Exercise 3.

Read the information about the reporting the news and tell what news is and what main factors must be in a good newspaper story.

*Several factors make a good newspaper story. First – obviously – it must be **new**. But since TV can react to events so quickly, this is often a problem for newspapers. They usually respond to it in one of three ways.*

By providing extra details, comments or background information.

By finding a new angle (a way of looking at something) on the day's major stories.

By printing completely different stories which TV doesn't broadcast.

*OK – so a story needs to be new. What else? Well- it also has to be **dramatic**. People don't want to read about ordinary, everyday life. Because of this, many stories involve some kind of **conflict** or **danger**. This is one reason why so much news seems to be bad news. "Plane lands safely – no-one hurt" doesn't sell newspapers. "Plane crashes – 200 feared dead!" does.*

*Next, the **human interest**. People are interested in other people – particularly in rich, famous and powerful. Stories about private lives of pop stars, TV personalities, actors, politicians and royalty, for example, all appear regularly in certain newspapers.*

*Finally, for more editors, **familiarity** is an important factor, too. They prefer stories about people, places and events which their readers know. That's why the stories in Tokyo's newspapers are often very different from the stories printed in Paris, Cairo, New York or Buenos Aires.*

Exercise 5.

Read about the news agencies and prepare additional information about major news agencies which are not mentioned in the text.

Journalists are very expensive – especially foreign correspondents. Most modern newspapers can't afford to have their own reporters in every foreign capital. So how do they get international news? Well, in most cases it comes from news agencies. These are large organizations which have reporters all over the world. Every day they collect information and then sell it to newspapers (and TV and radio stations, too).

One of the biggest agencies is Reuters. It has approximately 9000 reporters working in 118 cities in 82 countries. Reuters journalists never express their own opinions – they simple write the facts. Their stories (over 400 per day) are used by more than 1000 newspapers in five continents.

Other major news agencies include Agence France Presse, The Press Asssociation, United press International.

Exercise 6.

Read about ten key jobs in printing the news and describe the most interesting for you.

***The editor** is in overall (general) charge of the newspaper and what it prints.*

***The news editor** controls national or "home" news (and the journalists who report it).*

***The foreign editor** controls international news (and journalists who report it).*

***The picture editor** chooses photographs, maps and illustrations.*

***The designers** control the paper's visual style, its typefaces (the different styles of printed letters), the size of headlines (words in big letters at the top of a printed story), where to put photos, etc.*

***The sub-editors** check stories for mistakes. They also make them longer or shorter if necessary.* «…»

Exercise 7.

Read the text and define the differences between 'soft news' and 'hard news'.

About half of a daily newspaper can be prepared in advance (the adverts, cartoons, crosswords, TV pages, features, etc.). The other fifty percent is either 'soft news' or 'hard news'. Soft news includes all the events which a paper can predict; for example major sports competitions, political conferences, elections.

Hard news is different because it's usually unexpected. Examples here include plane crashes, assassinations (the murder of an important person), major crime.

So as a newspaper's day begins, it will already have lots of words and pictures but what it may not have is its front-page story.

Exercise 8.

Find the examples of ‘soft news’ and ‘hard news’ from any British newspaper page.

Exercise 9.

There are two main types of newspapers – tabloid and broadsheet. They approach the news in very different ways. The tabloids basically try to entertain, shock, and amuse their readers. The broadsheets, on the other hand, provide their readers with in-depth (very detailed) information and background reports. But what other differences do they have? Compare them and find out what kind of language and photos they use, how many people buy them, which of them are more expensive and what differences in content they have.

Exercise 10.

Read these opinions from the newspapers. Find resolution that best matches the issue in the story. Write the number of the resolution.

London (AP) – Figures released last week showed manufacturing, consumer spending, and construction of new housing all down from a year ago. Even though these indicators show signs of a further economic slowdown, the Prime Minister’s office Tuesday released a statement showing confidence in the economy. “The fact that interest rates have not increased indicates a healthy, recovering economy”, said the Prime Minister’s spokesperson.

Osaka (Reuters) – A new organization, Consumers United, held its first annual conference here yesterday. The group, founded in January of last year, aims to promote consumer rights in Japan. The main issues of discussion yesterday was ways the government can help the average consumer by improving the economy. Said conference organizer Ichitaro Shintaro, “The government is not doing anything about the economy. The government needs to take a more active role. ”

Marineland (LA Daily News) – Early this morning dozens of people gathered at this famous amusement park to demand the release of all whales. The protesters carried signs saying “Free The Whales Now!” Tom Green, the leader of the protesters, said in an interview that “whales were born free and they should live free. ”

Toronto (Toronto Times) – A Canadian study released Monday showed that the number of fish is rapidly declining off the shores of Newfoundland. This area, famous for fishing for centuries, has suffered recently from overfishing. The study showed that, in particular, large fish near the top of the food chain have all but disappeared.

RESOLUTIONS:

Whales should be protected.

The number of fish is declining because the big ones are eating the small ones.

Canadian fish are tastier than Australian beef.

The government should take action to improve the economy.

The government should not allow the catching of whales.

Workers should try to help the economy more.

Overfishing off the Newfoundland coast destroys fishing.

The economy is getting better.

All of the whales in aquariums and amusement parks should be set free.

It is better to eat fish than to eat beef.

Whales should not eat people.

Whales should be protected.

Exercise 11.

Read the following two stories from the news. Write a resolution based on each story.

Zurich – The International Olympic Committee is beginning the final round of discussion for deciding the host of the 3rd Olympics of the new millennium. An Olympic official, who asked not to be named, said the main contenders are still Beijing, China; Cape Town, South Africa; and Toronto, Canada. The official said that competition between the three cities has been very intense, with each city insisting it is the best site. The Olympic committee is still not sure in which city the Games should be held.

Washington DC – The American Red Cross announced yesterday that there is a dangerous shortage of blood in several hospitals throughout the nation. A spokesperson for the Red Cross said that more and more Americans have stopped giving blood. In particular, it seems that the number of high school and university students giving blood has declined. Compared with a decade ago,

donations by young people are down by about 68%. The spokesperson said that giving blood was perfectly safe and not painful.

Exercise 12.

Look through a recent newspaper or magazine in English. Find an article that expresses an opinion. Cut out the article. Be ready to share your resolution with the rest of the class. In class change your article with your neighbor's one. Listen to his/her opinion and resolution.

Exercise 13.

Think of all the current events of the past week. Use such criteria chart to guide in the selection of a Major Event: 1) news headline; 2) news source (newspaper, television, radio, magazine, internet; 3) date of news story; 4) type of news (local, national, international). Now summarize the news event. Write reasons why this event is qualified as the MAJOR EVENT OF THE WEEK

For example:

An event is considered MAJOR if it is a history-making occasion, a nature disaster, involves many people, involves a famous person, sets an important record, an important "first", causes a great deal of damage.

Major events can be classified according to the way a student reacts emotionally to them.

Exercise 14.

Select major events from the newspaper. Fill in the chart by recording your personal reactions to these events and reasons for these reactions.

For example:

MAD	*SAD*	*GLAD*
I am mad because young people continue to take drugs and smoke cigarettes in spite of all of the warnings available to them.	*I am sad because a famous person like _____ cannot behave in a way that can be admired.*	*I am glad that the economy of this state is doing well.*

Exercise 15.

You are a journalist. You have to report this story, but you have only half the amount of space. Decide which points are most important and summarize the story in 120 words.

Exercise 16.

There are several expressions used in the story. Many of these appear in newspaper regularly. Try and match the expressions in column A with the explanations in column B.

Column A	Column B
He turned down a …	He decided to act more strongly…
He stuck to his guns…	He tried very hard (harder than he needed to)
It creates a backlog…	It means that work builds up…
He went out of his way to…	He refused to change his mind…
He got tough…	He's completely occupied…
He has his hands full…	He refused an offer of…

Here are the rules for journalists. Read them and try to follow.

Use specific words (*red* and *blue*) not general ones (*brightly coloured*).

Use concrete words (*rain, fog)* rather than abstract ones (*bad weather*).

Use plain words (*began, said, end*) not college-educated ones (*commenced, stated, termination).* «…»

Exercise 17.

Work in groups of 3 to create a newspaper front page, with headlines and reports, dedicated to main news. Each member of group takes responsibility for one news item. Each group should be encouraged to make the page look as authentic as possible.

If a student knows and understands the basic principles and he knows how to apply these, he is likely to give a good talk.

Due to students' ability and desire to ground their point of view, to express themselves, to inform or convince the audience in something they consider important project work has been chosen as a research. Using it provides current authentic teaching materials for students' presentations and

encourages their interest and enthusiasm. The problem of using project works by students was analyzed and presented by many methodologists (Fried-Both) but the system of exercises for preparing of project works and peculiarities of oral presentation have not been described yet. The conducted research resulted in creating methodological points of organizing a special system of exercises for preparing oral presentations in the frames of project work by students. The effectiveness of the suggested methodology will be confirmed during our further research and experimental teaching.

LITERATURE

1. Beebe Steven A. Public Speaking. An Audience-centered Approach / S. A. Beebe , S. J. Beebe. – [2nd ed.]. – N. Y. : Prentice Hall, 1994. – P. 25-56.
2. Fried-Both D. Project Work / D. Fried-Both. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 86 p .
3. Gamble T. Communication Works / T. Gamble, M. Gamble. – [4th ed.]. – McGraw-Hill, Inc. : Prentice, 1993. – 176 p.
4. Course Works. Research and Writing. Oral Presentations [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://courseworks. unimelb. edu. au/researchandwriting/oralpresentations. php.
5. Kurova A. Methodology of International Project Work [Електронный ресурс] / A. Kurova // Электронная версия журнала «Первое сентября» English. – 2000. – № 38. – Режим доступа к журналу: http://eng. 1september. ru/2000/no38_1. htm.
6. Oral Presentation / Free resources for teachers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : es1partyland. com>teachers…presentation 1. htm.
7. Mangrum D. Making an oral Presentaton / D. Mangrum , R. Strichart // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. how-to-study. com/print/study-skills/en/other-helpful-articles/50/making-an-oral-presentation/
8. Wong L. Oral Presentation [Електронний ресурс] / L. Wong. – Режим доступу: http://www4. caes. hku. hk/epc/presentation.

ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА

УДК 004.001.13

В. В. МОШТУК

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА» ТА ЇЇ ОСНОВНІ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ

На підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізовано підходи до визначення проектної і технологічної культур як важливих складових фахової підготовки педагога. Викладено авторську інтерпретацію поняття «проектно-технологічна культура» майбутнього вчителя трудового навчання. Розкрито сутність проектно-технологічної культури, визначено її структурні компоненти. Виділено основні властивості проектно-технологічної культури та умови оволодіння ними педагогом.

***Ключові слова**: культура, проект, проектування, технологія, проектно-технологічна культура*

В. В. МОШТУК

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» И ЕЕ ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

На основании теоретико-эмпирических исследований проанализированы подходы к определению проектной и технологической культур как важных составляющих профессиональной подготовки педагога. Изложена авторская интерпретация понятия «проектно-технологическая культура» будущего учителя трудового обучения. Раскрыта сущность проектно-технологической культуры, определены ее структурные компоненты. Выделены основные свойства проектно-технологической культуры и условия овладения ими педагогом.

***Ключевые слова**: культура, проект, проектирование, технология, проектно-технологическая культура.*

V. V. MOSHTUK

THE ESSENCE OF CONCEPT IS «PROJECT-TECHNOLOGICAL CULTURE»; IT'S BASIC STRUCTURAL COMPONENTS

The approaches to the definition of project and technological culture as an important component of teacher's professional training are analysed on the basic of theoretical and empirical researches. The author's interpretation of the notion of «project-technological culture» of future teachers of labor studies is outlined. The essence of project-technological culture is solved, its structural components are determined. The basic properties of project-technological culture and the conditions of acquirement its by teacher are allocated.

***Key words:** project culture, technological culture, project-technological culture.*

Для характеристики сучасного стану інформаційно-технологічного суспільства введено в обіг й активно використовується термін «технологічний світ». Щоб успішно жити в цьому світі і мати можливості впливу на його подальший розвиток, громадяни повинні бути добре проінформованими і підготовленими.

У цьому контексті в навчальні плани загальноосвітніх шкіл України запроваджено базову освітню галузь «Технології», завданням якої є ефективне засвоєння інформації про перетворення і використання конструкційних матеріалів, енергії та інформації за планом і на користь людини, застосовуючи необхідні для цього методи і засоби. Концепція освітньої галузі «Технології» реалізовується переважно через зміст шкільного предмета «Трудове навчання».

Щоб технологія перетворилася у філософію дії (за В. Д. Симоненком), учні повинні вміти проектувати свою діяльність і технологічно грамотно її реалізовувати, тобто володіти високим рівнем проектно-технологічної культури. Здійснювати ефективне керівництво проектно-технологічною діяльністю школярів зможе відповідно підготовлений педагог.

Феномен проектно-технологічної культури починає привертати увагу багатьох дослідників і стає однією з важливих складових сучасного освітнього процесу. Проте досі не сформована сутність поняття «проектно-технологічна культура» вчителя трудового навчання, не визначені її компоненти, не обґрунтовані теоретико-методологічні умови формування тощо.

Питання розвитку проектно-технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання поки що не висвітлено належно в теоретико-методологічних дослідженнях, хоча інші складові фахової діяльності і культури педагога (проектна, технологічна, технічна, графічна, інформаційна тощо) вивчені широко. Так, умови здійснення проектної діяльності (педагогічної, інженерної та дизайнерської) і розвиток проектної культури досліджували А. Т. Ашеров, В. І. Безруков, В. П. Беспалько, О. І. Генісаретський, В. Л. Глазичев, Дж. К. Джонс, Є. С. Заїр-Бек, П. С. Лернер, В. М. Монахов, В. І. Пузанов, В. Ф. Сидоренко, Г. Л. Щедровицький, В. І. Шеховцева й інші науковці. Засади формування проектної компетентності і культури вчителя висвітлювали М. М. Ахметова, Ю. В. Веселова, А. О. Кравцов, М. Л. Лавров, Л. Є. Маричева, Н. Ю. Пахомова, В. К. Сидоренко, Г. В. Терещук, Н. В. Топіліна, Л. А. Филимонюк, В. А. Ченобитов.

Окремі аспекти технологічної підготовки і можливості розвитку технологічної культури вчителів і учнів обґрунтували П. Р. Атутов, П. М. Андріанов, В. М. Бажов, І. Ю. Башкирова, О.О. Кожина, І. А. Колесникова, Д. О. Крилов, В. Г. Лола, Н. О. Максимова, Н. В. Матяш, Є. М. Муравйов, В. О. Нікітін, В. П. Овечкін, В. А. Поляков, С. М. Прийма, В. Д. Симоненко, В. В. Стешенко, С. І. Ткачук, Ю. О. Туранов, Ю. Л. Хотунцев, Д. В. Чернилевський.

Питання формування технічної компетентності та культури педагога розглянуті О. О. Биковим, О. А. Бондаренко, Г. В. Карповою, М. С. Корцем, К. В. Петровою, В. М. Худяковим; інформаційної – Н. І. Гендіною, А. П. Єршовим, М. І. Жалдаком, Н. М. Мінаковим, Н. В. Морзе, Г. А. Стародубовою, О. М. Торубарою. Розкриттю особливостей графічної діяльності та становленню графічної культури вчителя присвячені праці Т. В. Андрюшиної, Л. П. Анісімової, П. Г.Буянова, М. М. Марченко, В. П. Молочкова, А. А. Павлової, Н. В. Хапіліної.

Досліджують питання формування проектно-технологічної культури учнів О. М. Коберник, Т. С. Мачача, В. К. Сидоренко, А. І. Терещук, С. М. Ящук та інші вчені.

Метою статті є висвітлення етимологічних характеристик проектно-технологічної культури вчителя трудового навчання і розкриття її структури.

Протягом віків розвиток людства здійснювався через певні різновиди основних форм організації діяльності (типи організаційної культури): традиційну, корпоративно-ремісничу, фахову (наукову); теперішнє постіндустріальне (інформаційне) суспільство визначено як проектно-технологічний тип організаційної культури [13, с. 41].

Якщо перенести суспільний розвиток на процес трудової підготовки школярів, то можна побачити, що в ході онтогенезу учні під керівництвом вчителя послідовно освоюють способи діяльності, які характерні для типів організаційної культури та здійснюються через відповідні системи трудового навчання: традиційну (предметну), ремісничу (операційну), професійну (операційно-предметну, операційно-комплексну) і проектно-технологічну (проектну, технологічну, проектно-технологічну). Оскільки кожний тип організаційної культури суспільства обов'язково відображається через систему освіти, то проектно-технологічну культуру потрібно одночасно вважати як умовою, так і результатом його ефективного соціально-економічного розвитку.

Щоб визначити сутність проектно-технологічної культури вчителя трудового навчання, потрібно охарактеризувати наступні важливі категорії: культура, проект, проектування, технологія, технологічний процес.

У загальному трактуванні поняття «культура» (від лат. colere, cultura) в час його функціонування античному світі мало багато різних значень: «вирощування», «зрощення», «догляд», «обробіток», «поліпшення», «створення», «формування» та ін. Нині тотожне

використання його в науковій практиці неможливе, хіба що стосовно людини його можна трактувати як вирощення, формування, вдосконалення її образу.

Культура в різних її проявах є об'єктом і предметом дослідження багатьох наук, тому зараз налічують майже 300 її визначень. У статті ми використовуємо два основні напрями трактування культури, які найчастіше використовуються у науковій літературі:

– сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створюються людиною в процесі її життєдіяльності;

– форма самореалізації людини в усьому її різноманітті, спосіб буття людини [3].

Ці визначення ми вважаємо оптимальними, оскільки і проектний, і технологічний види культури, які є основою проектно-технологічної культури, тісно пов'язані із створенням матеріальних і духовних цінностей та можливостями самореалізації педагогів у процесі їх продуктивної діяльності.

Проектна культура вчителя трудового навчання відображає, на нашу думку, творчо-інтуїтивну складову його проектно-технологічної культури і формується у процесі проектування.

Поняття «проектування» є складним і багатогранним, а тому розглядається в багатьох аспектах, зокрема як:

- конструювання варіантів оптимального з погляду цілей майбутнього стану об'єкта;
- пристосування наявних засобів для виконання необхідної мети, координація складових частин або окремих дій для отримання необхідного результату;
- конструювання оптимального задоволення суми дійсних потреб при певному комплексі умов;
- моделювання передбачуваних дій їх здійснення, поки не з'явиться повна упевненість в кінцевому результаті;
- ухвалення рішень в умовах невизначеності [8].

Значно конкретнішим є визначення проектування як процесу створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану [10].

Слово «проект» – латинського походження (дієслово proicere або projicere, дієприкметник projectus) і буквально означає «викинутий вперед», «виступаючий», «витягнений» або такий, що «впадає в очі». За рубежем (зокрема, у Великобританії) є такі інтерпретації цього поняття: 1) дизайн (англ. design) – документально оформлений план споруди або конструкції; 2) проект (англ. project) – система сформульованих у його рамках цілей (новостворених або таких, що підлягають модернізації) з метою реалізації фізичних об'єктів, технологічних проектів, процесів тощо. В українській мові проект має такі значення: 1) технічні документи – креслення, розрахунки, макети новостворюваних будівель, споруд, машин, приладів тощо; 2) попередній текст якого-небудь документа та ін.; 3) план, задум [4].

Базуючись на таких визначеннях проекту, можна стверджувати, що проектування – це розумова діяльність, яка визначає майбутній процес і результат перетворення дійсності з урахуванням природних і соціальних законів, на основі вибору й ухвалення рішень. У проектуванні важливо підкреслити його ідеальний характер; дії виконуються не з реальними явищами чи процесами, а з їх уявними моделями [12].

Доцільно зазначити, що проектування, яке здійснювалося традиційно в технічних галузях знань до середини XX ст., трансформувалося і широко розповсюдилося в гуманітарній сфері: з'явилися організаційне, дизайнерське, економічне, професійне, екологічне, педагогічне та інші види соціального проектування.

У контексті розвитку проектної культури вчителя трудового навчання ми виокремлюємо інженерне, педагогічне та дизайн-проектування.

Інженерне проектування традиційно вважається підготовчим етапом виробничої діяльності і призначене для вирішення актуальної технічної проблеми, основу якої становить винахід. Зміст проекту визначається ціннісними орієнтаціями; в процесі проектування моделюється певний об'єкт дійсності.

Дж. Джонс розглядає проектування як розумову діяльність, пов'язану з виробництвом ідей. На його думку, мета проектування – покласти початок змінам людини в штучному довкіллі. Природне середовище не піддається проектуванню, оскільки є об'єктивною

реальністю з наукової, матеріалістичної точки зору: все, до чого торкається рука людини в процесі цілеспрямованої діяльності, стає штучним середовищем. Проектування – це уявна зміна цього середовища [6]. П. Хілл процес проектування розглядає ширше, поєднуючи в ньому разом з творчою і перетворювальну діяльність у матеріальній сфері (в проектування залучено технологічний аспект – В. М.) [19]. З цього видно, що вчені, котрі займаються проблемами інженерного проектування, по-різному трактують цей процес. Проте більшість з них схиляється до думки, що проектування є особливим видом розумової діяльності, спрямованим на мислене створення чи перетворення штучного довкілля.

Педагогічне проектування є одним з видів сучасної педагогічної діяльності, що сформувався за останнє десятиліття. Оскільки воно має технічне коріння, в педагогічній галузі всі його характеристики, як правило, зберігаються, щоб здійснювані процедури можна було ідентифікувати як проектувальні.

Існують різні бачення функцій і методології педагогічного проектування. Найчастіше його трактують як напрям соціального проектування, що спрямований на створення і зміну організованих процесів освіти, виховання, навчання. Так, Є. С. Заїр-Бек зазначає, що проектування завжди пов'язано з вивченням суті педагогічних закономірностей, психологічних особливостей розвитку особистості, цілеспрямованим розвитком здібності до взаємодії. Тому педагогічне проектування потрібно розуміти як спеціально організоване осмислення педагогічних проектів і систем [7].

Дизайн-проектування – це особливий вид творчої діяльності, пов'язаний з розробкою дизайн-об'єкта за принципом: функціональність + конструктивність + краса, що поєднує в собі наукове та інтуїтивне передбачення і потребує постійного розвитку проектних здібностей. В основі дизайн-проектування є художнє конструювання, що передбачає висунення нової художньо-проектної ідеї та умови її раціонального втілення.

Узагальнене уявлення про проектування дає можливість вироблення загальної (універсальної) методології, яка може мати ефективне застосування в інженерній, педагогічній та художній освіті. В цьому контексті у логічній структурі проектування доцільно визначити такі етапи: постановка завдання → збір інформації → аналіз даних → вибір стратегії → вибір тактики → формулювання ідей → порівняння варіантів → синтез пропонованих розв'язків → їх оцінювання → вибір оптимального рішення → його конкретизація.

Основними функціями проектування, які визначальні у формуванні проектної культури майбутнього вчителя, є мотиваційна, організаційна, комунікативна, прогностична, координуюча, оцінювальна, контрольно-корегувальна та керування. Ми додаємо до них також функцію усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності.

Визначення сутності різних видів проектування, їх функцій та етапів реалізації, дають можливість підійти до дефініції поняття «проектна культура». У найзагальнішому трактуванні проектна культура розглядається як:

– вища форма фахової компетентності фахівця у сфері проектування;

– знання і вміння проектування та реалізації оптимальних ідей [21].

М. М. Ахметова стверджує, що проектна культура становить для вчителя частину його професійно-педагогічної культури, сукупність «проектних» способів інноваційного перетворення педагогічної дійсності на основі прогнозування, планування, конструювання та моделювання освітньо-виховних явищ, процесів і систем [2]. З аналогічних позицій Н. Ю. Пахомова визначає проектну культуру як педагогічну характеристику вчителя, що свідчить про його здатність до організації та здійснення проектної технології [14]. Н. В. Топіліна використовує термін «проектна культура», визначаючи його з позиції педагогічного проектування, як «інтеграційний соціокультурний феномен, що об'єктивує в педагогічній практиці рівень розвитку методологічної культури педагога» [18, с 13]. Н. В. Матяш вважає сутністю проектної культури використання у фаховій роботі сукупності проектних способів перетворення дійсності (природи, суспільства, людини) в поєднанні їх нормативного змісту і ціннісного сенсу [11].

О. І. Генісаретський [5] та В. Ф. Сидоренко [16] підходять до проектної культури в контексті художньої діяльності, вважаючи її вищим рівнем сфери дизайну, що надбудовується над поточним проектним процесом перетворення і/або відтворення середовища. На думку В. А. Ченобитова, поняття «проектна культура» є інтегральним; цю культуру можна визначити

як «соціально-прогресивну, творчу діяльність суб'єктів освітнього процесу у всіх доступних їм сферах буття і свідомості» [21].

А. Т. Ашеров і В. І. Шеховцева вважають, що проектна культура – це якісна характеристика, визначена рівнем розвитку системного і проектного мислення, світогляду, сприйняття і осмислення дійсності; вона відображає творчі здібності людини (групи людей, суспільства загалом), досягнуті в результаті освоєння теоретичних знань і практичних умінь в певному виді діяльності, що дозволяють удосконалювати і створювати нові об'єкти, предмети, технології, процеси з метою задоволення зростаючих матеріальних, духовних, інформаційних і інших потреб людей, а також міра освоєння систем морально-етичних і юридичних норм, цінностей, установок, пов'язаних з технічним, соціальним і комп'ютерним проектуванням [22, с. 8].

Як видно із вказаних характеристик проектної культури, окремі з них є дещо узагальненими, звуженими [5; 21], інші – розширеними [22], що не сприяє чіткому та однозначному визначенню її особливостей.

Найбільше, на нашу думку, сутності проектної культури відповідає визначення М. Л. Лаврова, котрий вважає, що проектна культура вчителя технології і підприємництва (трудового навчання – *В. М.*), будучи складовою професійно-педагогічної культури, є системною якістю особистості педагога, яка визначається здібностями розробки й реалізації технологічних, підприємницьких, педагогічних і особистісно значущих проектів на основі накопичених знань, умінь та навичок у процесі фахової підготовки і проектної діяльності [9].

Це визначення підтверджується думкою В. Ф. Сидоренка, що проектна культура вчителя ґрунтується на: а) проектній компетентності, яка містить предметні знання й уміння та відповідні знання й уміння, пов'язані з проектуванням навчальної діяльності під час вивчення конкретного предмета; б) гуманістичному ставленні до педагогічного середовища, що припускає творчу активність у реформаторській діяльності, спрямовану на її оптимізацію й гуманістичну організацію; в) сформованості творчих якостей і здібностей особистості, вмінні конструювати власні технологічні підходи до вирішення завдань у динамічно мінливих нестандартних ситуаціях [15].

Узагальнюючи представлені дефініції, ми характеризуємо проектну культуру майбутнього вчителя трудового навчання як інтегративну властивість особистості, що активно реалізовує себе в індивідуальній або колективній проектній діяльності, є передумовою ефективного фахового становлення педагога.

Іншою складовою проектно-технологічної культури вчителя трудового навчання є технологічна культура, яка визначає її технологічний аспект. Такий підхід базується на тому, що суттєвою ознакою всіх виробничих і соціальних (педагогічних і дизайнерських) процесів є їх технологізація – неухильне дотримання відповідного змісту і послідовності етапів практичної реалізації проектів, тобто використання певних технологій.

Поняття «технологія» (грец. techne – мистецтво, майстерність та logos – слово, вчення, наука), як наука про майстерність, виникло в зв'язку з технічним прогресом. Найбільше воно пов'язано з виробничим процесом; у цьому сенсі технологія визначається як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалів у процесі виробництва продукції. Завдання технології як науки полягає у з'ясуванні фізичних, хімічних, механічних та інших закономірностей з метою визначення і використання на практиці найбільш ефективних виробничих процесів [1].

У зв'язку з проникненням технологій у різні (навіть «нетехнологічні») галузі знань їх визначень налічується кілька десятків. Ми зупинимося лише на тих, які відображають специфіку творчо-перетворювальної діяльності майбутнього вчителя трудового навчання. З цих міркувань приймаємо технологію як спосіб освоєння людиною штучного середовища через спеціально організовану діяльність. Ця діяльність містить у собі такі компоненти: інформаційний (методологічні основи, наукові принципи), матеріальний (засоби і предмети праці), функціональний (алгоритм реалізації), соціальний (суспільна потреба в праці), особистісний (рівень компетенцій фахівця). Провідним у будь-якій технології вважається конкретне визначення кінцевого результату і прогнозоване його досягнення.

Передумовами застосування технологічних процесів у виробничій або соціальній сферах (педагогіці та дизайні) є їх планування, програмування, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх

здійснення, а також реальне функціонування цих процесів. Проблема технологізації виробничих, педагогічних, художніх процесів за останні роки трансформувалася у необхідність розвитку технологічної компетентності і технологічної культури їх виконавців.

Актуальність формування технологічної культури майбутніх вчителів трудового навчання у сучасних соціально-економічних умовах виходить з розуміння всіма членами інформаційного суспільства значення впливу різних технологій на конкретну людину, на її фахове зростання, добробут тощо.

В. Г. Веселова і Н. В. Матяш [11], В. Д. Симоненко [17], Ю. Л. Хотунцев [21] визначають технологічну культуру в широкому соціальному сенсі як рівень розвитку життя суспільства на основі доцільної та ефективної перетворювальної діяльності людей, що виражається сукупністю досягнутих технологій у матеріальному і духовному світі; у вузькому особистісному сенсі вони інтерпретують її як опанування людини сучасними способами пізнання та перетворення себе і навколишнього світу. В педагогічному аспекті технологічна культура вчителя трактується як особлива характеристика особистості, що містить її технологічні здібності і потреби [8; 10; 12; 23].

Проаналізовані підходи до проектної і технологічної культури, котрі відображені у публікаціях вітчизняних і зарубіжних науковців, дають можливість зробити припущення, що проектно-технологічна культура майбутнього вчителя трудового навчання має ґрунтуватися на:

– проектній і технологічній компетенціях студента, які формуються на відповідних знаннях, уміннях та навичках;

– креативному ставленні до змісту і структури трудової підготовки, що передбачає активність у творчо-перетворювальній діяльності, спрямованій на її оптимізацію та ефективну організацію;

– сформованості творчих рис і здібностей особистості майбутнього педагога;

– здатності конструювати власні технологічні підходи до виконання педагогічних, художніх та інженерних завдань у динамічно змінних нестандартних ситуаціях і трансформувати їх до вимог інформаційного середовища.

З цих позицій можна вважати, що в широкому трактуванні проектно-технологічна культура майбутнього вчителя трудового навчання є якісним інтегральним професійно-особистісним утворенням, яке передбачає: сукупність фахових компетенцій, котрі відповідають сучасному рівню розвитку суспільства; розвиток функціональних можливостей проектування і конструювання та психологічну готовність застосування інноваційних підходів їх реалізації; здатність креативно вирішувати проектно-технологічні завдання; можливість діяти в нестандартних умовах процесу трудової підготовки і вміння їх трансформувати; здібності прогнозувати наслідки прийнятих проектних рішень і вміти нести за них відповідальність.

У вузькому розумінні проектно-технологічна культура майбутнього вчителя трудового навчання характеризується наявністю мотиваційних установок і ціннісно-смислових орієнтацій, які відображають його здібності до саморозвитку, самореалізації й релаксації та формуються в умовах виконання інженерних, педагогічних і дизайн-проектів.

Основними змістовими елементами в структурі проектно-технологічної культури ми вважаємо проектний і технологічний, що базуються на інформаційно-комунікативному, технічному, художньо-графічному, економічному, екологічному, педагогічному та ін.

Компонентами проектно-технологічної культури майбутнього вчителя є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практико-діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивно-оцінний, для яких характерні такі функції: цілепокладання, гносеологічну, технологічну, коригувальну і діагностичну (рис. 1).

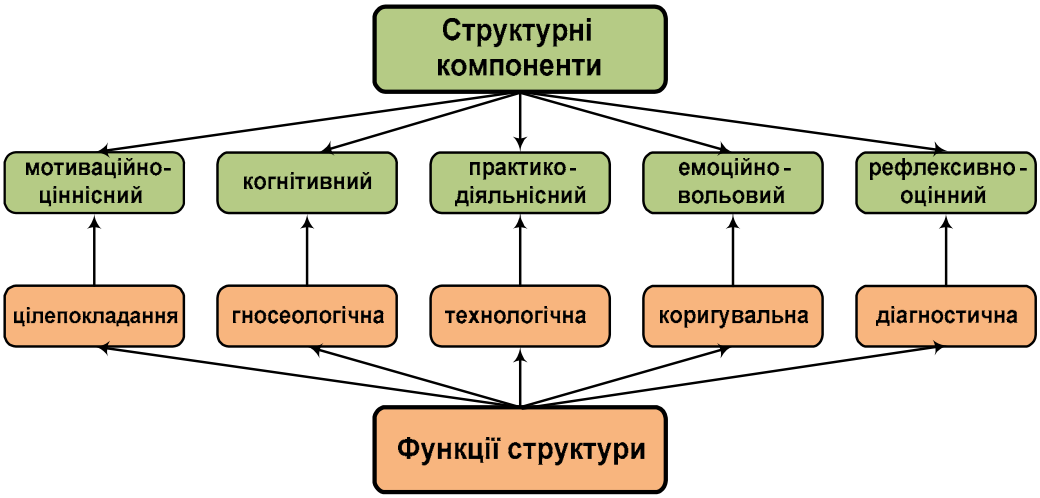

Рис. 1. Структура проектно-технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання.

Отже, проектно-технологічна культура вчителя трудового навчання є важливою складовою його фахової культури. Визначення підґрунтя проектної і технологічної культур та умов їх формування допомогло нам визначити сутність поняття «проектно-технологічна культура». Проектно-технологічна культура вчителя трудового навчання розглядається нами в контексті інженерного, педагогічного та дизайн-проектування. Вона є якісним інтегральним професійно-особистісним утворенням, що формується в умовах виконання інженерних, педагогічних і дизайн-проектів. Рівнями становлення проектно-технологічної культури є проектно-технологічні освіченість, компетентність, майстерність і власне культура.

У перспективі вбачаємо вивчення механізмів формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атутов П. Р. Технология как система / П. Р. Атутов // Проблемы развития личности в условиях сельской школы: сб. науч. трудов. – М.: Изд-во РАО, 1996. – С. 8–20.
2. Ахметова М. Н. Проектная культура будущего учителя / М. Н. Ахметова // Школьные технологи: научно-практический журнал. – 2004. – № 4. – С. 210–220.
3. Бокань В. А. Культурологія: навч. посібник. – 3-є вид., стереотип. / В. А. Бокань. – К.: МАУП, 2004. – 136 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
5. Генисаретский О. И. Регионализм, средовое проектирование и проектная культура /О. И. Генисаретский // Экология культуры: теоретические проектные проблемы. сб. науч. трудов / отв. ред. О. И. Генисаретский. – М., 1991.
6. Джонс Дж. К. Методы проектирования: пер. с англ. / Дж. К. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
7. Заир-Бек Е. С. Педагогическое проектирование в системе образования / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: Питер, 1994. – 234 с.
8. Курбатов В. И. Социальное проектирование: учеб. пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 416 с.
9. Лавров М. Л. К построению модели формирования проектной культуры студентов вуза / М. Л. Лавров // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2008. – № 3. – С. 79–84.
10. Левитес Д. Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственной технологии обучения / Д. Г. Левитес. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
11. Матяш Н. В. Проектная деятельность будущего педагога: проблемы профессионального становления: монография / Н. В. Матяш, В. Г. Веселова. – Брянск: БГУ, 2002. – 97 с.
12. Муравьева Г. Е. Дидактическое проектирование / Г. Е. Муравьева. – Шуя: ШГПУ, 2000. – 84 с.
13. Никитин В. А. Организационные типы современной культуры: автореф. дис. … д-ра культурологии: 24.00.01 / В. А. Никитин. – М., 1998. – 49 с.
14. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: методология поиска / Н. Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 41–45.

15. Сидоренко В. К. Проектна культура в структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя / В. К. Сидоренко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип. 80 / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів: ЧДПУ, 2010.
16. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 87−99.
17. Симоненко В. Д. Основы технологической культуры: учебник / В. Д. Симоненко. – М.: Вентана Граф, 2000. – 224 с.
18. Топилина Н. В. Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Таганрог, 2006. – 23 с.
19. Хилл П. Наука и искусство проектирования: пер. с англ. / П. Хилл. – М.: Мир. 1973. – 264 с.
20. Хотунцев Ю. Л. Проблема формирования технологической культуры учащихся / Ю. Л. Хотунцев // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 10–15.
21. Ченобытов В. А. Основы проектной культуры / В. А. Ченобытов, Н. С. Коваленко // Акмеологический подход в профессиональной подготовке специалистов на факультетах технологии и предпринимательства. – СПб.: ГУПМ, 2002. – С. 116–123.
22. Шеховцова В. И. Определение уровня проектной культуры: учеб. пособие [для самостоятельной работы студентов инженерно-педагогических специальностей компьютерного профиля] / В. И. Шеховцова, А. Т. Ашеров. – Харьков: УИПА, 2008. – 83 с.
23. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: МИПКРО, 1992. – 88 с.

УДК 374.1

Ю. Ю. ІВАНЬО

ПРОФЕСІЙНІ ПРОБИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ТИПУ «ЛЮДИНА – ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ»

Визначено вплив професійних проб на формування в учнів 8–9 класів загальноосвітніх шкіл готовності до вибору майбутньої професії. Обґрунтовано, що професійні проби можуть бути природною складовою уроків з трудового навчання. На прикладі різьблення по деревині показано особливості методики здійснення професійних проб трьох рівнів складності за професіями типу «людина – художній образ».

***Ключові слова**: школяр, професійні проби, вибір професії, «людина – художній образ».*

Ю. Ю. ИВАНЬО

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫБОРУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ТИПА «ЧЕЛОВЕК – ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ»

Определено влияние профессиональных проб на формирование у учащихся 8–9 классов средних общеобразовательных школ готовности к выбору будущей профессии. Обосновано, что профессиональные пробы могут быть естественным компонентом уроков по трудовому обучению. На примере резьбы по древесине раскрыты особенности методики осуществления профессиональных проб трех уровней сложности по профессиям типа «человек – художественный образ».

***Ключевые слова**: школьник, профессиональные пробы, выбор профессии, «человек – художественный образ».*

Y. Y. IVANYO

PROFESSIONAL PROOFS AS MEANS OF PUPILS' PREPARATION TO THE CHOICE OF FUTURE PROFESSION OF A «PERSON-IMAGE» TYPE

The influence of the professional proofs on the formation of the preparedness of the pupils of the 8th and 9th grades of secondary school to the choice of future profession is identified. It is stated that professional proofs may be a natural component of the labour lesson. The peculiarities of the methodology of implementing professional proofs on 3 levels of difficulties of professions of «person-image» type on the example of carving are showed.

***Key words**: pupil, professional proofs, profession choice, «person-image».*

Зміна соціально-економічних орієнтирів подальшого розвитку України, формування ринкових відносин, створення та інтернаціоналізація ринку праці, поява незайнятого населення та інші фактори визначають умови, в яких у майбутньому доведеться працювати нинішнім школярам. Жорстке конкурентне середовище ринку праці зумовлює необхідність підготовки працівників, котрим властива професійна мобільність, здатність до перманентного підвищення фахового рівня тощо.

Середня загальноосвітня школа (СЗОШ) є одним з соціальних інститутів, який закладає підвалини успішної професійної діяльності особистості. Однак у навчально-виховному процесі ЗОШ школи ще використовуються зміст, форми та методи підготовки учнів до майбутньої трудової діяльності, в т. ч. підготовки до усвідомленого вибору ними майбутньої професії, які адекватні минулим соціально-економічним умовам і базуються на застарілій освітній парадигмі. В зв'язку з цим одним із завдань сучасної національної школи є модернізація процесу підготовки школярів до вибору майбутньої професії на основі особистісно орієнтованого підходу.

Теоретико-методологічні підходи до вирішення проблеми підготовки учнів у школі знайшли відображені в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, у працях Є. Клімова, Є. Павлютенкова, В. Симоненка, І. Чечель, С. Чистякової та інших науковців зазначається, що основною метою навчально-виховної роботи школи за цим напрямом є формування у школярів готовності до усвідомленого вибору професії. Дослідники також вказують, що період навчання у старших класах основної школи (8–9 класи) є одним з найважливіших періодів для прийняття учнем рішення щодо вибору своєї майбутньої професійної діяльності та шляхів її набуття. З впровадженням профільного навчання проблема формування готовності до вибору майбутньої професії в учнів 8–9 класів набула ще більшої актуальності.

В дисертаційних роботах В. Бичкової, Л. Григорчука, О. Губенка, Н. Матяш, В. Мачуського, О. Мельника, С. Осадчого, О. Тополь та інших дослідників розглянуто деякі підходи щодо визначення сутності готовності школярів до вибору професії і структури такої готовності, висвітлено основні напрями її формування та ін. Проте в науковій літературі, на нашу думку, приділено недостатньо уваги впливу професійних проб на рівень сформованість у школярів готовності до вибору професії.

Метою статті є визначення впливу професійних проб на формування в учнів 8–9 класів середніх загальноосвітніх СЗОШ готовності до вибору майбутньої професії.

Існує кілька підходів у визначенні сутності дефініції «готовність до вибору професії». Так, у дисертаційній роботі О. Губенка готовність до вибору професії трактується як психологічний стан суб'єкта, що характеризується розвинутими компонентами інтелектуальної та операційно-технічної сфер (здібностями, творчим технічним мисленням, відповідними знаннями, вміннями, навичками, досвідом трудової діяльності), визначеними орієнтаціями на професійну діяльність (вираженими професійними інтересами, профнамірами, профпланами, сформованими мотивами вибору, настановами тощо), підкріпленими вольовими проявами (рішенням про вибір професії, зусиллями, спрямованими на здійснення рішення, цілеспрямованими діями тощо) [1, с. 13]. О. Мельник готовність до вибору професії визначає як системне особистісне утворення, що складається з певної кількості компонентів, які взаємодіють, розвиваються, піддаються цілеспрямованому формуванню та у своїй сукупності забезпечують самостійний вибір майбутньої професії [6, с.10]. Під готовністю до вибору професії О. Тополь розуміє інтегративне особистісне утворення [8, с. 77]. Як поліструктурне особистісне утворення готовність до вибору професії також визначають М. Валітов, Н. Ковальська, А. Ліненко та ін.

Викладене вище дає підстави стверджувати, що готовність учнів до вибору майбутньої професії є стійким поліструктурним особистісним утворення, котре формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу та індивідуального розвитку особистості, яке в єдності розвитку своїх складових забезпечує усвідомлений та обґрунтований вибір майбутньої професії.

У психолого-педагогічній літературі можна знайти різне трактування структури готовності школяра до вибору професії. У дослідженні О. Тополь, наприклад, виокремлено такі структурні компоненти готовності до вибору професії: мотиваційний, професійно-практичний,

психологічний та функціонально-визначальний. М. Піддячний визначає мотиваційну, професійну та практичну складові готовності до вибору професії, а В. Романчук – мотиваційну, когнітивну та практичну компоненти [7, с. 15]. У дисертаційній роботі Н. Ковальської структура готовності учнів до вибору професії включає мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-практичний (спеціальні знання, конструктивні, організаторські та комунікативні вміння), професійно-відповідний (наявність професійно значущих якостей) і самооцінний (профінформаційні знання, рефлексивність, наявність програми з професійного становлення та готовності до оптимального професійного самовизначення) компоненти [3, с. 16], а О. Мельника – мотиваційний, когнітивний, практичний та «Я» компоненти [6, с. 142]. Аналіз досліджень за обраною нами проблематикою дозволяє зробити висновок, що структура готовності школяра до вибору майбутньої професії містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний і самооціночний компоненти. На рис. 1 наведено структурні компоненти та показники готовності школяра до вибору майбутньої професії.

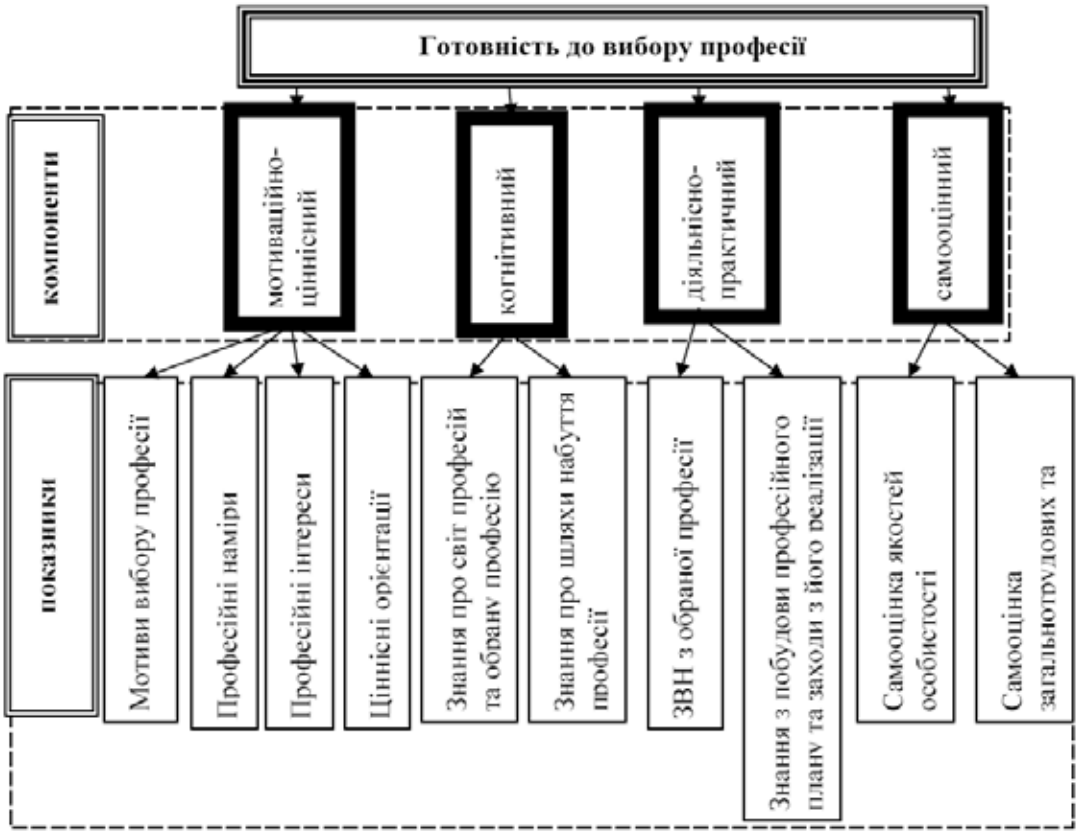

Рис. 1. Структурні компоненти та показники готовності школярів до вибору майбутньої професії.

Дослідники проблеми підготовки школярів до вибору майбутньої професії акцентували увагу на тому, що залучення учнів до навчально-практичної діяльності, адекватній майбутній професії, є одним з основних факторів впливу на ефективність процесу формування готовності до вибору професії. Серед напрямів організації такої навчально-практичної діяльності дуже важливим є залучення школярів до здійснення професійних проб. Останні містять комплекс теоретичних і практичних занять, які моделюють основні характеристики предмета, цілей, умов і знарядь праці, ситуацій прояву професійно важливих якостей, що дає змогу учням оцінювати власні можливості щодо набуття певної професії. Таким чином, у процесі здійснення професійної проби школяр не лише одержує досвід роботи за певною професією, а й може визначити, чи відповідає характер цієї роботи його здібностям, схильностям, уміннням тощо [10, с. 66].

З профорієнтаційною метою професійні проби стали застосовуватися на початку XX ст. В деяких країнах Західної Європи (Франція, Швейцарія та ін.) було впроваджено так зване «допрофесійне» навчання, що передбачало організацію курсів і майстерень, в яких учні могли б спробувати свої сили у практичній діяльності і, переходячи з однієї майстерні до іншої, змогли би знайти заняття, котрі найбільше підходили до їх здібностей і схильностей. Так, наприклад, Паризька промислова палата створила при деяких школах навчальні майстерні, в яких учні впродовж року здійснювали ознайомлювальне навчання за 4 групами споріднених професій [2, с. 139]. У післявоєнній Японії система загальної середньої освіти була побудована з урахуванням можливості здійснення учнями середніх класів професійних проб за 16 напрямами діяльності [9, с. 155]. У 1980-х роках були спроби впровадити професійні проби для учнів загальноосвітніх шкіл СРСР за 5 типами професій (за класифікацією Є. Клімова), але значного поширення вони не набули. Проте радянські дослідники значно розширили теоретичну базу здійснення професійних проб у контексті проблеми професійного самовизначення школярів.

Технологічний напрям професійних проб характеризує операційну сторону професій і дає змогу виявити рівень оволодіння учнем відповідними професійними уміннями. Реалізація цього напряму передбачає виконання практичних завдань з відпрацьовування прийомів роботи зі знаряддями праці, що використовуються у визначеній професії. Характерною рисою змісту цих завдань є відтворення предметної складової професійної діяльності.

Ситуативний напрям професійних проб відтворює змістовну сторону професійної діяльності, визначає предметно-логічні дії, що входять до неї.

Функціональний напрям професійних проб відображає структурно-функціональну динамічну сторону професійної діяльності. Відповідні завдання спрямовані на моделювання професійної діяльності загалом й активізують потреби, настанови, цілі та мотиви, що визначають спрямованість особистості на цю діяльність [9, с. 156].

Професійні проби виконуються за два етапи. Програма і зміст першого (підготовчого) етапу (містить діагностичну та навчальну складові) забезпечують зв'язок професійних проб з основними компонентами професійного самовизначення учня. Наступний (практичний) етап професійної проби передбачає виконання учнями завдань, які диференціюються за трьома напрямами (технологічним, ситуативним та функціональним) і трьома рівнями складності. Завдання 1-го рівня вимагають від учнів сформованості первинних професійних умінь, достатніх для їхньої реалізації на рівні виконавця. Завдання 2-го рівня мають виконавчо-творчий характер і за своїм змістом передбачаються використання елементів раціоналізації професійної діяльності. Зміст завдань 3-го рівня складності потребує від учнів планування роботи, постановки проміжної і кінцевої цілей, аналізу результатів професійної діяльності тощо [4, с. 98].

Професійні проби виконуються чи індивідуально в складі групи. При цьому вони можуть бути включені в структуру уроку або здійснюватися в позаурочний час і можуть здійснюватись у таких формах: трудове завдання, пов'язане з виконанням технологічно завершеного виробу (вузла, технологічно взаємозалежних закінчених операцій); серія послідовних імітаційних (ділових) ігор; творчі завдання дослідницького характеру (курсовий проект, реферат й ін.) тощо.

Розглянемо методику здійснення професійної проби з різьблення по деревині. Вона може проводитися з учнями 9 класу на уроках з трудового навчання при вивченні розділу «Проектування та виготовлення виробів з кількох деталей об'ємної форми». В цьому випадку при виконанні професійної проби передбачається розробка учнями композиції орнаменту геометричної та скобоподібної різьби, яка є елементом оздоблення певного виробу з деревини, що складається з декількох деталей, наприклад, кришки скриньки. З профорієнтаційної точки зору така професійна проба має за мету ознайомлення учнів з професіями та спеціальностями, пов'язаними з художньою обробкою деревини, які відносяться до професій типу «людина – художній образ», зокрема вимогами, котрі вони ставлять до якостей особистості фахівця. Зазначені професії передбачають наявність у людини відповідального ставлення до виконуваної роботи, терплячості, акуратності, технічного, конструктивного мислення, оперативної пам'яті, просторового уявлення, художнього смаку, уяви тощо. Важливим завданням профпроби є також розвиток зорового сприйняття, тактильна чутливість пальців рук, точної координації рухів та ін.

Напрями для першого рівня професійної проби наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Напрями професійної проби першого рівня

Технологічний напрям	Ситуативний напрям	Функціональний напрям
Завдання: підібрати інструмент для виготовлення бруска 6х32х250.	Завдання: Брусок розміром 6х32х250 за допомогою рубанка обстругати до розмірів 5х30х250.	Завдання: Перевірити якість роботи.
Умова: Інструмент підготувати відповідно до технологічної карти. Матеріал: липа, вільха, береза.	Умова: Робота виконується відповідно до креслення.	Умова: виготовлені бруски повинні відповідати заданим розмірам.
Результат: Завдання вважається виконаним, якщо розміри бруска відповідають технологічним допускам.	Результат: Завдання вважається виконаним, якщо дотримані розміри бруска.	Результат: Завдання вважається виконаним, якщо брусок має гладку рівну поверхню в усіх площинах.

Завдання професійної проби наступного рівня складності передбачає виконання нарізки тригранної геометричної різьби (табл. 2).

Таблиця 2

Напрями професійної проби другого рівня

Технологічний напрям	Ситуативний напрям	Функціональний напрям
Завдання: На бруску 5х30х250 виконати тригранну геометричну різьбу.	Завдання: Розробити композицію орнаменту з геометричною тригранною різьбою.	Завдання: За розробленим орнаментом виконати різьблення тригранної геометричної різьби.
Умова: Геометрична тригранна різьба виконується за розробленою композицією.	Умова: Малюнок орнаментної композиції.	Умова: Робота повинна бути виконана відповідно до розробленого орнаменту.
Результат: Завдання вважається виконаним, якщо тригранна геометрична різьба має правильну форму.	Результат: Завдання вважається виконаним, якщо орнамент композиційно та геометрично вписується на бруску.	Результат: Завдання вважається виконаним, якщо орнамент виконано відповідно до розробленої композиції.

Професійна проба наступного рівня складності передбачає виконання орнаменту з геометричною та скобоподібною різьбою (табл. 3).

Таблиця 3

Напрями професійної проби третього рівня

Технологічний напрям	Ситуативний напрям	Функціональний напрям
Завдання: На бруску 5х30х250 виконати скобоподібну різьбу у поєднанні з геометричною різьбою.	Завдання: Розробити композицію орнаменту геометричної та скобоподібної різьби.	Завдання: За розробленим орнаментом виконати різьблення тригранної геометричної та скобоподібної різьб.
Умова: Різьблення виконується відповідно до розробленої композиції.	Умова: Малюнок орнаментної композиції.	Умова: Робота повинна бути виконана відповідно до намальованого орнаменту.
Результат: Завдання вважається виконаним, якщо тригранна геометрична та скобоподібна різьби мають правильну форму.	Результат: Завдання вважається виконаним, якщо орнамент композиційно вписується на бруску.	Результат: Завдання вважається виконаним, якщо орнамент виконано відповідно до розробленої композиції.

Таким чином, професійна проба за професіями типу «людина – художній образ» може бути природною складовою уроку з трудового навчання. Більш складні проби можуть виконуватися в процесі позакласною або позаурочної роботи з учнями. В цьому випадку вони можуть бути реалізовані у процесі виконання індивідуального або групового проекту, що має за мету виготовлення завершеного більш-менш складного художнього виробу. В деяких дослідженнях (А. Бобровська, Н. Крилова, В. Симоненко, Н. Пахомова та ін.), показано, що проектна діяльність стимулююче впливає на процес вибору школярами майбутньої професії. Так, Н. Крилова за результатами порівняльного співставлення проектних методів навчання й класно-урочної системи показала, що метод проектів стосовно вирішення проблеми підготовки школяра до вибору професії має наступні переваги: система проектів надає учням більший ступінь свободи; проектні методи дають змогу учневі виявити мотивовану цікавість до обраного предмета, зокрема майбутньої професії, виробити й відстоювати власну позицію, розвивати критичне мислення; проектна освіта сприяє виробленню власної системи поглядів та цінностей, у т. ч. трудових і професійних [5, с. 61].

Дослідна експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов підготовки учнів 8–9 класів СЗОШ до вибору майбутньої професії показала, що залучення школярів з експериментальної групи до виконання професійних проб позитивно вплинуло на рівень сформованості в них, готовності до вибору професії (табл. 4). При цьому найбільшого позитивно впливу зазнали когнітивний, діяльнісно-практичний та самооціночний компоненти готовності.

Таблиця 4

Рівні сформованості готовності учнів до вибору професії

Рівень	Констатуючий експеримент			Формуючий експеримент		
	КГ*	ЕГ**	різниця	КГ	ЕГ	різниця
Високий	11,6	11,3	-0,3	17,6	24,2	+6,6
Середній	19,4	18,1	-1,3	28,3	37,8	+9,5
Низький	69,0	70,6	+1,6	54,1	38,0	-16,1

***** КГ – контрольна група; ** ЕГ – експериментальна група.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на виявлення змісту, форм та методів підготовки учнів старших класів основної школи до вибору професій типу «людина – художній образ», дає змогу сформулювати наступні висновки**:**

- готовність учнів до вибору майбутньої професії є стійким поліструктурним особистісним утворення, що формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу та індивідуального розвитку особистості, яке у єдності розвитку своїх складових забезпечує усвідомлений та обґрунтований вибір майбутньої професії;
- поліструктурність готовності до вибору професії передбачає застосування у процесі його формування комплексу засобів педагогічного впливу, кожний з яких впливає на розвиток одного або кількох компонентів готовності;
- одним із засобів формування готовності школярів до вибору майбутньої професії є професійні проби, які дозволяють моделювати трудову діяльність за певною професією або групою споріднених професій, створювати ситуації для прояву та розвитку професійно важливих якостей особистості й ін. що дає змогу учням оцінювати власні можливості стосовно освоєння певної професії.

За такого підходу подальшого дослідження потребує проблема конструювання педагогічної технології, спрямованої на формування в учнів СЗОШ готовності до вибору майбутньої професії, особливості підготовки учнів 8–9 класів до вибору професій типу «людина – художній образ»; особливості підготовки школярів до вибору професій зазначеного типу в урочний та позаурочний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губенко О. В. Формування у старшокласників готовності до вибору професій у сфері творчої технічної діяльності (психологічний аспект): автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Губенко . – К., 1998. – 24 с.
2. Кларк А. Ф. Профессиональная консультация и профессиональной отбор / Кларк А. Ф., Билибин А. В., Кушинников А. А – М.-Л.: Гострудиздат, 1930.. – 204 с.
3. Ковальська Н. М. Формування готовності старшокласників до вибору професії у сфері менеджменту: автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Ковальська. – К., 2003. – 22 с.
4. Комплекс программ профессиональных проб школьников: 5–9 классы. Методическое пособие / под ред. С. Н. Чистяковой. – М.: Филология, 1996. – 192 с.
5. Крылова Н. Б. Проектные (продуктивные) методы против классно-урочной организации / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – 2004.– № 5.– С. 59–63.
6. Мельник О. В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / О. В Мельник. – К., 2003. – 210 с.
7. Романчук В. П. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / В. П. Романчук. – К., 2002.– 21 с.
8. Тополь О. В. Формування готовності старшокласників до вибору професій сфери підприємницької діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. / О. В. Тополь. – К., 1997. – 190 с.
9. Укке Ю. Диагностика сознательности выбора профессии у японских школьников / Ю. Укке // Вопросы психологии.– 1990. – № 5. – С. 150–157.
10. Чистякова С. Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: методическое пособие / Чистякова С. Н., Журкина А. Я., Землянская Е. Н. – М.: Филология, 1997. – 97 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.013.42(46) – 057.874 П12

О. Р. ПАВЛІШАК

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ГОРТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗАВДАНЬ ТА ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ АВСТРІЇ

Проаналізовано діяльність установ позашкільної цілоденної опіки дітей шкільного віку в сучасній Австрії. Розкрито соціально-педагогічні функції горту. Постульовано, що заходи позашкільної опіки педагогічно та організаційно орієнтуються на актуальні проблеми дітей та їх сім'ї. Визначено фахову компетентність соціального педагога в установі цілоденної опіки в Австрії. Показано, що робота в горті передбачає багатофункціональність у діяльності соціального педагога, а педагогіка горту орієнтується на дві провідні цілі: самовираження індивіда та організацію і виховання навичок соціального співжиття.

***Ключові слова**: горт, зміст фахової підготовки соціальних педагогів, професійна діяльність.*

О. Р. ПАВЛИШАК

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГОРТЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗАДАНИЙ И СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ АВСТРИИ

Проанализирована деятельность заведений внешкольной опеки детей школьного возраста на протяжении всего дня в современной Австрии. Раскрыты социально-педагогические функции горта. Доказано, что мероприятия внешкольной опеки педагогически и организационно сориентированы на проблемы детей и их семей. Определена профессиональная компетентность социального педагога в заведении опеки на протяжении всего дня в Австрии. Приведены доводы, что работа в горте предусматривает многофункциональность деятельности социального педагога, а педагогическая деятельность горта сориентирована на две основные цели: самовыражение индивидуума и организацию и воспитание навыков социального сосуществования.

***Ключевые слова**: горт, содержание специальной подготовки социальных педагогов, профессиональная деятельность.*

O. R. PAVLISHAK

PROFESSIONAL ACTIVITY IN A HORT AS A FACTOR OF FORMATION OF TASKS AND CONTENT OF SOCIAL PEDAGOGUES' TRAINING IN AUSTRIA

The article deals with the analysis of the activity of Austrian after school educational institutions for schoolchildren. The article reveals the social and pedagogical functions of this institution.It is postulated that every activity that takes place in the hort pedagogically and organizationally meets the needs of children and their families. Specialized competence of social pedagogue for work in an after-school educational institution for schoolchildren. The article proves is determined that the work in hort requires multifuctioning in the activity

of a social pedagogue, and hort pedagogy has two main aims: self-expression of an individual organization and education of social skills for living together.

***Key words**: hort, content of social pedagogues' training, professional activity.*

Розширення функціонального поля соціальної педагогіки, що включає нові напрямки і сфери соціальної практики, зумовлює потребу вдосконалення професійної компетентності соціальних педагогів. Формування нової парадигми соціальної педагогіки (зазначимо, процесу довготривалого і складного) характерне для більшості європейських країн, які діють в єдиному освітньому просторі. Приєднання України до Лісабонської конвенції актуалізує цю проблему і в нашій державі, передусім через її зобов'язання щодо реформування системи вищої освіти в контексті європейських вимог.

Прикметно, що в Україні за останнє десятиріччя спостерігається усвідомлення необхідності поліпшення якості підготовки соціальних педагогів. Зважаючи на те, що підготовка згаданих фахівців в нашій державі має короткотермінову традицію, українські науковці все частіше звертаються до зарубіжного досвіду. Зокрема, цьому питанню присвячені наукові праці Л. Віннікової, Н. Гайдук, С. Когут, Н. Микитенко, О. Пічкар, О. Пришляк, Н. Собчак та ін.

Метою статті є проаналізувати професійну діяльність австрійських соціальних педагогів у горті як чинник формування змісту та завдань фахової підготовки цих працівників.

Завдання та зміст фахової підготовки соціальних педагогів, її нерозривно пов'язані з рівнем розвитку соціальної роботи в Австрії, необхідністю виконання певних функціональних обов'язків у соціальної діяльності і повинні відповідати сучасному соціальному замовленню.

Напрями соціально-педагогічної діяльності в Австрії різноманітні. До них належать: загальна соціальна служба; соціально-педагогічна робота з сім'єю; цілодобова опіка; соціально-педагогічна робота з безпритульними; соціальна робота на виробництві; соціально-педагогічна робота з людьми з особливими потребами, алкоголезалежними та наркозалежними; соціально-педагогічна робота з організації дозвілля; соціальна служба в лікарні; вулична соціальна робота; соціальна робота у навчальному закладі; соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю; соціокультурна анімація; соціальний менеджмент; соціально-правове консультування та допомога молоді тощо [8]. Реалізація цих напрямів вимагає від соціального педагога виконання багатьох функціональних обов'язків. Проаналізуємо це докладніше на прикладах організації діяльності горту та соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

Горти в Австрії – це соціально-педагогічні заклади для опіки, освіти і виховання дітей шкільного віку, що доповнюють виховний процес у школі. Горт має довготривалу історію свого існування та розвитку. Спочатку це був виховний заклад для бідних хлопчиків шкільного віку, створений 125 років тому. З того часу концепція горту докорінно змінилася. Сьогодні він є відкритим для всіх дітей шкільного віку, а не лише для дітей з малозабезпечених сімей. Горти все більше перетворюються в заклади соціальних послуг, які за своєю концепцією орієнтуються на будь-які життєві ситуації і потреби дітей і їхніх батьків.

Австрійські горти на законодавчому і виконавчому рівні є справою федеральних земель [1; 2]. Виняток становлять тренувальні горти, що приєднані до освітніх закладів соціальної та дошкільної педагогіки і служать для практичної підготовки майбутніх фахівців.

Власниками таких установ для дітей в Австрії можуть бути федерація, земля та община. Усі вони утримуються на кошти певних об'єднань, церкви, підприємства чи приватної особи. Відповідно до кількості федеральних земель в Австрії, є дев'ять федеральних законів, які, незважаючи на різні формулювання, у важливих пунктах збігаються. Основним є те, що відвідування дітьми горту добровільне та відбувається за бажанням батьків.

Попередники горту виникли в дитячих закладах і робітних школах у XIX ст. коли почалася індустріалізація. В цих закладах опікувалися дітьми, яким загрожувала безпритульність. Вони також були інституціями загального народного виховання, спрямованого на трудове життя та пов'язану з ним освіту. Загалом попередниками горту в Австрії можна вважати трудові та промислові школи, які радше мали шкільний (навчальний) характер і призначені були підготувати дітей до майбутньої праці [3; 4].

У першій половині XIX ст. різні педагогічні об'єднання засновують заклади для занять та праці дітей. Реалізується ідея, що покращення виховання дітей робітників є засобом подолання соціальної злиденності. У гортах разом із доглядом за дітьми здійснювалися заходи, щодо їх інтелектуального та морального розвитку.

Певного прогресу в своєму розвитку горт досягнув на межі XIX–XX ст. Через чітке відмежування від школи та акцентування на сімейному характері він розвинувся як своєрідний заклад, що доповнював родинне виховання. Створювалися такі заклади з двох причин: запобігти дитячій безпритульності нижчого класу та вберегти дітей з буржуазних сімей від безпритульних пролетарських підлітків. Розширення мережі позашкільних виховних закладів стало актуальним насамперед в період правління Франца-Йосифа 1849–1916 рр. Саме тоді були закладені основи для всіх галузей навчання та виховання в Австрії. У справі створення горту брали участь міські громади, передусім громада м. Відня. У кожному районі великих міст у робітничих районах передбачалося заснування одного горту пропорційно до кількості дітей шкільного віку [6, с. 202–203].

Спілка захисту дітей вбачала своє завдання в догляді за дітьми робітників після занять, включаючи забезпечення їх обідами. Аналогічно до навчального плану обов'язкової школи було розроблено плани для горту, які доповнювали шкільне навчання, особливо геометрію та креслення, а також заняття з фізкультури, спортивні ігри на повітрі, що сприяло розвитку дітей. Відтак об'єднаний віденський молодіжний горт поставив собі за мету устаткувати молодіжні центри приміщеннями для купання, спортивними та ігровими залами [401].

Горти, що спочатку функціонували як заклади приватних доброчинців і гуманітарних об'єднань, поступово почали трансформуватися в комунальні. З 1909 р. у Відні та Нижній Австрії набули чинності строгі правові положення: горти могли відвідувати тільки діти з народних і громадських шкіл. Хлопці та дівчата повинні були займатися окремо, а керівниками гортів могли стати тільки ті особи, які мали підтвердження на придатність до роботи в школі.

Під час Першої світової війни через значні матеріальні труднощі (погане харчування, брак вугілля тощо) сфера діяльності гортів значно звузилася і зводилася переважно до догляду за дітьми.

У післявоєнний час через погіршення економічного становища та загострення соціальних потреб значення педагогічно організованих гортів знову набуло актуальності в боротьбі з дитячою безпритульністю.

У 1923–1924 рр. з'явилася нова тенденція: великі міста, зокрема Відень та Грац, заснували власні горти і перебирали вже існуючі в своє управління, щоб розташувати неповносправних дітей та зайняти їх.

Після Другої світової війни система гортів в Австрії була заново відбудована та набула свого значення й актуальності. Різні громадські і приватні організації, ради в справах молоді почали створення гортів за новими педагогічними та архітектурними проектами. Горт мав стати для дітей життєвим простором відповідно до їхніх вікових потреб. Додатково до допомоги дітям у виконанні домашніх завдань актуалізувалися соціально-педагогічні заходи та заходи педагогіки вільного часу [4].

У 1962 р. систему гортів передали до компетенції федеральних земель. Освітні заклади для вихователів почали готувати та підвищувати кваліфікацію вихователів горту. Також в освітніх закладах дошкільної педагогіки було введено курси для вихователів горту, щоб забезпечити потребу в кваліфікованих опікунах [7, с. 29; 6, с. 206].

Особливу увагу звертали на те, щоб педагогічні та організаційні заходи позашкільної опіки орієнтувалися на актуальні проблеми дітей та їхніх сімей. Треба враховувати і той факт, що багато родин в Австрії сьогодні мають тільки одну дитину, яка росте без братів і сестер, відтак не має з ким гратися, спілкуватися, обмінюватися думками тощо. Діти перебувають у світі, який визначають дорослі, і не мають досвіду спілкування з іншими дітьми, ровесниками. Школа не може створити достатньої рівноваги. Горт соціально-педагогічної та педагогічної орієнтації надає дітям можливість контактувати і дружити з іншими дітьми у широкому соціальному просторі. Через різні життєві умови позашкільні заклади для дітей шкільного віку стають необхідними не лише як допоміжні до сімейного догляду, а і як стабільне місце контактів, місце цікавих ігор і навчання.

Розглянемо засадничі елементи сучасної педагогіки горту. Він у своїй соціально-педагогічній функції та функції доповнення сім'ї пропонує дітям шкільного віку індивідуальні, відповідно до їхнього віку і розвитку, заходи виховання, навчання, опіки та забезпечення. Тоді час як школа забезпечує учнів однієї шкільної категорії на основі встановленого навчального плану однаковими навчальними заходами, горт дає можливість дітям орієнтуватися на свої індивідуальні потреби та навчальні інтереси. Освіта в горті означає цілісне, орієнтоване на життя та реальні ситуації навчання, яке допускає самодіяльність, підтримує і навіть вимагає її. Усі навчальні процеси відбуваються як діалог з оточенням, взаємодія з іншими дітьми та працівниками горту і мають за мету розвиток фізичних, духовних, мовних, емоційних і творчих сил дітей відповідно до їхніх індивідуальних обдарувань та інтересів [6, с. 205].

Горт – це соціально-педагогічна установа з догляду та опіки дітей, що доповнює сім'ю та школу і несе відповідальність за баланс між виконанням шкільних обов'язків і вільним часом, а також за соціально-педагогічно проведений вільний час. Соціальна педагогіка є в цій установі як третя виховна сфера поряд з сім'єю та школою, що діє не поза ними, а всередині них і співпрацює з останніми у формі виховного партнерства [3, с. 247–250].

У горті дітям створюються умови для виконання домашніх завдань на власну відповідальність. Діти можуть вільно вирішувати, скільки часу та енергії вони витратять на виконання шкільних обов'язків. Дітей забезпечують робочими місцями та засобами навчання. Існує так звана гнучкість у часі на виконання домашніх завдань. Педагоги розуміють своє соціально-педагогічне завдання – завдання супроводу дітей, передовсім дітей першого класу, і при переході з одного ступеня школи на інший опікають їх інтенсивніше. Отже, одним із завдань горту є забезпечення належного соціально-педагогічного супроводу та підтримка дітей при виконанні ними шкільних завдань і обов'язків.

Освітні процеси в горті формуються за умови активної участі дітей. Соціальні педагоги супроводжують їх на основі взаємного визнання та взаємоповаги. Вони допомагають дітям, прагнуть зрозуміти різноманітні форми їх особистісного прояву. При цьому кожна дитина має можливість залишатися суб'єктом індивідуального навчального процесу і процесу розвитку.

Найважливішим завданням позашкільної установи є педагогічна організація дозвілля дітей. Школярі мають знайти для себе в горті різні види діяльності за інтересами та здібностями. Горт повинен бути тим місцем, яке приносить дітям задоволення, відпочинок, а не продовженням школи. Заняття мають ґрунтуватися на засадах добровільності. Соціальні педагоги спільно з дітьми організовують різноманітні види педагогічно забарвленого проведення вільного часу у формі:

- вільних ігор дітей, що не заплановані вихователями. Зміст, матеріал, приміщення та форма соціальної взаємодії визначають діти. Педагоги піклуються про сприятливі загальні умови (достатній час, цікавий матеріал, визначення структури приміщень за функціональним сферами) і підтримують дітей лише там, де вони відчувають у цьому потребу, щоб уникнути небезпечних чи конфліктних ситуацій;
- керованих ігор, мета та організація яких визначаються соціальними педагогами [6, с. 215–217].

Важливим є насамперед те, щоб діти з радістю і задоволенням проводили в горті свій вільний час.

У полі зору соціальних педагогів постійно перебуває питання про можливі та необхідні форми батьківської роботи в горті. Часто соціальним педагогам складно входити у тривалий та інтенсивний контакт з батьками: працюючі батьки не можуть забирати, наприклад, дітей особисто, дорослі за віком діти йдуть додому самі тощо. Тому соціальні педагоги продумують і реалізують, поряд з традиційними формами роботи з батьками (розмова-знайомство, вечір для батьків, години прийому, бесіда у випадку конфлікту, свято річниці горту), й ряд непрямих шляхів комунікації (інформаційна дошка, виставка загального плану, зошити повідомлення, батьківські листи, циркуляри, запрошення на виставку дитячих малюнків, газети горту, відкриті листи, спільні екскурсії батьків та дітей, функціонування батьківського кафе тощо).

Сьогодні дуже поширеним явищем для дітей у школі, на ігровому майданчику, при поході за покупками або безпосередньо під час перебування у горті є зустріч з дітьми та дорослими людьми, в яких інший колір шкіри, котрі розмовляють іншою мовою, інакше

одягнені, дотримуються інших звичаїв, інакше харчуються. Для соціальних педагогів горту, особливо в густонаселених центрах, діти – представники різних культур – стали звичним явищем. Приймати ці культурні відмінності та розуміти їх і вчити цього розуміння дітей є одним із завдань соціальних педагогів. Горт надає можливість всім дітям – як іноземцям, так і австрійцям – набути досвіду спілкування і навчитися поважати інший спосіб життя. Педагоги горту стають перед складним завданням – розробити та реалізувати план інтеграції цих людей на основі врахування їхніх особливостей і відмінностей. Йдеться про емоційне знайомство дітей у горті з представниками інших культур, знайомство з їхніми звичаями. Діти можуть у щоденному спілкуванні, а також при проведенні завчасно підготовлених заходів навчитися сприймати співжиття різних культур не як проблему, а як різнобічні відносини. І у цьому провідна роль належить соціальним педагогам, котрі працюють в горті [4].

У принципі всі діти можуть розвиватися в багатомовному середовищі. Однак яку мотивацію вони при цьому використають залежить від прикладу дорослих та їхньої підтримки і допомоги. При цьому бажання дітей спілкуватися з ровесниками, спільно вирішуючи проблеми, сприяє розвитку їхнього інтересу до нової мови. За таких обставин мовний клімат, мовне сприйняття завжди мають важливе пізнавальне значення. Не можна не зважати також на той факт, що діти опиняються в емоційному, комунікативному та інтелектуальному середовищі двох або й декількох мов. Музика, одяг, страви та напої, а також свята і звичаї – це наступні чинники, які доповнюють, ілюструють і роз'яснюють різні культурні способи життя. Звичайно, у центрі уваги в горті є свята – карнавали, свята урожаю, рамадан, фашінг та ін.

Спілкування з батьками-іноземцями також є певною проблемою для соціальних педагогів горту, адже ті беруть значно меншу участь у його житті. Проблемними для соціальних педагогів є питання налагодження діалогу з такими батьками. На першому місці тут стоїть мовне питання. Батьки цінують, якщо вони отримують повідомлення декількома мовами. Це підкреслює, що їхня думка і присутність та безпосередня участь у справах установи цікавить фахівців і буде врахована в роботі з дітьми. Досвід співпраці соціальних педагогів з мігрантами засвідчив, що вони вибудовують її на партнерських засадах і тим самим сприяють процесу їхньої соціалізації. Одна з істотних основ інтеркультурної роботи, що успішно здійснюється в горті, – дискусія соціальних педагогів та співпраця з батьками дітей – представниками етнічних меншин. Стосунки, розуміння та уважне ставлення до етнічних меншин соціальних педагогів відіграють вирішальну роль і позитивно впливають на поведінку дітей [6, с. 220].

Однак традиційний горт нині не завжди відповідає різноманітним потребам і ситуаціям сімей, школи, дітей. Актуальною проблемою є питання організованого позашкільного догляду дітей, що відповідає сучасним суспільним вимогам. Батьки в Австрії потребують довготривалих, гнучких термінів та індивідуалізованих форм і методів роботи позашкільних установ. Передовсім це стосується одиноких матерів та батьків, що працюють. Вони скаржаться, що час їхньої роботи не збігається з часом роботи таких установ, відтак вони змушені користуватися послугами третіх осіб з догляду за дітьми. Ініціативні батьки організовують, наприклад, дитячі групи для дітей віком до 15 років [3; 4; 6].

Форми позашкільної опіки дітей урізноманітнюються. В Австрії спостерігається тенденція до створення структур некласичного профілю з догляду за дітьми, здійснюється вікове розширення груп тощо. Існує так звана опіка першокласників при садках у післяобідній час, організовуються навчальні клуби, а також клуби вільного часу та цілодобові школи. Горти вже не вважаються всеохоплюючими установами. Вони в сучасних умовах намагаються надати соціально-педагогічну допомогу дітям з різних сімей. Це – виховні заклади з акцентом на виховання, а не навчання. Значення і необхідність опіки випливають з індивідуальних життєвих умов дітей та батьків. Відбуваються зміни у потребах дітей, змінюються і вимоги з боку школи. Позашкільні установи стоять перед завданням розробки власних спеціалізацій і профілів, які би гнучко реагували на індивідуальні запити дітей та їхніх сімей і пропонували індивідуально спрямовані заходи.

Педагогіка горту орієнтується на дві провідні цілі: самовираження індивіда та організацію і виховання навичок соціального співжиття. Горт передбачає значне розширення життєвих сфер дітей і дає школярам основні імпульси до навчання і розвитку. Як педагогічний

заклад, що доповнює сім'ю і школу, він збільшує радіус діяльності школярів в їхньому соціальному оточенні. Сучасне виховання в горті ставить за мету запропонувати заходи, які б суттєво стимулювали розвиток відносин і набуття досвіду. Від педагогів горту вимагають рефлексії сучасних умов дитинства, вивчення умов зростання та актуальних потреб дітей.

Фахова компетентність соціального педагога в установі цілоденної опіки в Австрії базується на фундаментальному знанні рідної мови, математики та іноземної мови (англійської), що є передумовою успішної праці в горті. Тільки володіючи добрими знаннями, соціальний педагог може допомогти дітям у вирішенні їхніх шкільних завдань та вирішенні конкретних проблем, користуватися авторитетом і бути визнаним серед батьків і педагогів як компетентний фахівець. Соціально-педагогічна діяльність у горті вимагає загальнотеоретичних знань в галузі: педагогіки, соціальної педагогіки та психології: психологічного розвитку дітей та молоді шкільного віку і їх потреб; теорії соціального виховання та групової роботи, а також роботи в колективі; педагогіки дозвілля; педагогіки дорослих та організації співпраці з батьками; методів заохочення дітей до навчання; особливостей роботи з педагогічно занедбаними дітьми тощо [5; 6].

Не менш важливими є і спеціальні знання соціально-педагогічного працівника в горті з: планування та розробки різноманітних дозвіллєвих проектів для дітей; володіння музичними інструментами; організації забав для дітей молодшого шкільного та підліткового віку (пісні, танці, музичні твори, спортивні змагання, ігри, фільми тощо); національних традицій, звичаїв і свят різних народів тощо. Соціальний педагог має широке коло функціональних обов'язків у горті. Він повинен здійснювати догляд за дітьми та допомагати їм у виконанні домашніх завдань, проводити індивідуальні та колективні заняття, підтримувати і розвивати індивідуальні нахили і здібності дітей, створювати в установі сприятливе життєве середовище для кожної дитини.

Важливою складовою роботи соціального педагога в горті є рефлексія, тобто адекватна оцінка та фаховий аналіз результативності своєї діяльності. Для цього він має володіти знаннями про аналіз, узагальнення, зіставлення та інші методи і прийоми самооцінки діяльності. Соціальний педагог повинен також володіти певними вміннями та навичками:

- для щоденного співжиття з дітьми – уміння любити дітей; розуміння специфічних ситуацій дітей; врівноваженість і терпіння; гумор;
- для співпраці з колегами – вміння та готовність спільно вирішувати конкретні завдання, гармонійна співпраця; уміння правильно оцінювати своїх співпрацівників; бути для інших взірцем своєю поведінкою;
- для співпраці зі школою та батьками – чемність і чуйність (товариськість); комунікабельність; вміння дбати про інших та виявляти розуміння; вміння зрозуміло представити іншим свою виховну роботу; толерантність до інших;
- для співпраці з керівництвом – позитивне ставлення до стилю роботи керівника; конструктивна співпраця; вміння коректно відстоювати і представляти свою точку зору (думку); здатність до об'єктивної критики [6, с. 223].

Робота в горті ставить певні вимоги до особистості соціального педагога. Насамперед він повинен бути активною, сильною особистістю, впливати на дітей добрим прикладом, любити їх, брати активну участь у вирішенні соціальних питань суспільства. Педагогічні працівники горту мають володіти такими особистими рисами, як: самостійність та ініціатива; швидкість мислення; здатність до прийняття самостійних рішень; відповідальність; прагнення до підвищення рівня кваліфікації; вміння планувати та втілювати в життя ідеї і задуми; мати добре здоров'я та проявляти інтерес до занять спортом.

Отже, робота в горті передбачає багатофункціональність у діяльності соціального педагога, а звідси – врахування цього у змісті його професійної підготовки. Наведені приклади організації соціально-педагогічної роботи в горті засвідчують, що підготовка соціального педагога повинна бути різнобічною за змістом, функціями, теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками, особистісними якостями і, таким чином, забезпечувати його високу професійну компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales: Bericht über die soziale Lage 1997. – Wien, 1998.
2. Bundesministerium für Umwelt, Jugend, und Familie: 4. Österreichischer Familienbericht. Zur Situation von Familie und Familienpolitik in Österreich. – Wien, 1999.
3. Kaplan K. Handbuch der Hortpädagogik / K. Kaplan. – Freiburg im Breisgau, 1999.
4. Kränk-Nagl R. Außerfamiliale Angebote der Kinderbetreuung. In- Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen. 4. Österreichischer Familienbericht. Familien- & Arbeitswelt / R. Kränk-Nagl. – Wien, 1999. – S. 85–101.
5. Kröchen S. Die Ausbildung der Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagoginnen in Europa. / S. Kröchen // Entwicklung und Herausforderung. – Wien, 1995. – S. 102–121.
6. Lauermann K. Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis / K. Lauermann, G. Knapp. – Mohorjeva Verlag, 2003.
7. Osztovits O. Vom Aufseher zum Sozialpädagogen / O. Osztovits // DU. – 1990. – № 2. – S. 34–42.
8. Scheipl J. Antworten auf neue Herausforderungen / J. Scheipl // Sozialpädagogische Impulse. – Sondernummer. – Hollabrunn, 2000. S. 7–13.
9. Thiesen P. Sozialpädagogik lehren. Kleines Kompendium des Unterrichtens an Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik/Sozialarbeit / P. Thiesen.–Weinheim – Basel: Beltz, 1991.
10. Wien als mögliches Kompetenzzentrum für Sozialarbeit – [Електронний ресурс] http://www.oe-journal.at/Aktuelles/0602/07_01wute04061006.htm

УДК 371.26.(44)"19"

О. Г. ПЕРМЯКОВА

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX СТОЛІТТЯ)

Розглянуто питання проведення моніторингу якості навчання в європейських країнах у контексті міжнародних порівняльних досліджень. Прикладом моніторингу на міжнародному рівні є впровадження міжнародних програм (TIMSS, PISA, PIRLS, CIVIC, LINGVA тощо), які проводяться за сприяння Міжнародної асоціації з оцінки навчальних досягнень (IEA) та Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD). Висвітлено фактори, які впливають на результати показників успішності учнів загальноосвітніх навчальнихзакладів.

Ключові слова**: моніторинг, міжнародні порівняльні дослідження, якість навчання, освітні системи, тестування, загальна успішність, результати успішності.**

О. Г. ПЕРМЯКОВА

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX ВЕКА)

Рассмотрены вопросы проведения мониторинга качества обучения в странах Европы в контексте международных сравнительных исследований. Примером мониторинга на международном уровне являются международные программы (TIMSS, PISA, PIRLS, CIVIC, LINGVA), которые проводятся при содействии Международной ассоциации по оценке учебных достижений (IEA) и Организации экономического сотрудничества и развития (OECD). Определены факторы, влияющие на результаты показателей успеваемости учеников общеобразовательных учебных заведений.

***Ключевые слова**: мониторинг, международные сравнительные исследования, качество обучения, образовательные системы, тестирование, успеваемость, результаты успеваимости.*

O. PERMYAKOVA

MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL COMPARATIVE RESEARCH (SECOUND HALF OF THE 20TH CENTURY)

The article deals with conducting of monitoring the quality of education in European countries in the context of international comparative researches. The implementation of international programs (TIMSS, PISA, PIRLS, CIVIC, LINGVA etc.) is an example of monitoring at the international level. These programs are conducted by the instrumentality of the International Association for the evaluation of educational achievement (IEA) and Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The factors that influence upon the results of the success rates of secondary schools pupils have been analyzed.

***Key words**: monitoring, international comparative researches, study quality, educational systems, testing, total success, the results of success.*

Інтеграція України з європейським освітнім простором та сучасні інтеграційні процеси в Європі зумовили зростання інтересу серед вітчизняних педагогів до вивчення міжнародних проектів дослідження якості навчання в освітніх закладах Європи.

Проблема моніторингу займає вагоме місце в дослідженнях вчених і стосується широкого кола питань: оцінювання якості освіти, розробка механізмів забезпечення якості сучасної освіти, педагогічне управління. Особливий інтерес на нинішньому етапі викликають дослідження проблеми проведення моніторингу якості освіти в країнах ЄС, зокрема, міжнародні порівняльні дослідження якості навчання в загальноосвітніх закладах. Порівняльні моніторингові дослідження збагачують досвід, що є необхідним і для вдосконалення системи оцінювання успішності учнів, і для проведення педагогічної діяльності, а також з'ясовують причини, які впливають на розвиток дитини та її успішність.

В Європі моніторингові дослідження якості знань школярів розпочато в другій половині XX ст. Наприкінці цього століття в країнах Європи спостерігається розвиток порівняльної педагогіки та підвищений інтерес до порівняльних міжнародних досліджень. Поряд з моніторингом якості навчання на національному рівні європейські країни беруть участь у міжнародних моніторингових дослідженнях. Від 90-х років XX ст. розроблено низку міжнародних програм дослідження учнівських знань, які дають можливість об'єктивно визначити рівень знань учнів для кожної країни окремо, провести порівняння на міжнародному рівні, виявити, наскільки ефективно функціонує кожна освітня система. Висвітлення цих питань дозволяє накреслити шляхи, які сприятимуть більш ефективному проведенню моніторингових досліджень порівняно з простими змінами в практиці проведення оцінювання, що, відповідно, зумовить корінні зміни в усій педагогічній діяльності.

Моніторинг на міжнародному рівні впроваджується завдяки міжнародним програмам (TIMSS, PISA, PIRLS, CIVIC, LINGVA та ін.), що здійснюються за сприяння Міжнародної асоціації з оцінки навчальних досягнень (IEA) та Організації з економічного співробітництва та розвитку (OECD). Проведення міжнародних порівняльних досліджень дає можливість кожній країні побачити свій загальний рівень стосовно інших країн, оцінити можливості й виявити недоліки в системі освіти, а також виявляє зміни у функціонуванні освітніх систем, що сприяє утворенню пріоритетів шкільної освіти в світі: переорієнтація на компетентнісний підхід, безперервна самоосвіта, опанування нових інформаційних технологій, підготовка молодого покоління до повноцінного життя в суспільстві.

Головне завдання міжнародних досліджень – це порівняння освітніх систем. Інноваційною тенденцією у світовій моніторинговій сфері є наголошення на результатах освітньої системи.

Актуальність порівняльних досліджень зумовлена необхідністю кращого розуміння громадянами суспільства функціонування освітніх систем, а також потребою в інформуванні урядових кіл і громадськості про якість освіти на різних етапах і всіх форм навчання.

Метою статті є висвітлення питання проведення міжнародних досліджень якості навчання в загальноосвітніх закладах в країнах ЄС, зокрема факторів, що мають вплив на результати успішності учнів.

Про актуальність вказаної проблеми свідчать численні публікації у вітчизняних та зарубіжних педагогічних виданнях. Питання вимірювання рівня знань учнів, якості освіти, освітніх моніторингових досліджень розглянуто в працях вітчизняних та зарубіжних науковців О. Локшиної, Н. Лавриченко, Г. Єгорова, Б. Вульфсона, З. Малькова, А.-М. Шартьє, Ж. Кардіне, М. Барлова, К. Бодело, Ж. Левассер, Р. Естабле, Ф. Перрену та ін.

Як вважає О. Локшина, міжнародні порівняльні дослідження можна поділити на дві великі групи:

• теоретично зорієнтовані порівняльні дослідження, метою яких є розробка комплексних моделей освітніх систем. Такі дослідження передбачають встановлення співвідношення між учнівськими досягненнями і такими характеристиками, як зміст освіти, освітні технології, рівень фінансування, з метою виявлення відмінностей між школами чи класами, а також в учнівських досягненнях як одиниці аналізу;

• описові дослідження окремих характеристик освітніх систем з метою забезпечення корисною і точною інформацією на основі кількох простих змінних (результати тестування, розклад занять, кількість і види навчальних матеріалів тощо). Такі описові дослідження не розкривають причин відмінностей, проте містять відомості, які можна періодично перевіряти, наприклад, розбіжності в рівні знань учнів з таких базових предметів, як математика, природознавство, мова та ін. [5, с. 65].

Аналіз наукових джерел свідчить, що в 60-і роки XX ст. у багатьох країнах світу було започатковано впровадження порівняльних досліджень описового характеру. Стандартизоване тестування з основних предметів проводиться на різних ступенях навчання і в різних вікових групах. У більшості міжнародних порівняльних досліджень тестували учнів віком 9−10, 13−14 і 17−18 років [5, с. 65−66].

До найважливіших міжнародних досліджень з оцінювання якості середньої освіти, які проводились у другій половині XX ст., належать Міжнародна програма оцінки знань та вмінь учнів (PISA) і Третє міжнародне дослідження оцінки якості математичної та природничо-наукової освіти (TIMSS).

На переконання дослідників, суттєві відмінності між освітніми системами європейських держав не вважаються перешкодою для розвитку співпраці в галузі освіти, зокрема, проведення міжнародних порівняльних досліджень з якості знань учнів. Як зазначив ректор Європейської академії (м. Страсбург, Франція) Ж.-П. де Годемар, завдання всіх країн ЄС в галузі освіти полягає в тому, «як покращити взаємне пізнання освітніх систем окремих країн, щоб кожна спромоглася навчитися чомусь в іншої» [1, с. 51].

Аналіз результатів проведеного дослідження PISA свідчить, що в країнах з високим рівнем диференціації учнів за соціально-економічними показниками спостерігається значний вплив цього поділу в навчанні на результати успішності школярів.

Французькі науковці (Ж. Леметр, Ж.-Л. Маршетті та ін.) зазначають, що країни, які брали участь у дослідженні PISA, мають не зовсім однакові погляди щодо завдань дослідження. Ж.-Л. Маршетті вказує, що США більш зацікавлені у перевірці знань учнів ніж рівня їх загальної компетентності. І навпаки, північні країни надають перевагу перевірці компетентностей своїх учнів [12, с. 12].

На думку Е. Ботьє, головне питання полягає в тому, щоб знайти правильну відповідь: чому одні завдання є дуже легкими для одних учнів і водночас незрозумілими за змістом для інших. Неможливо перевірити рівень учня не враховуючи контекст. На переконання науковця, насамперед необхідно встановити, що треба перевіряти: те, що «є необхідним для життя, чи те, чому навчають у школі» [12, с. 12].

Дослідники зазначають, що аналіз численних джерел, присвячених міжнародному порівняльному дослідженню PISA, дає підстави стверджувати, що на результати тестування значною мірою вплинув рівень оволодіння загальнонавчальними вміннями організовувати власне пізнання, керувати пізнавальним процесом. У ході дослідження PISA було встановлено, що успішність учнів із певного напряму залежить від того, яким методом у навчанні керувався

учень, тобто як відбувалося засвоєння нового матеріалу (запам'ятовування чи використання активних методів). Кращі результати в усіх країнах продемонстрували ті учні, в навчанні яких застосовувались активні методи навчання. За результатами тестування кращі показники були в тих учнів, котрі в навчанні приділяли неабияку увагу змаганню або співробітництву. Як вважає І. Іванюк, «ці два стилі можуть доповнювати один одного за певних умов, вони не є альтернативою один одному» [3, с. 20].

На переконання експертів, моніторингові дослідження, особливо міжнародні, є важливими і головне полягає не в тому, щоб визначити кращих, а в тому, щоб критично оцінювати одержані дані. Підсумовуючи сказане, можна зробити висновки, що поряд з питанням компетенції/знання дослідження PISA провело порівняння функціонування освітніх систем країн. Завдання полягало не лише в тому, щоб виявити зразкову модель освітньої системи, визначити кращих у навчанні, а й з'ясувати і проаналізувати труднощі, які виникають в учнів у процесі навчання.

До великомасштабного міжнародного дослідження відноситься TIMSS, що проводилось у 1994−1995 рр. і метою якого передбачалося визначити рівень природничо-математичної підготовки учнів на різних рівнях школи (5 паралелей): 3−4 класи початкової, 7–8 класи основної та випускний клас старшої школи. TIMSS вважають одним із важливих засобів моніторингу якості освіти, яке проводилося задля порівняння природничо-математичної підготовки учнів в країнах з різними системами освіти, а також виявлення факторів, які впливають на рівень навченості школярів. Метою тестування було також перевірити навчальні досягнення учнів під час виконання практичних завдань. Одержані результати тестування дають можливість порівняти рівень математичної підготовки учнів у різних країнах відповідно до вимог міжнародного тесту. Щодо природознавчого напрямку, то за результатами тестування найкращі показники учнівської успішності з цієї дисципліни було виявлено в учнів таких європейських країн: перше місце – Чеська Республіка (574 бали), Нідерланди (560 балів), Словенія (560 балів), Австрія (558 балів). До другої групи увійшли всього 16 країн-учасниць, серед них Угорщина (554 бали), Велика Британія (552 бали), Німеччина (531 бал) та ін. Швейцарія, Іспанія, Франція, Данія, та інші країни за показниками тестування перебувають на третій позиції, (в них середній бал становить відповідно 552, 517, 498, 478) [11, с. 12].

Важливість зазначеного дослідження полягала в тому, що оцінювалися рівень математичної та природничо-наукової підготовки випускників середніх навчальних закладів з позицій міжнародних пріоритетів у контексті практичної площини соціальної адаптації підлітків у сучасному світі.

Важливо зазначити, що рівень математичної та природничо-наукової грамотності учнів перевірявся за допомогою єдиного тесту, який містив завдання, спрямовані на визначення знань основних понять з цих дисциплін, а також умінь використовувати здобуті знання у повсякденному житті. Водночас перевірялися вміння аналізувати запропоновані ситуації, встановлювати зв'язки між причинами та наслідками, використовувати власні знання в різних соціальних контекстах.

Лідерами цього дослідження стали країни, учні яких показали найвищі результати: з математичної грамотності − Нідерланди, Швеція, Данія; із природничонаукової грамотності − Нідерланди, Швеція, Ісландія, Норвегія, Данія та ін. [9, с. 10].

Щодо природничих наук і математики, то увага більше зверталась на вміння застосовувати свої знання, ніж на загальну компетентність. Отже, постає питання: «чи є панель визначених компетентностей ідеальною, чи вона є тим, що потребує перевірки»? Стосовно англо-саксонських країн варто зауважити, що тут результати є високими, як і у Франції. Результати тестування свідчать про те, що все, що вивчається в школі, є добре засвоєним. Дослідження показало, що ті труднощі, які мали учні при виконанні завдань оцінювання, є суттєвими і потребують вивчення.

Необхідно зауважити, що одним із завдань досліджень PISA і TIMSS було визначення факторів, які впливають на загальну успішність учнів.

За результатами дослідження TIMSS в основній школі не виявлено великих розбіжностей у показниках успішності з математики серед дівчат і хлопчиків. І навпаки, результати TIMSS вказують на відмінності в рівні знань з природознавства в багатьох країнах і за

спостереженнями фахівців вони залежать від галузі природознавства, що вивчається, та особливостей системи освіти в країні. На практиці не було виявлено суттєвих відмінностей у виконанні завдань з біології. Лише невеликі розбіжності на користь хлопчиків зафіксовано у результатах дослідження з таких предметів, як хімія і географія. Проте у багатьох країнах результати з фізики серед хлопців є значно вищими, ніж серед дівчат [4, с. 56].

Одним з вагомих факторів, що впливає на результати успішності школярів, виявився професійний. Отже, професія батьків відіграє неабияку роль у навчанні дітей. За результатами персонального анкетування, яке проводилося після закінчення тестування, встановлено, що якщо учнів розподілити за міжнародною шкалою професій їхніх батьків та взяти дві крайні групи по 25%, які мають найнижчі та найвищі показники, то показники одержаних оцінок за грамотність і читання будуть суттєво відрізнятися між собою. За даними дослідження найбільша відмінність − у 114 балів − помічена в учнів Швейцарії та Німеччини [3, с. 21].

До вагомих факторів, які впливають на результати тестування, дослідники відносять освіту батьків. Відзначено пряму залежність між освітою батьків та успішністю виконання тесту випускниками: чим вищим є рівень освіти батьків, тим вищим є і рівень навчальних досягнень учнів як з математики, так і з природознавства. У родинах, де мати не має середньої освіти, діти мають набагато нижчі показники успішності, ніж учні, матері яких мають таку освіту. Проте наявність у матері диплома про вищу освіту не має такого значного впливу на результати тестування дитини, як наявність середньої освіти [3, с. 21; 9, с. 16].

Серед факторів, які впливають на успішність учнів, науковці називають також рівень забезпеченості сімей, культурне середовище родини (наявність бібліотеки, творів мистецтва, музичних інструментів тощо). Відзначено, що учні з найбільш забезпечених сімей мають у середньому кращі результати [9, с. 17].

Французькі інспектори (А. Ушот, Ф. Робен, А. Арман, Ж.-П. Баррю, Ж.-П. Шассен, П. Мальо, Ж.-Л. Мішар, К. Рюже, А. Сере), які були відповідальними за проведення міжнародних досліджень, зазначають, що «великі розбіжності між отриманими результатами оцінювання знань учнів міжнародного дослідження свідчать про різноманітність національних і міжнародних традицій» [11, с. 6].

Ж.-К. Емін наголошує, що при порівнянні освітніх систем країн «необхідно враховувати те специфічне, що має кожна з них, що пов’язано з історією, культурою, політикою. Досвід міжнародного порівняння свідчить про те, що освітні системи є продуктами історії, культури, політичної та соціальної систем» [8].

Міжнародні порівняльні дослідження передбачають виявлення не лише позитивних моментів, а й недоліків в освітніх програмах. Крім того, на основі їх результатів (інформації) центральні органи освіти можуть застосовувати інструментарій, який сприятиме підвищенню успішності учнів, продуктивності діяльності вчителів та ефективності роботи шкільних закладів загалом. Разом з тим за даними міжнародного моніторингу можна простежити за процесом розвитку освіти в будь-якій країні, якщо управління освітніми системами є децентралізованим [7, с. 18].

Зазначимо, що високий рівень якості навчання будь-якої держави не завжди залежить від кількості вкладених ресурсів. За спостереженням науковців, інноваційною тенденцією у світовій моніторинговій сфері є наголошення на результатах освітньої системи [5, с. 61]. На думку О. Локшиної ефективність функціонування системи освіти кожної країни можна визначити лише за результатами, що вона продукує (досягнення учнів з найголовніших дисциплін, кількість учнів, які склали випускні іспити, другорічництво, професійна підготовка та ін.) [6, с. 108].

Таким чином, у процесі підготовки до проведення міжнародних порівняльних досліджень у країнах, учні яких брали участь у тестуванні, організовано національні групи дослідників, котрі мали доступ до міжнародної мережі експертів у галузі освіти та спільно розробляли моделі оцінювання з урахуванням національних особливостей. У цих державах було створено національні центри з проведення дослідження, що є свідченням важливості питання шкільної освіти, зокрема якості навчання учнів.

У країнах Західної Європи наприкінці ХХ ст. сформована мережа дослідницьких педагогічних центрів. Лише у Німеччині налічувалося до 2 тис. закладів такого типу. У Франції

створено Центр педагогічної документації і програмування (DPD), у Великій Британії діяло Товариство педагогічних досліджень. Координацію педагогічних досліджень здійснювали такі міжнародні центри: Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина), Міжнародний педагогічний центр (Франція), Центр досліджень з порівняльної педагогіки (Велика Британія) та ін. Метою цих інстанцій була всебічна підготовка до участі в проведенні міжнародного дослідження, експертна діяльність, обробка результатів проведеного тестування, ознайомлення з результатами порівняльного дослідження та їх висвітлення на державному рівні.

Проведення міжнародних порівняльних досліджень передбачає насамперед визначення рівня якості національної системи освіти порівняно з іншими освітніми системами та встановлення рейтингу країни за освітнім показником. Важливо, що показники міжнародних досліджень об'єктивно відображають стан освіти в будь-якій країні, дають змогу з'ясувати розбіжності в рівні знань учнів і зрозуміти причини їхнього виникнення, а також розробляти і встановлювати єдині стандарти для моніторингу динаміки розвитку освітньої системи [5, с. 64].

Беручи участь у порівняльних дослідженнях, країни-учасниці мають змогу не лише вивчити стан освіти в будь-якій державі, простежити зміни, які відбуваються в освітніх системах країн ЄС, а також розробляти і встановлювати єдині освітні стандарти, що є необхідним елементом в одержанні якісної освіти і прямим свідченням про прагнення до інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки: посібник з порівняльної педагогіки для студентів вищих пед. закладів освіти / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин: Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
2. Джуринский А. Н. Реформы зарубежной школы: надежды и действительность / А. Н. Джуринский. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Іванюк І. Міжнародна програма PISA як інструмент зовнішнього оцінювання учнів / І. Іванюк // Шлях освіти – 2004. – № 3. – С. 16–21.
4. Іванюк І. Міжнародні порівняльні дослідження як інструмент моніторингу якості освітніх систем / І. Іванюк // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: К. І. С. , 2004. – С. 48–59.
5. Локшина О. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент діагностики якості освітніх систем / О. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 60–70.
6. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 108–116.
7. Auffray A. Niveau scolaire: pays canceres et bons elèves – Mauvais reveils après une étude de L'OCDE portant sur 250000 elèves de 32 Etats / A. Auffray. – La Liberation. – 07.01.2002. – 18 p.
8. Emin J.-C. Les grandes lignes du dispositif d'évaluation du système éducatif français [Електронний ресурс] / J. -C. Emin ; Direction de la programmation et du développement ; Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. – 2002. – Режим доступу : http://www.education.gouv.fr/dpd/ni.htm
9. Compétences pour le monde de demain. Résultats suplémentaires à l'enquête PISA 2000. Institut de statistique de l'UNESCO. Edition de l'OCDE. Paris : Cedex 16. – 2003. − 24 p.
10. L'école française jugée par l'OCDE. // Le Figaro. [Електронний ресурс]. – 4.12.2001. – Режим доступу : http:www.figaro.fr.
11. Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, N° 2007 − 048 juin 2007.
12. Robin I. Les compétences en lecture des jeunes de 15 ans : une comparaison internationale / I Robin, T. Rocher // Les élèves de de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA), Note d'information, DPD, №01.52, décembre 2001 – 95 p. – Режим доступу: http: //www.pisa.oecd.org

УДК 373.66(73)

Н. М. ГОРІШНА

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Розглянуто концептуальні підходи до підготовки соціальних працівників за рубежем. Виявлено, що, незважаючи на зумовлені національною специфікою відмінності, базові засади навчання фахівців соціальної роботи є спільними для багатьох країн світу. Вони визначаються специфікою соціальної освіти (гуманістична спрямованість, універсальність та консервативність) і загальними вимогами до професійної компетентності соціальних працівників: розуміння теоретичних основ професії, володіння базовими професійними навичками і вміннями, здатність інтегрувати теорію і практику, дотримання етичних норм та цінностей соціальної роботи.

Ключові слова: *соціальний працівник, соціальна освіта, моделі підготовки соціальних працівників, базові принципи навчання соціальних працівників.*

Н. М. ГОРИШНАЯ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Рассмотрены концептуальные подходы к подготовке социальных работников за рубежом. Обнаружено, что, несмотря на обусловленные национальной спецификой различия, базовые подходы к обучению специалистов социальной работы являются общими для многих стран мира. Они определяются спецификой социального образования (гуманистическая направленность, универсальность и консервативность), а также общими требованиями к профессиональной компетентности социальных работников: понимание теоретических основ профессии, владение базовыми профессиональными навыками и умениями, способность интегрировать теорию и практику, соблюдать этические нормы и ценности профессии.

Ключевые слова*: социальный работник, социальное образование, модели подготовки социальных работников, базовые принципы обучения социальных работников.*

N. M. HORISHNA

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SOCIALWORKERS' TRAINING: FOREIGN EXPERIENCE ANALYSIS

The article elucidates the conceptual foundations of social workers training on the basis of foreign experience analysis. It is proved, that along with national peculiarities, there are some common for many countries features of social work education. They are caused by nature of social education itself (humanity orientation, universal character, and conservatism) and general demands towards social workers professional competence, which include: understanding of theoretical basis of the profession, development of professional skills, ability to integrate theory and practice, and devotion towards profession's ethical norms and values.

Key words*: social worker, social education, models of social workers training, basic concepts of social workers' training***.**

Найбільш загальною тенденцією суспільного розвитку у XX ст., за свідченням абсолютної більшості соціологів, стала професіоналізація соціальної роботи. У багатьох країнах світу, в т. ч. Україні, цей процес зумовлений необхідністю вирішення численних

економічних, правових, політичних проблем населення, розробки та реалізації ефективних механізмів соціального захисту громадян.

Утвердження соціальної роботи як окремої галузі суспільної практики та самостійного виду професійної діяльності відбулося в Україні на початку 90-х років ХХ ст. Специфіка процесу становлення соціальної роботи в нашій державі полягає у тому, що невирішеність проблем у соціальній сфері змушує фахівців соціальної роботи паралельно вирішувати два питання: налагоджувати ефективну систему соціального захисту та розробляти адекватну сучасним умовам наукову концепцію соціальної роботи.

Визнаючи важливість розробки методологічних засад, визначення власного об'єкта, предметних сторін, змісту і методики соціальної роботи, особливо на етапі її самоствердження, вчені наголошують на необхідності розвитку системи професійної підготовки відповідних фахівців. Створення ефективної системи соціальної освіти є важливою передумовою вирішення багатьох соціальних проблем засобами професійної соціальної роботи.

Аналіз літературних джерел свідчить, що у розвинутих країнах світу соціальну освіту розглядають як потужний антикризовий, стабілізуючий і творчий чинник розвитку суспільства. В Україні вона лише розпочала свій розвиток як інноваційна галузь професійної освіти. Очевидно, що підготовка фахівців соціальної роботи є нелегким завданням у будь-якій країні, враховуючи глобальність цілей соціальної роботи, складність її об'єкта, різноманітність функцій та сфер діяльності. В Україні ситуація ускладнюється тим, що підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється в умовах суперечливого процесу розробки й осмислення сутності соціальної освіти, принципів, змісту і технологій її реалізації. Сьогодні перед вищими закладами освіти України, які готують соціальних працівників і соціальних педагогів, стоїть нелегке завдання – підготувати професійно компетентних спеціалістів. З одного боку, підготовка професіоналів забезпечить можливості для подальшого успішного становлення цієї сфери діяльності, необхідної для соціального розвитку як окремої людини, так і суспільства загалом, з іншого – результативність розвитку соціальної роботи, і особливо на етапі її професійного становлення, значною мірою визначається рівнем компетентності та зрілості кожного конкретного представника цієї професії.

Розвиток системи освіти України, в т. ч. соціальної, не є відособленим процесом. Вона функціонує і розвивається паралельно з освітніми системами інших країн та регіонів, взаємодіє з ними, зазнає їх впливу. Тому у розбудові вітчизняної системи соціальної освіти повинні використовуватися як науковий доробок вітчизняних учених, так і прогресивні ідеї світової педагогічної теорії і практики.

Метою статті є аналіз основних теоретичних підходів до професійної підготовки соціальних працівників та виявлення базових засад навчання фахівців соціальної роботи, що є спільними для багатьох країн світу.

За рубежем перші спроби цілеспрямованого вивчення досвіду інших країн у вказаній галузі здійснені у 1928 р., коли була заснована Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи. За її даними, в той час у світі існували майже 200 шкіл соціальної роботи, проте значні відмінності у навчальних планах та програмах, а інколи і їх відсутність, не забезпечували можливостей для здійснення ґрунтовного наукового аналізу. У 1948 р. К. Кендал на замовлення ООН здійснила порівняльне дослідження в галузі соціальної освіти; за її даними, тоді у світі налічувалось 373 навчальних заклади з підготовки соціальних працівників [5, с. 3].

У той період провідна роль у налагодженні діяльності шкіл соціальної роботи та удосконаленні їх діяльності у країнах, які прагнули розвивати вказану сферу, належала США, Канаді та Великій Британії. Уряди цих країн, приватні особи та міжнародні агентства надавали стипендії і стажування, проводили навчальні семінари для фахівців різних країн. Така діяльність сприяла інтернаціоналізації професії, посиленню впливу провідних західних держав на підготовку соціальних працівників у країнах, де становлення соціальної роботи та освіти у цій сфері розпочалося значно пізніше. Проте у багатьох країнах адаптація зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників позбавила від необхідності розробки власних моделей, структури і форм соціальної освіти, які б якнайкраще відповідали місцевим умовам.

Неефективність такого підходу змусила Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи на початку 70-х років ХХ ст. розпочати нову програму так званих «експериментальних шкіл».

Головною метою цього експерименту була розробка навчальних планів і програм підготовки фахівців соціальної роботи, які б відповідали потребам конкретного регіону. Важливим компонентом цього експерименту стали міжнародні та регіональні семінари, на яких збиралися учасники з різних країн світу для вивчення нових моделей навчання соціальній роботі. У результаті такої діяльності були засновані Латиноамериканська та Африканська асоціації навчання соціальній роботі, у середині 70-х років XX ст. створена Асоціація навчання соціальній роботі в країнах Азії і Тихоокеанського регіону, а в 1980 р. – Європейська регіональна група з навчання соціальній роботі [5, с. 5]. Проте регіональний підхід також виявився малоефективним. Орієнтація практичної діяльності та системи підготовки кадрів на вирішення регіональних проблем не відображала глобального характеру соціальної роботи, не відповідала її меті та завданням. Найбільш перспективним шляхом розвитку системи соціальної освіти було визнано оптимальне поєднання регіонального компонента і міжнародного досвіду у цій сфері.

У 80–90-х роках XX ст. у світі було проведено кілька порівняльних досліджень з метою виявлення спільних та відмінних рис у підготовці соціальних працівників. Так, Х. Браунс і Д. Крамер [4] проаналізували діяльність шкіл соціальної роботи у 21 європейській країні; Дж. Корнеліссен [6] здійснив аналогічне дослідження на матеріалах 12 країн цього ж регіону; окремі аспекти підготовки соціальних працівників, що містять можливості для європейської інтеграції, досліджували Ф. Сейбл та У. Лоренц [11]; системи підготовки фахівців для соціальної роботи у країнах Азії та Тихоокеанського регіону вивчала Дж. Джордж [6].

Обмін перспективним досвідом організації соціальної освіти та пошук конструктивних шляхів її вдосконалення стали лейтмотивом конгресів Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, які проходили у Вашингтоні (США, 1992 р.), Амстердамі (Нідерланди, 1994 р.), Гонконзі (1996 р.), Єрусалимі (Ізраїль, 1998 р.), Монреалі (Канада, 2000 р.), Монтпел'є (Франція, 2002 р.), Аделаїді (Австралія, 2004 р.), Сантьяго (Чілі, 2006 р.), Дурбані (Південна Африка, 2008 р.), Гонконзі (Китай, 2010 р.). На останніх конгресах відзначалась необхідність створення нової концепції соціальної роботи і підготовки фахівців, орієнтованої на більш активну роль цієї професії. Навчання соціальній роботі не може лише пасивно відображати соціальний розвиток, а повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що виникають. Серед суттєвих змін, яких вимагає сучасна система навчання соціальній роботі, називались, зокрема, необхідність створення ефективної системи професійного відбору та допрофесійної підготовки соціальних працівників, впровадження багаторівневої системи підготовки відповідних фахівців і відбір прийнятливих для тієї чи іншої країни форм навчання. Такі зміни, на думку Д. Кокса, є універсальними у світовому масштабі, їх потребує система соціальної освіти будь-якої країни, звичайно, в адаптованому варіанті [1, с. 13–16].

Важливу роль у справі поширення передового досвіду соціальної освіти відіграє Міжнародна асоціація соціальних працівників та Комісія з соціальної роботи Ради Європи. Вони організовують різні міжнародні конференції, сприяють укладенню довготермінових угод про співпрацю між школами соціальної роботи багатьох країн, які передбачають обмін студентами та викладачами, розробку спільних навчальних планів та програм з окремих навчальних курсів, обмін літературою, реалізацію спільних дослідницьких проектів. Дослідження з цієї проблеми у міжнародному масштабі здійснюють К. Кендал, В. Рао, (США), Х. Браунс, Д. Крамер, У. Лоренц, Ф. Сейбл (Німеччина), М. Сатка (Франція), М. Доуел, С. Шардлоу (Велика Британія). Перспективи вдосконалення соціальної роботи загалом та соціальної освіти зокрема ці вчені вбачають у поєднанні національного досвіду та світової практики, подальшому розвитку і втіленні інноваційних ідей, сформованих на основі досягнень різних країн.

М. Сатка, відзначаючи значну різноманітність моделей підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів, визначає три великі групи країн за типом підготовки [5, с. 17].

До першої групи належать країни (Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Франція), де підготовка соціальних працівників здійснюється поза системою університетської освіти. В другу групу входять країни, в яких розвинутий як університетський, так і позауніверситетський типи підготовки. Це, зокрема, Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина. У

країнах, які ввійшли до третьої групи (Естонія, Фінляндія, Велика Британія, Ісландія, Швеція, США) підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється переважно в університетах.

У різних країнах існують суттєві відмінності в характері управління соціальною освітою. Повна відсутність централізованого нагляду за навчанням фахівців характерна для Німеччини, Ісландії, Ізраїлю, Італії, Швейцарії. У Данії, Фінляндії, Франції та Іспанії навчання соціальній роботі регулюється за допомогою законодавства. В Австрії, Бельгії, Греції, Люксембурзі, Нідерландах, Португалії, Швеції контроль за діяльністю навчальних закладів здійснюють відповідні уповноважені органи – міністерство освіти, міністерство охорони здоров'я та ін. У США та Великій Британії ці функції виконують спеціально створені координаційні органи (у США – Рада з освіти у соціальній роботі, у Великій Британії – Центральна рада з питань навчання і підготовки у соціальній роботі).

У деяких країнах навчальні заклади з підготовки фахівців соціальної сфери фінансує держава (Данія, Фінляндія, Греція, Ісландія, Ірландія, Туреччина, Велика Британія). У Нідерландах, наприклад, школи соціальної роботи є винятково приватними. В інших країнах навчальні заклади соціальної освіти фінансуються за рахунок як державних, так і приватних коштів (США, Португалія, Іспанія та ін.).

Незважаючи на тісний зв'язок системи навчання соціальній роботі з різними національними соціальними, економічними, політичними та юридичними умовами, незмінною у більшості країн залишається мета професійної освіти – підготовка професійно-компетентних спеціалістів. Спільними для усіх країн є також базові засади навчання соціальної роботи, які визначаються цілями, змістом та функціями професійної діяльності, а також специфічними рисами соціальної освіти: гуманістичною спрямованістю, універсальністю та консервативністю.

Гуманістична спрямованість зумовлена характером, завданнями і цілями соціальної роботи, яка у всіх своїх проявах звернена до людини. Гуманістична сутність соціальної освіти полягає у повноті охоплення людських проблем, найбільш ефективному використанні гуманістичних традицій і духовного досвіду, нагромадженого у системі навчання і виховання.

Універсальність. Соціальна освіта, на відміну від деяких інших форм навчання та виховання, не може орієнтуватись на вузьку спеціалізацію. Її багатогранність і багатовекторність зумовлені природою людини, її матеріальними та духовними потребами. Гуманітарна соціальна освіта є універсальною, оскільки черпає свій зміст із соціальної філософії, антропології, біології, економіки, психології, педагогіки, соціології, медицини.

Консервативність. Освіті взагалі, а соціальній зокрема, властиве, принаймні, одне внутрішнє протиріччя, яке рухає нею. Вона, з одного боку, щоб реалізувати своє призначення, змушена «дивитись вперед», бути у суспільстві головним носієм інновацій, а з іншого – має бути «повернута назад», оскільки освіта може базуватися лише на міцних і стійких знаннях, набутих зусиллями декількох поколінь протягом тривалого періоду. «Консервативність освіти, помірна загальмованість, стриманість щодо будь-яких новацій, розбірливість в істині – усе це не стільки недоліки, скільки показники її зрілості та надійності», – вказує М. Солнцев [2, с. 44].

Зміст, методи та форми навчання будь-якої спеціальної освіти завжди відображають характеристики конкретної галузі професійної діяльності. Оскільки діяльність «замовляє» спеціаліста, рівень його теоретичної і практичної підготовки, професійні та особисті якості, тому логічно спочатку звернутись до визначення базових та систематизуючих елементів професійної діяльності соціальних працівників. Як свідчить аналіз наукової літератури [8; 12], у структуру професійної діяльності соціального працівника сучасні зарубіжні автори включають професійні цілі, цінності, знання та вміння.

Як і будь-яка інша професійна діяльність, соціальна робота має власну систему цілей. Основною метою соціальної роботи є гармонізація взаємовідносин між індивідами та (або) між індивідами та соціальними інститутами. Для її досягнення професійна соціальна робота повинна реалізовувати більш конкретні цілі: сприяти максимальному розвитку здібностей і потенціалу людей; об'єднувати людей із соціальними структурами, організаціями та закладами, що можуть надати необхідні для повноцінної життєдіяльності ресурси, послуги або можливості; сприяти ефективній та гуманізованій діяльності тих соціальних організацій та закладів, які забезпечують людей необхідними ресурсами та послугами; брати участь у

визначенні та вдосконаленні соціальної політики [10, с. 12–29]. Названі цілі визначають основні напрямки діяльності соціальних працівників і відображені у програмах соціальної допомоги, діяльності соціальних агентств.

На думку зарубіжних фахівців [9; 12], основою соціальної роботи є система професійно-етичних цінностей, які практично реалізуються у процесі надання допомоги людям.

Етичний кодекс Міжнародної асоціації соціальних працівників визначає систему ціннісних регулятивів та орієнтацій, основними з яких є: цінність і гідність особистості; право на повагу, автономність та конфіденційність; право індивіда і сім'ї на власний вибір; потенційні можливості локальних громад; право на захист у випадку образи, експлуатації та насилля [7].

У структурі професійної діяльності визначають також систему професійних знань, необхідних для компетентної та відповідальної організації процесу соціальної роботи.

А. Кадушін називає 5 рівнів знань, які повинен використовувати соціальний працівник у процесі надання допомоги:

1. Загальні знання у сфері соціальної роботи: політика у сфері соціальної допомоги, соціальні служби, соціальні проблеми та інститути; людська поведінка та соціальне оточення: розвиток особистості, соціокультурні норми і цінності, процеси життєдіяльності у суспільстві; методи практичної діяльності у сфері соціальної роботи: індивідуальна, групова соціальна робота, організація громади.

2. Знання з окремих галузей соціальної роботи (наприклад, соціальна робота у виправних закладах або медична соціальна робота): мета, функції, методи професійної діяльності.

3. Знання про конкретне агентство: його функції, структуру, нормативно правову регуляцію.

4. Знання про типи клієнтів, з якими працює агентство.

5. Знання про типові особливості встановлення контакту [8, с. 39–79].

Як зазначає К. Майєр, на відміну від базових наукових дисциплін, соціальна робота як професія прагне до використання знань, а не до знань заради знань. Основні знання у сфері соціальної роботи запозичені з різних галузей фундаментальної і прикладної науки. Проте особливістю соціальної роботи є особливий характер дій або практичної діяльності, пов'язаний з тим, що соціальний працівник не прагне розвивати знання без конкретних цілей. Знання і цілі в ній взаємозалежні: змінюється ціль — виникає потреба у нових знаннях, які б відповідали новій меті. Але розширення знань у межах певної мети може призвести до зміни цієї мети та появи нової [9, с. 19].

Такий підхід дозволяє розглядати професійні знання не як певну статичну конструкцію, а як динамічний процес постійного та активного пізнання. Сфера професійних знань соціальної роботи у цьому разі становить своєрідну піраміду, в основі якої лежать фундаментальні і професійно-теоретичні знання. Над цією основою надбудовуються спеціалізовані, конкретизовані та індивідуалізовані знання, що набуваються соціальним працівником у процесі професійної практики.

Проте запас теоретичних знань ще не забезпечує успіху у соціальній роботі. Для ефективного здійснення соціальної роботи потрібні відповідні навички. Соціальний працівник, зокрема, повинен вміти: цілеспрямовано і з розумінням слухати інших; збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, оцінку, звіт; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги; спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи; спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їх проблем та завоювати їх довіру; обговорювати делікатні проблеми з необхідною увагою та підтримкою, викликаючи у клієнта довіру; творчо вирішувати проблеми клієнта; визначати момент призупинення терапевтичної допомоги клієнту; проводити дослідження та інтерпретувати їх результати; бути посередником і вести переговори між конфліктуючими сторонами; забезпечувати зв'язок між різними організаціями; повідомляти про соціальні потреби державним організаціям, приватним, громадським або законодавчим органам, що забезпечують фінансування відповідної діяльності [3, с. 78–88].

Соціальна робота, як і будь-яка інша професійна діяльність, вимагає оволодіння певною спеціальною базою знань і вмінь, володіння якою і визначає рівень професійної компетентності. Компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також вміннями, необхідними для їх застосування. Компетентна професійна діяльність передбачає: усвідомлений вибір знань, необхідних для вирішення професійних завдань; єдність професійних знань і цінностей; відображення цього синтезу у відповідній професійній діяльності [9, с. 139].

Здійснений аналіз основних теоретичних підходів до підготовки фахівців соціальної роботи за рубежем свідчить, що в умовах ускладнення цілей, змісту та функцій соціальної роботи проблема вдосконалення підготовки соціальних працівників є актуальною не лише у країнах, де соціальна освіта є інноваційним напрямком професійної підготовки, а й у промислово розвинутих країнах світу, де вже сформувалися національні моделі підготовки фахівців для соціальної сфери. Вивчення та адаптація прогресивних зарубіжних моделей навчання фахівців соціальної сфери, враховуючи при цьому історичні, соціально-економічні та культурні чинники їх формування та функціонування, розглядається як ефективний засіб вирішення цієї проблеми.

Вивчення міжнародного досвіду дає змогу встановити загальні вимоги до навчання соціальних працівників та визначити найбільш ефективні моделі їх підготовки, що містять перспективи та можливості для їх подальшої адаптації у власній країні.

Базові засади навчання соціальній роботі є спільними для багатьох країн. Вони визначаються специфікою соціальної освіти (гуманістична спрямованість, універсальність і консервативність) та загальними вимогами до професійної компетентності соціальних працівників (розуміння теоретичних основ професії, володіння базовими професійними вміннями і навичками, здатність інтегрувати теорію і практику, дотримання етичних норм та цінностей соціальної роботи).

ЛІТЕРАТУРА

1. Обучение социальной работе: состояние и перспективы // Материалы международных конгрессов школ социальной работы / под ред. В. Г. Бочаровой. – М.: АСОПиР, 1997. – 284 с.
2. Солнцев Н. К. К вопросу о специфике социального образования / Н. К. Солнцев // Диалог. – 1996. – № 9. – С. 43–46.
3. Социальная защита детей и семьи (зарубежный опыт) / ред. колл. Л. Е. Кунельский, М. С. Мацковский, А. М. Панов. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 94 с.
4. Brouns H. J., Kramer D. Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries / H. J. Brouns, D. Kramer. – Frankfurt/Main, 1986. – 585 p.
5. Coordinated research in the social field. Study Group 1 on the initial and further training of social workers taking into account their changing role. Final report (DRAFT) – Strasbourg, 1995. – 71 p.
6. International Association of Schools of Social Work. IASSW Census of Social Work Education 1998–1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 19.02.2010: <http://www.iassw.soton.ac.uk/en/publications/worldcensuscommissionreport1.pdf> Загол. з екрану. – Мова англ.
7. International Federation of Social Workers. The Ethics of Social Work: Principles and Standard [Електронний ресурс]. Режим доступу: 23.01.2010: <http://www.cc.utah.edu/~jy1415/techconf/Docs/names.htm> Загол. з екрану. — Мова англ.
8. Kadushin A. The Knowledge Base of Social Work /A. Kadushin // Issues in American Social Work. – N.Y.: Columbia University Press, 1959. – С. 39–79.
9. Morales A., Sheafor B. Social Work: A Profession of Many Faces / A. Morales, B. Sheafor. – Boston, 1990. – 325 p.
10. NASW Standards for the Classification of Social Work Practice: policy statement 4. – N.Y.: Washington, NASW, 1991. – 31 p.
11. Seibel F. W., Lorenz W. Soziale Professionen für ein Soziales Europa / F. W. Seibel, W. Lorenz. – Frankfurt/Main, 1998. – 560 p.
12. Sideon R. Comments on the Structure and Forms of Social Work Knowledge / R. Sideon // Social Work and Social Sciences Review. – 1990. – № 1. – P. 29–44.

УДК 378.4+37.01:51

С. В. САПОЖНІКОВ

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА

Розглянуто систему вищої освіти в Республіці Молдова. Зроблена спроба історичного аналізу розвитку вищої школи в цій країні. Показано структуру й особливості навчання педагогічних кадрів в сучасних молдовських вузах. Звернено увагу на основні проблеми вищої освіти та їх вирішення в Республіці Молдова.

Ключові слова: *Чорноморський регіон, університет, коледж, студент, педагогічні науки.*

С. В. САПОЖНИКОВ

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Рассмотрена система высшего образования в Республике Молдова. Сделана попытка исторического анализа развития высшей школы в этой стране. Представлена структура и проанализированы особенности обучения педагогических кадров в современных молдовских вузах. Обращено внимание на главные проблемы высшего образования в Республике Молдова.

Ключевые слова*: Черноморский регион, университет, колледж, студент, педагогические науки.*

S. V. SAPOZNIKOV

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC MOLDOVA

The system of higher education in the Republic of Moldova is investigated. A try of the historical analysis of the higher education development in this country is fulfilled. The structure and peculiarities of teaching staff in coutemporary Moldovian universities is shown. The main problems in education system and ways of their resolving in the Republic of Moldova are pointed out. This article considers formation and development of the system of higher education in the Republic Moldova as a member of Black sea economic cooperation and analiges the system of education.

Key words*:Black sea region, university, student, college, pedagogical sciences.*

Досвід функціонування системи вищої та вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону становить певний науково-практичний інтерес, оскільки у системі вищої освіти України йде напружений пошук нових креативних рішень проблем індивідуалізації та диференціації підготовки фахівців, форм, методів, засобів і технологій професійно-педагогічної підготовки студентів вузів. Зрозуміло, що на процес формування національних систем освіти різних країн безпосередньо впливають існуючі міжнародні тенденції.

У сфері вищої освіти в країнах Чорноморського регіону нині відбуваються значні зміни: здійснюється оновлення всіх структур національних систем освіти, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою тощо. В умовах подальшої інтеграції України з європейським співтовариством посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках XX ст. у зв'язку з розвитком єдиного Європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон доповнився таким новим феноменом, як Європейський вимір в освіті (European Dimension in Education). Вищезазначене твердження пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної

стратегії відновлення педагогічної освіти. В зв'язку з цим не можна не враховувати вплив країн Чорноморського регіону на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Загальний напрямок змін у системі вищої освіти зумовлений розпочатим об'єднанням зусиль у цій сфері держав Чорноморського регіону та Європейського Союзу (ЄС). В кінці XX ст. уряди 11 країн – Азербайджану, Албанії, Білорусі, Болгарії, Вірменії, Грузії, Молдови, Росії, Румунії, Туреччини і України – домовилися про створення Чорноморського економічного співтовариства (BSEC), в якому функціонує Парламентська асамблея (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть до співпраці в галузі вищої освіти.

В системі вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається майже 5 млн. студентів і працює близько 400 тис. викладачів. 6 березня 1993 р. у Стамбулі міністри культури держав BSEC підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. Цей документ охоплює різні починання, а також форми співробітництва у вказаних галузях, у т. ч. співпрацю і взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідницьку діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розроблення програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво і пряму взаємодію міст і регіонів, що приєдналися до зазначеної конвенції.

У 1997 р. з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій і культурній сферах університетів та інших організацій країн-учасниць BSEC заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Сьогодні між державами PABSES діють двосторонні урядові угоди та протоколи про співробітництво в галузі освіти. Туреччина підписала договори про співробітництво в галузі культури й освіти з Албанією, Азербайджаном, Румунією і Росією. Україна має домовленість про співробітництво у галузі освіти з Румунією та Молдовою. Міністерство освіти Азербайджану уклало договори про співробітництво з відповідними міністерствами Туреччини, Росії та Молдови. Греція в галузі освіти співпрацює з Азербайджаном, Албанією, Болгарією, Вірменією, Грузією, Росією, Румунією, Туреччиною і Україною.

Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням щодо перспектив інтеграції України із загальноєвропейським освітнім простором. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку Н. Абашкіної, Г. Алєксевич, Г. Єгорова, Л. Латун, Б. Мельниченка, О. Рибак, І. Тараненко, Л. Пуховської, В. Вдовенко, Г. Воронки, Т. Осадчої та інших українських вчених. Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренка, В. Лугового, І.Яковлєва, М. Ярмаченка, С. Головка, З. Малькова, І. Марцінковського, Л. Пуховської, Т. Кошманової та ін.

Однак проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону в другій половині XX – на початку XXI ст. загалом залишається поза увагою учених, що й зумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є здійснення історичного аналізу основних етапів становлення системи вищої освіти і висвітлення її сучасної структури в Республіці Молдова.

Історія становлення вищої педагогічної освіти в цій країні нерозривно пов'язана зі становленням радянської вищої педагогічної школи, а історичні етапи останньої співпадають з відповідними етапами в Росії та Україні. Зазначимо, що історія Молдови є багатою, але водночас суперечливою. Періоди розквіту країни чергувалися з часами занепаду. Сильний, але не завжди благотворний вплив відбувався з боку сусідніх держав. Зберігаючи унікальні національні традиції і культуру, молдовський народ до початку XX ст. перебував у стані майже повної неписьменності. В радянський період відбулося покращення економічної ситуації, прискорення науково-технічного прогресу, в країні була ліквідована неписьменність. Національна система освіти в Молдавській РСР базувалася на 10-річному обов'язковому навчанні. Випускники середніх шкіл отримали можливість продовжувати навчання в професійних училищах, технікумах і вузах. До розпаду СРСР і проголошення Молдови незалежною державою в ній налічувалося 13 вузів, в яких навчалися понад 53 тис. осіб.

Більшість з них діяли в столиці країни – Кишиневі. Рівень навчання у молдовських вузах і сьогодні є високим.

В систему освіти Республіки Молдова нині входять державні та приватні освітні заклади (20 вузів, 28 коледжів, 1551 загальноосвітній навчальний заклад, 1295 дитячих садків, 56 дитячих таборів). Всі вони ведуть освітню діяльність в єдиному правовому полі. Розробка навчальних програм, прийом студентів на навчання, зайнятість викладацького складу має відповідати вимогам, встановленим міністерством освіти, молоді та спорту країни. Контингент студентів налічує 126 тис. осіб. 80% з них здобувають освіту в державних і 20% – у приватних вузах; 64,7% навчаються на денних, а 35,3% – на заочних відділеннях.

Систему вищої освіти в Молдові утворюють університети, академії та інститути, що здійснюють підготовку студентів за 180 спеціальностями. У 2006–2007 навчальному році 87,8% студентів навчалися в університетах, 10,4% – академіях 1,8% – в інститутах.

Навчальний процес у закладах освіти забезпечують 36 тис. викладачів, 8% з яких є молодими фахівцями, 63% мають стаж роботи більше 18 років. Підготовку аспірантів в країні здійснюють Державна академія неперервної професійної підготовки та Державний інститут неперервного навчання [2].

Систему вищої педагогічної освіти Республіки Молдова утворюють 5 державних вузів, з них 3 класичні університети (Молдавський, Белцький та Тираспольський), Кишиневський педагогічний університет ім. Іон Крянгу та Національний інститут фізичного виховання та спорту, а також 4 педагогічні коледжі, де готують майбутніх вихователів дитячих садків і вчителів початкової школи (термін навчання – 4 роки). Підготовку вихователів дитячих садків і вчителів початкової школи здійснюють протягом 5 років університети, а викладачів вищої школи – впродовж 5–6 років в університетах, академіях та інститутах.

Згідно з законом Республіки Молдова № 142 від 7 липня 2005 р. «Про перелік напрямів професійної підготовки та спеціальностей з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах, цикл І» навчання майбутніх педагогічних кадрів у вузах країни в галузі «Освіта» здійснюється за такими напрямами:

Шифр і загальний напрям підготовки: 14. Педагогічні науки.

Шифр і напрям професійної підготовки, цикл І: 141. Освіта і підготовка викладачів. Шифр і найменування спеціальностей: 141.01 – Математика; 141.02 – Інформатика; 141.03 – Фізика; 141.04 –Астрономія; 141.05 – Хімія; 141.06 – Біологія; 141.07 – Географія; 141.08 – Мови і література; 141.09 – Іноземні мови; 141.10 – Історія; 141.11 – Співи; 141.12 – Образотворче мистецтво; 141.13 – Фізичне виховання; 141.14 – Технологічне виховання; 141.15 – Цивільне виховання; 141.16 – Танці. Кількість навчальних кредитів – 180–240.

Шифр і напрям професійної підготовки, цикл І: 142. Педагогічні науки. Шифр і найменування спеціальностей: 142.01 – Педагогіка; 142.02 – Дошкільна педагогіка; 142.03 – Педагогіка початкової освіти; 142.04 – Психопедагогіка; 142.05 – Спеціальна психопедагогіка; 142.06 – Професійна педагогіка; 142.07 – Соціальна педагогіка. Кількість навчальних кредитів – 180–240.

Відповідно до листа міністерства освіти, молоді та спорту Республіки Молдова № 07-13-468 від 17 серпня 2005 р. «Про зміст модуля з підготовки викладачів» психолого-педагогічна підготовка студентів університетів у рамках загального напряму 14 «Педагогічні науки» здійснюється за рахунок 180 навчальних кредитів у разі навчання за однією спеціальністю або 240 навчальних кредитів у разі одночасного навчання за двома спорідненими спеціальностями. За іншими напрямами навчання, за винятком напряму 14 «Педагогічні науки», модуль для теоретичної психолого-педагогічної підготовки обсягом 30 навчальних кредитів і практичної підготовки обсягом 30 навчальних кредитів (усього 60 навчальних кредитів на циклі І) буде реалізований, за бажанням, додатково до 180 чи 240 навчальних кредитів, передбачених переліком напрямів професійної підготовки і спеціальностей з підготовки кадрів у вузах (цикл І), або частково за рахунок складової для орієнтації на інший напрям підготовки в циклі ІІ (мастерат).

До сучасних внутрішніх проблем молдавської системи вищої освіти можемо віднести п’ять основних проблем:

1 Невідповідність структури вищої й обов'язкової освіти вимогам ринкової економіки. В умовах економіки планового типу система освіти готувала кадри з урахуванням визначеності їх майбутніх професій і працевлаштування, вона характеризувалася безпрецедентною кількістю спеціальностей вузького профілю. Таке становлення зберігається донині, хоча тенденція переходу від спеціальностей до напрямків підготовки посилюється. На противагу цьому в ринковій економіці професійне майбутнє фахівця є невизначеним. Вузи, укладаючи вигідні контракти, наповнюють ринок праці країни незатребуваними фахівцями (в 2008 р. тільки 10% з них були працевлаштовані). Тому вузи мають здійснювати підготовку студентів до можливих багаторазових змін спеціальності. Перед обов'язковою освітою постає проблема чіткого розподілу функцій і відповідальності органів управління початковою і середньою освітою.

2. Зниження, недостатність і нестабільність фінансування системи освіти. Так, частка ВВП Молдови, що виділяється на освіту, нині становить 1,4% (у 1993–1994 рр. на освіту виділялося майже 17% ВВП). Вона у чотири рази менша, ніж частка засобів, які виділяються на освіту в США (5,5%), Великій Британії (5,3%) чи Франції (5,4%) [3].

3 Невідповідність знань і навичок, що одержують студенти у системі освіти, умовам ринкової економіки. За такої останньої головними якостями фахівця вважають здатність вирішувати проблеми і професійний універсалізм. У навчальних програмах радянського періоду акцентувалося на засвоєнні фактичного матеріалу. Зараз оздоровлення молдавської економіки залежить від наявності працівників, здатних виявляти ініціативу в пошуку роботи й творчо підходити до створення нових робочих місць власними силами.

4. Відсутність механізмів контролю і гарантії якості, передусім ефективно побудованої освітньої статистики, професійної системи акредитації вузів, національної служби педагогічного тестування, системи моніторингу розвитку освіти і становища на ринку праці.

5. Посилення тенденції до нерівності в системі освіти. В минулому рівність забезпечувалася через уніфікацію в країні основних нормативних актів, що у нових умовах неефективні. Вони не сприяють досягненню законодавчих цілей, спрямованих на забезпечення місцевого фінансування та управління, самостійний вибір вузами педагогічних методів, навчальних матеріалів, необхідних студентам.

Значну частину вищезазначених проблем передбачається вирішити до 2013 р. в зв'язку з прийняттям Кодексу про освіту. Проте деякі положення цієї програми потребують серйозного коригування відповідно до сучасних реалій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Страны мира. Современный справочник. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2007. – 607 с.
2. Министерство просвещения. Республика Молдова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edu.md/?lng=ru
3. CIU. Educational Advising Center. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.eac.md

УДК 37.026 (438)

С. ФРЕЙМАН, П. ОЛЬХУВКА

МОТОРИЗАЦІЙНІ ЗАХОПЛЕННЯ В СИСТЕМІ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ГІМНАЗІЙ ПОЛЬЩІ

Подано результати дослідження, метою якого було з'ясувати, як нинішня гімназійна молодь Польщі проявляє інтерес до особливого виду технічних зацікавлень – моторизації. Такі відомості необхідні, оскільки дають можливість учителям встановити у плануванні дидактично-виховного процесу відповідні пропорції між зацікавленням і навчанням учнів.

Ключові слова: *Чорноморський регіон, університет, коледж, студент, педагогічні науки.*

С. ФРЕЙМАН, П. ОЛЬХУВКА

МОТОРИЗАЦИОННЫЕ УВЛЕЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНТЕРЕСОВ УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИЙ ПОЛЬШИ

Представлены результаты исследования, целью которого было выяснить, как современная гимназическая молодежь Польши проявляет интерес к особому виду технических интересов – моторизации. Такие сведения необходимы, поскольку дают возможность учителям установить в планировании дидактически-воспитательного процесса соответствующие пропорции между заинтересованностью и учебой учеников.

***Ключевые слова**: Черноморский регион, университет, колледж, студент, педагогические науки.*

S. FREYMAN, P. OLKHUVKA

MOTORIZATION ADMIRATION IN THE SYSTEM OF INTERESTS OF THE PUPILS OF HIGH SCHOOLS OF POLAND

The results of the investigation aimed at finding out the interest of the present youth of high schools of Poland to a special kind of technical interests-motorization are given. The following data are important as they give teachers possibility to establish appropriate balance between interests and education of pupils in didactic and educational process.

***Key words**: Black sea region, university, college, student, pedagogical sciences.*

У шкільній практиці навчання і виховання вагому роль відіграє зацікавлення. Воно полегшує зосередження уваги учнів: навчаючись з цікавістю, вони легше і на більш тривалий час запам'ятовують те, чого навчаються. «Зацікавлення допомагає долати труднощі, – зазначає Г. Слоневська. – Під його впливом ми виконуємо різні дії і воно відбивається на тих діях; під впливом зацікавлення ми діємо легше, швидше, справніше» [3, с. 6–7]. На думку А. Ґурицької, зацікавлення становить одну з рис особистості – важливу й для особистого щастя індивідууму, і для суспільної значимості [2, с. 3].

Численні дослідження і досвід учителів переконують, що кожна людина має в собі «приховані скарби», які «заблиснуть лишень тоді, коли побачать денне світло». Тому варто їх шукати, віднаходити, видобувати й подбати про те, щоб вони збільшувалися. Відкривання перед учнем його здібностей, схильностей і захоплень є інвестицією, яка зростає в різні періоди життя і визначає його якість, а також впливає на шлях саморозвитку особистості

Усвідомлення того, що зацікавлення учнів істотно впливають на їх успіхи в навчанні, а згодом і в професійній діяльності [5, с. 198], зумовило проведення досліджень, які би дозволили виявити зацікавлення учнів базових шкіл і гімназій [1, с. 148–155]. Знання профілю і рівня зацікавлень учнів дає змогу вчителям повніше реалізувати програмні навчально-виховні цілі та завдання загальної освіти. Результати цих досліджень є одними з багатьох, в яких зроблено спробу вияснити, чи в сучасну технічну епоху, що швидко розвивається, в системі зацікавлень гімназистів існує зацікавлення моторизацією.

Розпочинаючи своє дослідження, ми намагалися відповісти на такі проблемні питання:

- Які зацікавлення виявляють учні гімназій?
- Чи в системі зацікавлень учнів гімназії є зацікавлення моторизацією? Якщо так, то в чому це проявляється?
- Чи існує зв'язок між зацікавленням учнів моторизацією та їх статтю і територіальним походженням?

Шукаючи відповіді на поставлені питання, ми брали до уваги той факт, що зацікавлення учнів можуть проявлятися в різних формах їх активності, пов'язаної як зі школою, так і з позашкільною діяльністю. Тому серед іншого питали учнів про шкільні предмети, які їх найбільше цікавлять, про журнали і книги, які вони читають найохочіше, про улюблені телевізійні програми, приналежність до гуртків за інтересами, форми проведення вільного часу тощо.

Дослідженням було охоплено учнів з випадково вибраних гімназійних шкіл, що розташовані на території міста Зелена Ґура й околиць. У підборі осіб для анкетування враховувалася потреба існування неоднорідності групи стосовно територіального походження і статі. Загалом було опитано 178 учнів, причому трохи більшу групу становили гімназисти з міського середовища (57,3%). Описана група учнів не була однорідною щодо статі, оскільки 65,2% анкетованих – це хлопці, а 34,8% – дівчата. У дослідженні застосовано метод діагностичного опитування, а інструментом була анкета за категоріями.

Серед багатьох чинників, які визначають зацікавлення досліджуваних гімназистів, може бути позитивне емоційне ставлення до шкільних предметів. Дослідження довело, що стосовно улюблених навчальних предметів учні мають різні уподобання. Найбільшою популярністю користуються заняття з фізичного виховання (30% опитаних). Частіше цей предмет називали хлопці (39,7%), ніж дівчата (9,7%); це були як учні з села (39,5%), так і з міста (21,6%). Для 11,3% учнів улюбленими предметами є образотворче мистецтво, німецька мова і географія. Їх називали частіше учні з міста, ніж з села (різниця становила 5,9%); були це частіше хлопці (на 2,3% більше), ніж дівчата. 6,2% гімназистів заявили, що люблять інформатику; в цьому випадку стать і територіальне походження не були чинниками диференціації. Найменш улюбленими предметами (показники в межах 2,3–5,6%) виявилися історія, математика і біологія. Помічено, що деякі навчальні предмети вважаються менш цінними: наприклад, техніку/трудове навчання, тобто предмет, який зачіпає проблеми сучасної техніки, зокрема й моторизації, любить тільки 3,0% опитаних учнів.

Припускаючи, що зацікавлення, у т. ч. зацікавлення моторизацією, можуть віддзеркалюватись у перегляді гімназистами телевізійних програм, ми попросили їх назвати телепередачі, котрі вони найохочіше дивляться. З отриманих відповідей з'ясувалося, що існує певна категорія телепередач, які користуються в учнів великим зацікавленням: це передачі спортивні (27,0% опитаних), природничі (15,7%), моторизаційні (15,4%), музичні (10,1%) і розважальні (10,1%). Найрідше учні дивляться передачі на історичну і кримінальну тематику (по 2,2%).

Зауважимо, що передачі, які можуть вказувати на моторизаційні зацікавлення досліджуваної групи гімназистів, переглядають з наближеною частотністю (6,6–7,8%) учні з міста і села, але значно частіше хлопці (10,3%), ніж дівчата (3,2%). Серед названих ними телепередач на цю тематику домінували «Автоманіяк» і «Монстр Гараж».

Для визначення місця моторизаційних зацікавлень гімназистів серед інших важливо було виявити, чи читають вони журнали та книги і які. Отож, про бажання читати заявили 46,1% опитаних; були це частіше учні з села (63,1%), ніж з міста (52,9%), переважали серед них дівчата (на 16,3% більше). Інші заявляли прямо: «Не читаємо». Аналіз відповідей гімназистів щодо читання ними книг і журналів призводить до доволі песимістичних висновків, оскільки більшість вказаних ними публікацій та авторів взяті зі списку творів, обов'язкових для прочитання в гімназії. Тільки п'ята частина учнів (20,2%) читає пригодницьку літературу; її опановують 22,4% опитаних дівчат і 16,1% хлопців, це частіше гімназисти з села, ніж з міста (різниця – 10,6%). Були також учні (10,1%), котрі стверджували, що в колі їх зацікавлень є книги на спортивну тематику і комікси.

Відомо, що провідним педагогічним засобом масового спілкування є преса і вона ефективно впливає на позицію людини. Тому ми вирішили пошукати прояви моторизаційних зацікавлень у контактах гімназистів з пресою. Виявляється, що учні читають різні журнали, однак найчастіше – молодіжні (36,0%), наприклад: «Попкорн», «Браво», «Віктор». 11,2% опитаних цікавляться спортом і читають журнали «Футбол» і «Спортивний огляд».

Гімназисти повідомили також, що моторизаційні періодичні видання перебувають у колі їх зацікавлень значно рідше (4,5%). Відповідно, ми з'ясували, які моторизаційні журнали цікавлять наших учнів і чому. Виявилося, що їх читають частіше гімназисти з села (5,9%), ніж з міста (3,9%), як дівчата, так і хлопці, однак останні роблять це набагато частіше (різниця – 5,9%). Серед названих журналів на моторизаційну тематику перебувають на чільному місці «Авто Світ», «Мото Магазин», «Мотогонщик», «Авто Мото Спорт». Вказані гімназистами мотиви читання журналів такого роду – це передусім бажання розширити свої загальні знання

про моторизацію, орієнтуватися в галузі технічних новинок у постійно модернізованих моторолерах, мотоциклах і автомобілях.

Заглиблюючись у проблему моторизаційних зацікавлень гімназійної молоді, ми попросили учнів, щоб вони вказали, до яких гуртків за інтересами належать або хотіли би належати. Аналіз емпіричного матеріалу виявив, що 44,5% опитаних не беруть участі в жодному гуртку за інтересами, що діють в їх гімназіях, а 8,8% хотіли б працювати в таких гуртків, однак їх у гімназіях немає. Інші гімназисти відвідують позаурочні заняття в своїх навчальних закладах. З їх відповідей видно, що найбільшим зацікавленням користуються гуртки: спортивний (21,3%), інформатики (3,4%), музичний (3,4%) та образотворчого мистецтва (2,7%). Частотність показників на інші гуртки (наприклад, хоровий, туристичний, театральний, журналістський та ін.) – в межах від 1,2–2,2%. Серед цієї групи були учні (1,8%), котрі відвідують гурток моделювання. Відзначимо, що гімназисти охоче брали б участь в заняттях риболовного, військового чи технічного гуртка, але в їх школах такого нема. Така ситуація зумовлена різними причинами, зокрема, й кількістю бажаючих брати участь у тому чи іншому гуртку. Загалом діапазон зацікавлень опитаних учнів щодо гуртків дуже широкий.

Яке стверджує С. Шуман, про зацікавлення і захоплення учнів можуть розповісти колекціоновані ними предмети. Керуючись цим, ми звернулися до гімназистів з питанням, чи мають вони власні збірки (колекції) і що в них цінують найбільше. Виявляється, що 41,5% опитаних має такі збірки. Так інформували частіше хлопці (24,1%), ніж дівчата (14,5%), набагато переважали учні з міста (різниця – 17,9%). Наше дослідження показало, що найчастіше гімназисти колекціонують поштові марки (6,7%), монети (5,6%), кришки (5,0%), пляшки (5,0%) і журнали (4,5%). 3,3% гімназистів сказали, що мають колекції моделей автомобілів і мотоциклів. Про ці колекції інформували тільки хлопці (1,7%), які походять з села (2,6%). Такого роду колекція, на нашу думку, може вказувати, що ці учні мають моторизаційні зацікавлення. З відповідей випливає, що колекції дуже часто збагачуються подарунками на день народження або іменини

Для доповнення картини зацікавлень гімназистів ми попросили їх вказати, якими для них є улюблені форми проведення вільного часу. У відповідях перше місце зайняли заняття спортом – так заявили 30,3% опитаних. Відзначимо, що цій формі проведення вільного часу надають перевагу набагато частіше хлопці (41,4%), ніж дівчата (11,8%), без огляду на територіальне походження. 26,0% гімназистів цінує у вільний час зустрічі з друзями. Багато учнів (17,0%) у вільний час сидить за комп'ютером, слухає музику або дивиться телевізор; так заявляли частіше хлопці (22,4%), ніж дівчата (6,5%), територіальне походження не було тут показником диференціації. Були також такі (7,8%), котрі катаються на велосипеді, скейті чи моторолері, беруть участь в заходах, пов'язаних з моторизацією, – наприклад, у мотоциклетних гонках. Про це заявляли частіше дівчата (9,6%), причому як з міста, так і з села, ніж хлопці (6,8%), На жаль, тільки 1,7% учнів у вільний час займається роботою технічного характеру, зокрема, моделюванням, допомогою батькові у ремонті автомобіля чи велосипеда тощо.

Вказані прояви моторизаційного зацікавлення опитаних нами гімназистів на тлі інших їх зацікавлень дає змогу оцінити рівень цих зацікавлень. Для цього нами прийняті наступні критерії:

- дуже високе зацікавлення проявляють учні, які заявили, що люблять предмет техніка/трудове навчання, у вільний час займаються моделюванням або беруть участь з дорослими у ремонті моторизаційного обладнання (майструють у гаражі), проявляють бажання участі у технічному гуртку, дивляться телепередачі на моторизаційну тематику;
- високе зацікавлення проявляють учні, які відповідають чотирьом з п'яти критеріїв;
- середнє зацікавлення проявляють учні, які відповідають трьом з п'яти критеріїв;
- низьке зацікавлення проявляють учні, які відповідають одному або двом з п'яти критеріїв;
- учні, які не відповідають жодному з критеріїв, не мають моторизаційних зацікавлень.

Аналіз емпіричного матеріалу показав, що переважна більшість гімназистів (76,4%) зовсім не цікавиться моторизацією. В решти (23,6%) можна помітити певну зацікавленість цією технічною галуззю, але рівень такого зацікавлення порівняно з іншими є незадовільним. Виявилося, що 45,2% групи учнів, які цікавилися моторизацією, проявляли вказане

зацікавлення на низькому рівні, 31,0% – на середньому і лише 23,8% – на високому. На жаль, згідно з прийнятими критеріями в жодного з досліджуваних гімназистів не виявлено зацікавлення моторизацією на дуже високому рівні.

Помічено, що загалом таке зацікавлення найчастіше проявлялось у перегляді телепередач, пов'язаних з моторизацією, та читанні журналів на цю тематику. Рідше опитані гімназисти вказували свою практичну активність, пов'язану з цією галуззю техніки.

Отримані дані підтвердили твердження дослідників, які займаються зацікавленнями шкільної молоді, що існує диференціація зацікавлень залежно від статі. Згідно з нашим дослідженням, набагато частіше моторизацією цікавляться хлопці, ніж дівчата. Помічено також вплив територіального походження на проявлений рівень зацікавлення моторизацією, оскільки гімназисти, що досягали вищого рівня, частіше походили з міста, ніж з села.

Подані з великим скороченням результати нашого дослідження виявили, що переважна більшість опитаної гімназійної молоді, незважаючи на те, що має можливість отримати права мотоцикліста чи велосипедиста, а у віці 18 років навіть уже володіє власним транспортним засобом (моторолером, мотоциклом, автомобілем), не проявляє зацікавлення моторизацією, а отже, остання не займає істотного місця в системі зацікавлень учнів гімназій. Припускаємо, що немалий вплив на такий стан речей має дидактично-виховна діяльність навчального закладу, де забракло, як стверджували гімназисти, широкого кола гуртків за інтересами, в т. ч. технічних, які би зумовлювали інтерес до здобування найновіших знань з різних галузей сучасної техніки, включаючи моторизацію.

«Сучасній школі потрібні учні, – пише Р. Ставінога – з відкритим розумом, які будуть здатні творити конструкції, винаходи на міру потреб і можливостей, а також актуального рівня розвитку, а отже, учнів з різноманітними зацікавленнями» [4, с. 31]. Зацікавлення, як ми вже відзначали, збагачують життя людини, вони є силою, що змушує її пізнавати світ, здобувати найновіші знання і творчо їх перетворювати та застосовувати, а також оберігають від деморалізуючого впливу нудьги і бездіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Frejman S. D. O zainteresowaniach technicznych trzynastolatków // Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej i informatycznej. – Rzeszów, 2003.
2. Zainteresowanie uczniów. Problemy psychologiczne i pedagogiczne / red. A. Gurycka. – Warszawa, 1961. – Cz. 2.
3. Słoniewska H. Psychologiczna analiza zainteresowań. – Poznań, 1959.
4. Stawinoga R. Aktywność twórcza we współczesnej edukacji // Nowa Szkoła. – 2002. – Nr. 3.
5. Super D. E. Psychologia zainteresowań. – Warszawa, 1972.

УДК: 37.013.42: 331.56 (430)

О. М. ДАНЧЕНКО

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ У НІМЕЧЧИНІ (50-І РОКИ XX СТ. – ПОЧАТОК XXI СТ.)

Досліджено розвиток соціальної політики, в Німеччині, становлення законодавчої бази підтримки безробітних, у тому числі молоді. Проаналізовано розвиток, соціальної педагогіки та соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді в цій країні у зазначений період. Висвітлено сучасні заходи соціально-педагогічної підтримки безробітної німецької молоді. Виокремлено етапи процесу оформлення концепції соціальної політики, її системи соціального захисту та особливості соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді в Німеччині.

***Ключові слова**: соціальна політика, соціальна педагогіка, соціальний захист, безробітна молодь, соціально-педагогічна підтримка.*

Е. Н. ДАНЧЕНКО

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ БЕЗРАБОТНОЙ МОЛОДЕЖИ В ГЕРМАНИИ (50-Е ГОДЫ XX В. – НАЧАЛО XIX В.)

Исследовано развитие социальной политики в Германии, становления законодательной базы поддержки безработных, в том числе молодежи. Проанализировано развитие социальной педагогики и социально-педагогической поддержки безработной молодежи в этой стране в указанный период. Раскрыты современные меры социально-педагогической поддержки безработной германской молодежи. Выделены этапы оформления концепции социальной политики, системы ее социальной защиты и рассмотрены особенности социально-педагогической поддержки безработной молодежи в Германии.

***Ключевые слова**: социальная политика, социальная педагогика; социальная защита; безработная молодежь, социально-педагогическая поддержка.*

O. M. DANCHENKO

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EDUCATIONAL SUPPORT FOR UNEMPLOYED YOUNG PEOPLE IN GERMANY (END OF THE 20TH - BEGINNING OF THE 21ST CENTURIES)

The development of social policy (in Germany, establishment of legal framework supporting the unemployed, including young people are investigated).Tthe development of economic, social, social and educational support to youth the unemployed in Germany during the analyzed period is viewed; the current measures of social and educational support for unemployed young people in Germany is outlined.Main stages of the process of designing the concept of social policy its, social protection systems and features of social and educational support to unemployed young people in Germany.

***Key words**: social policy, social pedagogy, social protection, youth unemployment, social and educational support, Germany.*

Знання історії виникнення та становлення системи соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині важливе насамперед для того, щоб осмислити сучасне становище цієї сфери, об'єктивно прогнозувати основні тенденції розвитку країни у найближчому майбутньому. З цією метою необхідно вивчити, як виникла соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді у Німеччині, які основні етапи вона пройшла у своєму становленні, які причини стримували, а які стимулювали її розвиток.

Питання становлення і розвитку моделі соціального захисту, соціальної політики та соціальної роботи у Німеччині є предметом досліджень О. Іванової, П. Спікера, Г. Тренса, Т. Семигіної, С. Юрія, М. Шавариної, А. Кудряченка. Напрямки професійної соціально-педагогічної діяльності та становлення соціально-педагогічної освіти розглянуто в працях Ю. Пришляк. Системи соціального страхування у Німеччині проаналізовані Г. Григораш, Т. Григораш, В. Олійником, І. Субачовим.

Основні парадигми соціальної держави сучасної Німеччини, структура та побудова організацій у роботі з молоддю в країні досліджено у працях А. Кудряченка, У. Д. фон Бройхт-Опперт, Ю. Грійс. Типологія молодіжних організацій, методологічні основи та підходи цих організацій щодо роботи з молоддю, соціологічні особливості політико-правового регулювання життєдіяльності та соціалізації молоді, досвід розробки і здійснення молодіжної політики у зарубіжних країнах, зокрема у Німеччині, висвітлено М. Головатим. Окремі питання історичного розвитку німецьких земель до 1945 р. розглянуто С. Бобилєвою [1, с. 265–497]; в Н. Черкашина розглянула загальні тенденції та особливості світового економічного розвитку, зокрема німецького, з давніх часів до сьогодення [2, с. 64–186].

Розуміння сучасних напрямків роботи соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині через історичну призму, а також відсутність ґрунтовних досліджень

виникнення та становлення соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у цій країні зумовили актуальність обраної нами теми статті.

Мета статті – проаналізувати процес становлення та розвитку соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді Німеччини у період від 50-х років ХХ ст. до сьогодення.

Після ліквідації фашистського режиму в травні 1945 р. в Німеччині розпочалося відродження демократичних норм життя і поступово розвивалася соціальна сфера. У перші повоєнні роки пріоритет надавався пенсійному страхуванню і страхуванню в разі хвороби інвалідів війни, сиріт, осіб, які переслідувалися фашизмом, біженців [3, с. 337]. У цих складних умовах за активного сприяння США проводилися реформи, що призвели до «німецького економічного дива», сформували соціальну ринкову економіку і перетворили Німеччину в могутню державу.

Організатором економічних перетворень був Л. Ерхард. У 1948 р. під його керівництвом була проведена грошова реформа. Таким чином, практично усі громадяни країни перебували у рівних стартових умовах [4, с. 353].

1 травня 1952 р. вступив у дію закон «Про створення Федерального відомства працевлаштування та забезпечення безробітних», що започаткувало створення єдиної організації зайнятості у ФРН. Посилена увага з боку держави до питань профконсультування виявилася у змінах і доповненнях до закону «Про працевлаштування та забезпечення безробітних» від 3 квітня 1957 р., в якому профконсультування вважалось рівноправним фаховим завданням, як і працевлаштування і забезпечення безробітних.

Профконсультування розглядалося, спочатку як надання порад та консультацій з питань професійного вибору і було визначено монопольним правом Федерального відомства праці. З метою підготовки та полегшення проведення професійного консультування йому передували загальні заходи з професійного інформування. Федеральне відомство праці могло самостійно обирати форми проведення цих заходів: шкільні конференції, батьківські вечори, читання доповідей, видання брошур і настінних календарів, перегляд діафільмів і фільмів, прослуховування платівок і радіопередач, відвідування виставок та екскурсій.

У 50-і роки ХХ ст. для підлітків було розроблено велику кількість інформаційних матеріалів про існуючі професії, видано професієзнавчі матеріали для профконсультантів, батьків, учителів. З 1955 р. в усі народні та середні школи безкоштовно передавалися разом з журналами і брошурами настінні календарі «Професії в малюнках». У кінці цього десятиліття були створені документальні фільми, в яких розглядалися загальні питання вибору професії та певні професії з різних галузей (будівництва, металообробки, медицини тощо), а також створені серії професієзнавчих діафільмів. Профконсультанти демонстрували їх на професієзнавчих заходах, зокрема у школах. Крім того, ці фільми транслювалися на телебаченні. Початок роботи пересувних виставок ознаменував новий етап розвитку профконсультування [5, с. 92].

На початку 60-х років ХХ ст. внаслідок бурхливого економічного розвитку у Німеччині було досягнуто повної зайнятості населення. Однак надалі темпи економічного зростання падали, а в 1966–1967 рр. вибухнула перша післявоєнна криза. У зв'язку з цим було прийнято Закон «Про підтримку стабільності й економічного зростання», що відомий як стабілізаційний закон.

З середини 60-х років відбувалися зміни у соціальній сфері, було вироблено єдиний підхід до роботи з колективами клієнтів залежно від ступеня соціального ураження. Сенс єдиного підходу полягав у тому, що у колективи осіб, які потребували психологічної підтримки, підбирали людей з однаковими або близькими соціально-психологічними проблемами. Взаємодіючи у колективі, ці особи могли усвідомити себе особистостями і згодом самостійно вирішувати свої проблеми [3, с. 337–338].

В кінці 60-х років Німеччина посіла друге місце в світі після США за рівнем промислового виробництва. Економісти світу змушені були визнати, що відбулося «німецьке економічне диво». Досвід цієї країни передбачає суворе дотримання умов формування національного ринкового господарства. Однією із вразливих верств населення у кожній країні вважається безробітна молодь. Відповідно до потреб того періоду було видано закон «Про підтримку у працевлаштуванні» (1969 р.), головним змістом якого стала випереджувальна, підтримувальна, цілеспрямована політика на ринку праці.

Причинами подальшого безробіття у ФРН було те, що у 1973 і 1981 роках відбулося підняття цін на нафту що зумовлено загалом зростання цін. У 1971–1973 р. труднощі посилилися кризою золото-доларового стандарту. Німеччина як і інші країни Заходу, зіткнулася з явищем стагфляції: високі темпи зростання цін при спаді виробництва і скороченні зайнятості, чого раніше не спостерігалося [2, с. 143–144].

На виклик часу, який вимагав більшої превенції, профконсультаційні кабінети були створені на великих підприємствах, що тісно співпрацювали зі школами та профконсультаційними центрами і підтримували відділи політехніки підприємства у проведенні профорієнтаційних заходів. В цей час з'явилася посада учителя з профконсультування у старших класах шкіл, завдання якого полягало допомагати директору у справах профконсультування і підтримувати зв'язок з підприємствами та відповідними профконсультаційними центрами.

Зміни у економіці 70-х років призвели до переосмислення ролі держави у сфері соціальної підтримки вразливих верств населення, насамперед безробітних. Відбувалися дискусії про користь системних підходів у соціальній роботі, були відпрацьовані основні моделі і вироблені принципи сучасного її розвитку на загальнонімецькому рівні [6, с. 367].

Соціальна робота і соціальна педагогіка утверджувались як самостійні сфери. Соціальну роботу стали пов'язувати з допомогою, доглядом і турботою стосовно до клієнта. Соціальний працівник концентрується на соціальних проблемах клієнтів, шляхах і засобах, які допоможуть йому вирішити буденні питання особистості. Він займається конкретним соціальним питанням підопічного, шукає шляхи його вирішення. Соціальна ж педагогіка розглядає переважно питання безпосереднього виховання і становлення клієнтів. Так, наприклад, соціальний педагог має за мету, щоб його клієнти — діти – були вихованні у дусі кращих традицій європейської культури, його клієнти юнацького віку могли здобути європейську освіту, психічно хворі люди могли б отримати все те, що дозволило б їм включитися у звичне життя суспільства [3, с. 337–338].

У 1980–1982 рр. економіка ФРН пережила третю, за післявоєнну історію країни циклічну кризу перевиробництва. Особливість діяльності уряду на чолі з Г.Колем полягала в «пом'якшеному» варіанті консервативної політики при стратегічній лінії, спрямованій на забезпечення прибутку великого капіталу.

Різкий спад динаміки економічного зростання припав на початок 90-х років XX ст. Основними причинами цього були: несприятлива кон'юнктура на світовому ринку збуту, погіршення конкурентоспроможності національних товарів, глобальний спад світової економіки. Їх доповнило об'єднання Німеччини 3 жовтня 1990 р. У п'яти нових землях країни почались ринкові перебудови, які потребували величезних капіталовкладень, що призвело до бюджетного дефіциту, збільшення державного боргу.

Об'єднання НДР і ФРН вплинуло на кількість учасників Спілки державного і приватного піклування. Вона значно зросла, до її складу ввійшли представники загальнодержавного рівня, федеральних земель, вільних міст і округів та численні громадські організації. В роботі Спілки взяли участь навчальні заклади, дослідницькі інститути, установи практичної соціальної роботи.

Згідно зі статутом Спілки її метою було втілення ідей соціальної роботи, особливо там, де йшла мова про державну, громадську і приватну соціальну підтримку, допомогу молоді й охорону здоров'я. Її основні завдання: висунення ініціатив у галузі соціальної політики; вироблення практичних рекомендацій щодо здійснення державної, громадської, приватної соціальної роботи; експертна діяльність у галузі соціального права; створення інформаційного банку для фахівців; підвищення кваліфікації провідних кадрів і співробітників у соціальній сфері; підтримка значущих для соціальної роботи наук; вивчення досвіду й оцінка розвитку соціальної роботи в інших країнах; розвиток міжнародної співпраці і обміну досвідом; видання праць та інших публікацій з питань соціальної сфери [3, с. 338].

У 1997 р. з прийняттям оновленого закону «Про підтримку у працевлаштуванні» розпочався новий етап розвитку служби профконсультування, який увійшов до Соціального кодексу III.

Німеччина нині є однією з провідних європейських соціально орієнтованих держав. Незважаючи на те, що вона має давню традицію соціального страхування і виражений характер «субсидіарності» (участь державного, недержавного та неформального секторів

соціального захисту) і застосовується принцип «солідарності» («менша» структурна одиниця може звернутися до «більшої» за підтримкою у виконанні своїх функцій, не втрачаючи контролю над своєю діяльністю), у цій країні виникли певні проблеми [7, с. 36]. Серед них:

- труднощі соціально-політичного вирівнювання нових і старих федеральних земель;
- погіршення соціального становлення громадян, свідченням того є зростання безробіття, несприятливі тенденції демографічного розвитку, скорочення дотацій на житло, висока квартплата, відсутність необхідних місць у соціальних установах для тимчасового перебування дітей;
- збільшення кількості мігрантів, внаслідок чого держава витрачає значні кошти на соціальну допомогу та адаптацію їх у новому соціально-економічному просторі.

Для подолання молодіжного безробіття, яке зростає, держава проводить різні заходи активної політики на ринку праці. В 1998 р. уряд Німеччини затвердив програму невідкладних заходів, спрямовану на зменшення безробіття серед молоді [5, с. 101]. З 1999 р. група науковців Федерального інституту професійної освіти **(**Bundesinstitut für Berufsbildung розробила певні положення, які сприяли реалізації цієї програми. Зменшення безробіття серед молоді вбачалося досягти, зокрема, шляхом створення достатньої кількості місць навчання, особливо в нових землях, а також місць навчання для молоді з відхиленнями у розвитку та розробки заходів щодо зміцнення дуальної системи професійного навчання.

До кінця 1999 р. у країні було розроблено 268 проектів, завдяки яким створено 9 тис. додаткових місць професійного навчання на підприємствах. У заходах з продовження програми стимулюється створення надалі позапідприємницьких місць професійного навчання. У 2001 р. вступив у дію оновлений закон «Про сприяння освіті», який значно розширив можливості отримання державної допомоги тим, хто навчається [8, с. 7–8].

Оскільки професійно-технічна освіта має важливе значення для майбутнього життя працівника, дуже важливо, щоб у рамках дуальної системи професійно-технічного навчання було забезпечено достатню кількість робочих місць для проходження виробничого навчання чи практики. Однак лише третина підприємств сприяє проходженню практики на виробництві.

Кількість нових укладених договорів про професійно-технічне навчання у 2002 р. скоротилась порівняно з попереднім роком приблизно на 42 тис. і склала майже 572 тис. Станом на 30 вересня 2002 р. в країні було 23 383 особи, які бажали пройти професійно-технічну підготовку на виробництві, але не мали робочого місця. Однак до кінця цього року вдалося майже зрівняти попит і пропозицію у цій сфері. Федеральний уряд ставить перед собою мету збільшити кількість підприємств, які проводять професійно-технічну підготовку, та зупинити процес скорочення робочих місць для проходження практики на виробництві.

Задля збільшення кількості робочих місць для проходження виробничого навчання або практики на виробництві підприємства і представники вільних професій з річним доходом до 500 млн. євро за кожну додатково взяту на навчання особу отримують пільгові кредити на 100 тис. євро. Крім цього, скасовується дія положення на 5 років про необхідність проходити спеціальний курс навчання та складати іспит на наявність професійних знань і педагогічних умінь у працівників підприємств, які організовують професійно-технічне навчання [9, с. 264].

Федеральний уряд у 2003 р. у зв'язку з особливо складною ситуацією в нових землях знову профінансував у цій частині Німеччини майже 14 тис. робочих місць для проходження виробничого навчання або практики на підприємствах. У результаті спеціальної «наступальної кампанії» вдалося виборoти додаткові місця на виробництві. Таким способом підприємства і профспілки підтримують термінову програму зі скорочення безробіття серед молоді в рамках якої до початку 2003 р. допомогу отримали 514 тис. молодих осіб. У 2002–2003 рр. на дотації до зарплат і заходи з підвищення кваліфікації щороку виділялось понад 1 млрд. євро.

Вимоги сучасного роботодавця є такими, що претендент на роботу не може обмежитися лише знаннями та навичками, здобутими у процесі навчання. Різні організації займаються питаннями підвищення кваліфікації. Більше половини всіх заходів у сфері підвищення професійної кваліфікації організовується і фінансується підприємствами. Крім цього, існує велика кількість пропозицій щодо підвищення професійної кваліфікації у міжзаводських та позазаводських установах. Торгово-промислові палати, а також спілки

і навчальні центри пропонують можливості для підвищення професійної кваліфікації і приймають екзамени, після яких видаються відповідні свідоцтва.

У січні 2002 р. набрав чинності новий федеральний закон «Про сприяння у підвищенні кваліфікації». Для спеціалістів, які бажають удосконалити свої знання і навички, дійсними є ті положення, що і для студентів, котрим надається підтримка відповідно до федерального закону «Про сприяння освіті» [9, с. 264–266].

У серії реформ Гарц I–IV були зміни, спрямовані на реконструкцію та реформування центрів зайнятості, назву яких було змінено з Федерального відомства праці на Федеральне агентство праці (початок дії з 1 січня 2004 р.). Завдання реформи – принести нові можливості працездатним громадянам завдяки мінімізації бюрократизації та посиленню посередництва робочих місць [11, с. 4–5].

Відповідно з розвитком суспільства та економіки за останні роки активізувалась соціально-педагогічна діяльність, спрямована на підтримку вразливих категорій населення, зокрема молоді.

Орієнтація соціальної роботи та соціальної педагогіки, традиційно еклектичних за своєю суттю, почала набирати міждисциплінарного характеру, оскільки у соціально-педагогічній роботі стало необхідним використання результатів таких соціальних наук, як політико-економічні основи теорії держави і соціальної політики, теорії соціалізації, інтерракціоналізму тощо.

У розумінні німецьких дослідників проблем соціалізації особистості соціальна педагогіка і соціальна робота – це форми професійних дій, які визначаються принципами індивідуалізації і змін. Німецькі фахівці вважають, що цілі, ціннісні орієнтації, завдання та методики як соціальної педагогіки, так і для соціальної роботи повинні бути спільними. Але оскільки практична діяльність має свою специфіку, то для професійної кваліфікації соціальних працівників та соціальних педагогів властиві певні акценти. У сфері соціальної роботи вони насамперед пов’язані з вирішенням конфліктних ситуацій, вирівнюванням соціального дефіциту, посередницькою місією в умовах надання професійної допомоги. Однак це не є перепоною для спільної діяльності соціальних працівників і соціальних педагогів у вирішенні завдань соціалізації різновікових груп населення країни [10, с. 260–265].

Здійснений історичний аналіз процесу оформлення концепції соціальної політики в Німеччині, її системи соціального захисту та особливості соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді дав можливість визначення наступні складові її розвитку у період з 50-х років XX ст. до сьогодення:

- привернення уваги держави до проблем безробіття, вироблення цілісної системи заходів щодо надання гарантій соціально-правового захисту працівників;
- зародження цілісної та професійної системи профорієнтації та профконсультування;
- реалізація програм соціально-педагогічної діяльності щодо попередження безробіття молоді;
- цілеспрямована політика держави щодо попередження безробіття як складова системи освіти;
- попередження безробіття у молодіжному середовищі та соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобилєва С. Й. Історія Німеччини з давніх часів до 1945 року / С. Й. Бобилєва; за ред. Н. Є. Бойцун. – Донецьк: РВВ ДНУ, 2003. – 528 с.
2. Черкашина Н. К. Економічна історія: навч. посібник / Н. Черкашина. – К.: ЦУЛ, 2002. – 193 с.
3. Чайковський М. Є. Розвиток соціальної роботи Німеччини кінця XIX ст. – XX ст. та сьогодення / М. Є. Чайковський, О. М. Данченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 22. / – Вінниця: ПП «Едель-вейс і К», 2008. – 368 с.
4. Юхименко П. І. Економічна історія: підручник / П. І. Юхименко, П. М. Леоненко – К.: Знання-Прес, 2008. – 567 с.
5. Удовиченко Н. К. Підготовка професійних консультантів служби зайнятості у вищих навчальних закладах Німеччини: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. К. Удовиченко. – Ніжин, 2008. – 300 с.

6. Основы социальной работы: учебник / отв. ред. П.Д. Павленок. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА; М., 2002. – 395 с.
7. Циткилов П. Я. История социальной работы: учеб. пособие для студентов вузов / П. Циткилов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 448 с.
8. Абашкіна Н. В. Педагогічні та психологічні основи діяльності служб професійної орієнтації у Німеччині / Н. В. Абашкіна. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 91 с.
9. Факти про Німеччину / пер.з нім. Н. Саповської. – Львів: Кальварія, 2005. – 484 с.
10. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка: навч. посібник / С. Пальчевський. – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
11. Knäbe S. Die Hartz IV-Bestimmungen – Reformversuche für den Sozialstaat / Knäbe S. Unterrichtsentwurf: Dokument Nr. V53577 aus dem GRIN Verlagsprogramm, GRIN – Verlag für akademische Texte, Auflage, 2006. – S. 22

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 371.1:373.3.001

Л. С. МЕРВА

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Досліджено проблему підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми в сучасній психолого-педагогічній літературі та практиці підготовки майбутнього фахівця. Виявлено недоліки професійної підготовки вчителя початкової школи до здійснення діяльності щодо розвитку обдарувань учнів. Визначено шляхи підвищення рівня готовності вчителів до роботи з обдарованою особистістю.

***Ключові слова**: підготовка, проблема, вчитель початкової школи, обдарованість, обдаровані учні, готовність.*

Л. С. МЕРВА

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧЕНИКАМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Исследована проблема подготовки будущих учителей начальной школы к работе с одаренными учащимися. Проанализировано состояние исследуемой проблемы в современной психолого-педагогической литературе и практике подготовки будущего специалиста. Выявлены недостатки профессиональной подготовки учителя начальной школы к осуществлению деятельности относительно развития дарований учащихся. Определены пути повышения уровня готовности учителей к работе с одаренной личностью.

***Ключевые слова**: подготовка, проблема, учитель начальной школы, одаренность одаренные ученики, готовность.*

L. S. MERVA

PREPARING FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO WORK WITH GIFTED STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of future primary school teachers work with gifted students have been investigated. Analysis of the problem in contemporary psychological and educational literature and practical training of future specialists has been made.The flaws training in primary school teachers training comerning to operate been determined in the direction of talents of students. The ways of improving the frefaredness of teachers to work with a talented person.

***Key words**: training, a school teacher,talent, students frefaredness.*

На сучасному етапі розвитку людства освітня система зазнає перетворень у зв'язку із зміною потреб і вимог суспільства. Це насамперед потреба в творчій особистості, в індивідуумі з нестандартним мисленням, високим рівнем інтелекту, з високою продуктивністю діяльності.

Перед педагогами та психологами постає завдання у виявленні, навчанні та вихованні обдарованих особистостей.

У Національній доктрині розвитку освіти записано: «Система освіти має забезпечувати підтримку дітей і молоді, розвиток у них творчих здібностей, формування навичок самоосвіти, самореалізації особистості, створення умов для розвитку обдарованих дітей та молоді» [7, с. 3].

Як свідчать нормативні документи, проблема обдарованості зараз стає актуальнішою. Підтвердженням цього є Закон Верховної Ради України «Про позашкільну освіту» (червень, 2000 р.), Укази Президента України «Про державну підтримку обдарованої молоді» та «Програма роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 рр».

У цьому контексті в нашій державі створюються спеціалізовані навчальні заклади для обдарованих особистостей, існує інститут обдарованої дитини, науковці працюють над розробкою та реалізацією спеціальних програм.

Сьогодні вивчення обдарованості, а також професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими учнями є одним із основних завдань наукових досліджень. Водночас у дослідженні цієї проблеми є певні упущення, зокрема, недостатній рівень підготовки майбутніх вчителів до роботи з обдарованими дітьми.

Метою статті є – визначити теоретичні та практичні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованою особистістю.

Проблема підготовки вчителя, здатного працювати з обдарованими учнями є важливою. Проте, вона недостатньо досліджена як теоретично, так і методично, що суттєво впливає на практичну діяльність вчителів і викладачів в системі професійної освіти. В роботі з обдарованими учнями все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки педагога до здійснення відповідної діяльності, а саме:

- низький рівень психологічних знань про природу та суть обдарованості;
- невміння виявити обдаровану дитину в ланці початкової школи;
- недостатній рівень знань про особливості обдарованих учнів молодшого шкільного віку;
- незнання вікових особливостей обдарованих учнів початкової школи;
- неготовність до навчання і виховання обдарованої особистості у майбутній реалізації своєї кваліфікації.

Обдарована дитина молодшого шкільного віку характеризується нестандартністю світосприйняття, їй властивий випереджувальний пізнавальний розвиток, високо розвинута психосоціальна чутливість. А це означає, що у роботі з такими учнями педагогам бракує відповідних компетентностей.

Фіксованого поняття обдарованості в літературі немає. Як правило, обдарованість визначається за допомогою якихось параметрів або феноменологічних проявів.

Так, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка вказується, що обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [1, с. 235–236].

У поглядах науковців, зокрема психологів, на явище обдарованості є чимало розбіжностей. Так, Н. Лейтес довів, що обдарованість – це набір здібностей, здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності [4, с. 63]. Б. Тєплов стверджує, що обдарованість є сукупністю тих задатків, які становлять природну передумову розвитку здібностей [8, с. 3].

На думку вітчизняного психолога О. Кульчицької, обдарованість – це поєднання високого рівня інтелекту, творчих здібностей, мотиваційного компонента [3, с. 18]. О. Музика вважає, що обдарованість є наслідком успадкованих задатків і соціальних чинників [6, с. 13]. Він стверджує, що обдарованість – це не дар Божий, не вроджена якість, а найвищий рівень розвитку здібностей, якого людина досягає повністю віддаючись діяльності; не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку її здібностей в діяльності. Якісна відмінність обдарованості від високого рівня здібностей полягає у тому, що обдарованість стає для особистості системотворчою рисою, вона визначає не лише способи діяльності людини, а й її систему цінностей, коло спілкування, спрямованість розвитку [5, с. 83].

Провідна роль у формуванні особистості учня належить вчителю, передусім – вчителю початкових класів, адже саме він закладає фундаментальні основи духовності, освіченості,

культури та життєвого досвіду дитини. Йому належить узагальнити і збагатити досвід учнів як усю сукупність чуттєвих сприймань, основу їхніх знань про навколишній світ. Проте залишається невирішеною проблема підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Проблема навчання і виховання обдарованих дітей зумовлює необхідність підвищення якості підготовки та формування професійної компетентності вчителів. Робота з обдарованими стає однією із важливих проблем індивідуального розвитку особистості. Питання підготовки та розвитку професійних здібностей, формування культури та компетентності майбутніх учителів є актуальним та постійно обговорюється у науковій літературі. В ній воно висвітлюється в таких аспектах:

- технологія поетапної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями (Н. Поліхун, О. Антонова);
- особливості навчання і виховання обдарованих учнів (О. Логінова);
- педагогічні умови професійної підготовки студентів до роботи з обдарованими учнями (О. Хлівна, Ю. Клименюк, І. Любовецька, М. Шемуда);
- психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей (Г. Шилякова, О. Кульчицька); виявлення і розвиток обдарованості (О. Кульчицька, О. Музика);
- психологічні особливості роботи вчителя з обдарованими учнями (О. Нікольська).

Водночас питання формування готовності майбутнього вчителя до роботи з обдарованими дітьми має специфіку й потребує особливого висвітлення та дослідження в умовах навчально-виховного процесу початкової школи. Дитяча обдарованість – це феномен, який уособлює в собі міждисциплінарний характер. Зазвичай, дитяча обдарованість проявляється через нервово-психічні, соціально-комунікативні функції, однак саме в педагогіці дитяча обдарованість розкривається повністю і набуває умов для свого становлення [2, с. 28].

Відповідно, педагогіка повинна бути тією базовою наукою, на основі якої можна формувати теоретичні основи загальної теорії дитячої обдарованості. Педагогіка дитячої обдарованості має бути фундаментальною наукою, що об'єднуватиме в один клас всі науки, які досліджують обдарованість в усіх її аспектах.

У реалізації проблеми з обдарованою особистістю все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки вчителя початкової школи до здійснення відповідної діяльності. Аналіз структури загальнопедагогічної підготовки студентів факультету підготовки вчителів початкових класів, змісту навчальних програм та літератури з курсу психолого-педагогічних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія») свідчить, що вони недостатньо відповідають вимогам підготовки фахівців до роботи з обдарованими дітьми. Питання готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими дітьми має свою специфіку й потребує особливого висвітлення і дослідження. Адже саме вчитель початкової школи повинен помітити здібності, а пізніше – розвивати обдарування учнів в процесі своєї діяльності.

Пошук обдарованої особистості має велике значення для суспільства. Ідентифікувати явище обдарованості непросто, оскільки для цього потрібна спеціальна підготовка фахівців, супровід і підтримка на державному рівні. Найважче здійснити виявлення обдарованої особистості серед дітей, коли їхні задатки та здібності ще не виявилися. Адже обдарована дитина – особистість виняткова, з окремими відхиленнями від установленої норми, яка випереджає своїх ровесників за темпом розвитку, має високий інтелектуальний і творчий потенціал, виявляє високі здібності у різних видах діяльності.

Оскільки відсутня цілісна система навчання й виховання обдарованих учнів у загальноосвітніх школах, педагоги змушені самостійно шукати нові шляхи розвитку їхніх здібностей, таланту. Хоча вчителі сучасної початкової школи визнають необхідність спеціально організованої роботи з обдарованими дітьми, але частіше зосереджують увагу на академічній обдарованості учнів. Робота з розвитку інших видів обдарованостей (інтелектуальна, творча, у сфері спілкування, художньої діяльності, руховій сфері) майже не здійснюється.

Опрацьовуючи результати нашого емпіричного дослідження, можемо засвідчити, що майже 78% учителів помічають обдарування в учнів. Водночас, на питання анкети «Чи володієте вміннями працювати з обдарованими дітьми?» лише 26% дали позитивну відповідь.

Тому серед труднощів, які відчувають вчителі початкової школи під час організації роботи з обдарованими учнями, виділяють:

- володіння недостатніми професійними навичками щодо організації роботи з обдарованими учнями (28% опитуваних);
- не знають, які діти є обдарованими (23%);
- не вміють відрізнити «відмінника» від обдарованого (27%);
- не помічають обдарування в учнів (22%).

За результатами емпіричного дослідження можна сказати, що вчителі не готові до роботи з обдарованими дітьми, але значна кількість педагогів стверджують, що можуть ідентифікувати обдарованість в учнів шляхом вивчення сфери її прояву. Наші спостереження свідчать, що педагоги початкової ланки школи не готові врахувати у своїй діяльності потреби, інтереси і прагнення обдарованих учнів. Як результат некомпетентності вчителів щодо діагностики і розвитку обдарувань учнів цієї категорії – труднощі в розвитку, навчанні, вихованні, спілкуванні, життєвій реалізації обдарованих учнів.

Таким чином, необхідно ставити і вирішувати завдання підготовки вчителів початкової школи для навчання і виховання обдарованих школярів.

Робота вчителя з обдарованими дітьми, що включає первинну ідентифікацію, вибір форм навчання, розробку навчальних програм, їх оцінку і індивідуалізацію – це складний, динамічний, безперервний процес. Він вимагає від майбутніх педагогів початкової школи насамперед якісних знань в галузі психології та педагогіки обдарованості.

М. Шемуда зазначає: що «Одним із провідних завдань підготовки майбутніх вчителів у сучасних суспільних умовах є формування їх професійної компетентності, важливою складовою якої визнається уміння вчителя здійснювати навчальну та виховну роботу з обдарованими дітьми. Готувати вчителів до здійснення відповідної діяльності потрібно ще під час навчання у вищому навчальному закладі. Реалізуючи свій потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів» [9].

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх вчителів початкової школи повинна здійснюватися у комплексі, який включає теоретично-методичну підготовку, практичну підготовку, специфічну підготовку до роботи з такою категорією дітей. Основними умовами ефективності роботи з обдарованими учнями є:

- високий рівень професійної підготовки студентів;
- збагачення змісту психолого-педагогічних і методичних дисциплін знаннями про обдарованість, її види, особливості, вікові особливості обдарованих дітей;
- розробка комплексу психологічних, педагогічних, методичних порад та рекомендацій для підготовки студентів і корегування професійної діяльності вчителів.

Потрібно удосконалити теоретичну, методичну, практичну підготовку майбутніх вчителів початкової школи з основних психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін. Вважаємо, що розвиток ключових компетентностей (у контексті розвитку обдарувань учнів) майбутнього вчителя початкової школи набуватиме особливої ефективності під час удосконалення змісту, форм та методів його професійної підготовки. Внесення змін у навчальні курси, а також впровадження нових спецкурсів з вивчення проблем обдарованостей забезпечить можливість суттєво вплинути на якість підготовки студентів відділення початкового навчання до роботи з обдарованими учнями. Перспективи педагогічного дослідження полягають у визначенні педагогічних умов розвитку обдарувань молодших школярів в системі підготовки вчителя початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кулемзина А. В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей / А. В. Кулемзина // Педагогика, – 2003. – № 6. – С. 27–32.
3. Кульчицька О. І. Обдарованість: природа і суть / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 17–24.
4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.
5. Музика О. Л. «Три кроки» – концепція програми розвитку здібностей та обдарованості // Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-

методичний збірник / за ред. С. Д. Максименка, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. – Житомир–Київ: ЖОІППО, 2004. – С. 81–88.
6. Музика О. Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити? / О.Л. Музика// Обдарована дитина. – 2006. – № 3. – С. 11–16.]
7. Національна доктрина розвитку освіти: затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., № 347 // Освіта, 2002. – № 26. – С. 2–4.
8. Теплов Б. М. Музична обдарованість / Б. М. Теплов // Обдарована дитина. – 2004. – № 3. – С. 2–8
9. Шемуда М. Г. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми. – [Електронний ресурс]: www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/PPMB/texts/2009-04/09smnwgp.pdf

УДК 681.513 ; 37:65.012

О. В. МАТВЕЙЧУК-ЮДІНА

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ТА НОРМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Визначено та узагальнено педагогічні норми та вимоги до засобів інформатизації навчального процесу у ВНЗ України. Відображено роль інформаційно-телекомунікаційних та електронно-програмних компонентів інформатизації навчального процесу, а також нормативно-правової основи їх впровадження в освітню діяльність. Подано загальну класифікацію та функції педагогічних програмних засобів. Відзначається зростаюча роль удосконалення правового регулювання відповідних суспільних відносин та розвиток сучасних інформаційних технологій за умов формування загальних стандартів освітньої діяльності з урахуванням підвищення якості освіти.

***Ключові слова**: засоби інформатизації, навчальний процес, педагогічні програмні засоби, інформаційні технології*

О. В. МАТВЕЙЧУК-ЮДИНА

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ И НОРМЫ ВНЕДРЕНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Определены и обобщены педагогические нормы и требования к средствам информатизации учебного процесса в вузах Украины. Освещена роль информационно-телекоммуникационных и электронно-прграмных компонентов информатизации учебного процесса, а также нормативно-правовой основы их внедрения в образовательную деятельность. Обосновано влияние правового регулирования общественных отношений и развитиесовременных информационных технологий на формирование общих стандартов образовательной деятельности с учетом требований к качеству образования.

***Ключевые слова**: средства информатизации, учебный процесс, педагогические программные средства, информационные технологии.*

O. V. MATVEYCHUK-YUDINA

MODERN PEDAGOGICAL REQUIREMENTS AND NORMS OF IMPLEMENTING THE MEANS OF INFORMATIRATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT NATIVE SCHOOL

The research of this article represents definition and compilation of educational standards and requirements of informatisation in educational process in Ukrainian universities. It reflects the role of information and telecommunications and electronic information software components of the educational

process, also the legal basis for their implementation in educational activities. The article presents a general classification and functions of educational software. Here we define the increasing role of improving the legal regulation of the social relations and the adjustment of modern information technologies in developing common standards of educational activities based on the quality of education.

***Key words**: educational process, information technology.*

Норми, які регулюють суспільні відносини щодо забезпечення належного педагогічного рівня засобів інформатизації навчального процесу у вищій школі, як правило, містяться у нормативно-правових актах Міністерства освіти і науки (МОН) України, адже цей центральний орган виконавчої влади здійснює державне управління в сфері вітчизняної освіти та науки, зокрема, організовує та здійснює педагогічну експертизу засобів навчання.

Спираючись на існуючі засоби інформатизації навчального процесу (ЗІНП), розглянемо норми та вимоги щодо педагогічної експертизи технічних і телекомунікаційних ЗІНП. Потрібно зазначити, що наказом МОН України від 23 грудня 2004 р. № 973 передбачається можливість надання засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв цього міністерства [1].Однак обов'язкове отримання вказаних грифів та свідоцтв МОН України передбачається для технічних і телекомунікаційних ЗІНП, які використовуються в навчальних закладах системи загальної середньої освіти [2].

Використання вказаних вище видів ЗІНП у навчальному процесі у вищих навчальних закладах (ВНЗ) не регламентовано і не визначено з умов специфіки напрямів роботи ВНЗ. Зазначимо, що таке використання можливе без проходження педагогічної експертизи відповідно до норм і вимог МОН України.

Динамічність змін у сучасному суспільстві та стрімкий розвиток системи наукових знань про закономірності розвитку згаданого середовища вимагають оперативного відображення вище вказаних змін і закономірностей у змісті навчання, що стає можливим за певної автономії українських вузів з умов підбору засобів навчання, форм та видів організації навчального процесу, процесів інформатизації тощо. Така автономія закріплена у ст. 29 Закону України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. [3].

Метою статі є визначення та узагальнення педагогічних норм і вимог до засобів інформатизації навчального процесу у вузах України.

Підтвердженням тенденцій державної політики в сфері освіти щодо автономії ВНЗ у виборі засобів навчання є Листі МОН України № 1/9-189 від 29 березня 2006 р. «Щодо звернення особливої уваги на якість рукописів що надходять до Міністерства для надання відповідних грифів» [4].

На нашу думку, логічно віднести більшість телекомунікаційних і технічних ЗІНП до навчального обладнання (навчального або загального призначення). Більш предметним підтвердженням спрямування політики держави в сфері вищої освіти на впровадження автономії ВНЗ з метою забезпечення навчального процесу засобами навчання, зокрема, навчально-наочними засобами і навчальним обладнанням можна вважати норми наказу МОН України № 75 від 27 лютого 1998 р. [5]. Цей документ затвердив Інструкцію про порядок організації розробки, виробництва та доставки друкованих навчально-наочних посібників до закладів освіти й Інструкцію про порядок організації розробки, виробництва та доставки демонстраційних приладів і навчального обладнання до закладів освіти [5]. Так, у пункті 2.3 другої Інструкції зазначається, що розробка навчального обладнання для вищих закладів освіти проводиться згідно з цією Інструкцією або з нормативною документацією, розробленою на підставі статутів і положень про них, чим закріплюється можливість організації та здійснення розробки навчального обладнання вузами (якщо діяльність такого виду передбачена і їхніми статутами. Пункт 2.1 вказаної Інструкції передбачає здійснення експертизи на відповідність педагогічним вимогам і вимогам у сфері стандартизації, спеціально уповноваженими підрозділами ВНЗ, змісту документації, що опосередковує і супроводжує розробку навчального обладнання. Аналіз вказаних норм Інструкції дає можливість зробити висновок, що вони норми створюють правове підґрунтя для організації педагогічної експертизи, а також створення технічних і телекомунікаційних ЗІНП вузами України.

Вимоги до педагогічних програмних засобів.

Звертаючись до розгляду електронно-програмних ЗІНП, визнаємо, що вони мають найбільший педагогічний потенціал і їх властивості значною мірою визначають педагогічні вимоги до вищерозглянутих видів ЗІНП, які, зазвичай, є середовищем функціонування електронно-програмних ЗІНП.

Підґрунтя цього питання існує і в нормативно-правовій основі організації навчального процесу. Воно сформоване в нормах наказу МОН України № 369 від 15 травня 2006 р. «Про затвердження Тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів» [6]. Цим документом затверджено Тимчасові вимоги, яким мають відповідати педагогічні програмні засоби (ППЗ), що створюються та впроваджуються в навчально-виховний процес у загальноосвітніх професійно-технічних і вищих навчальних закладах.

Аналізуючи зміст і структуру Тимчасових вимог, можемо ствердити, що їх автори ґрунтовно підійшли до врахування всіх можливих вимог до ППЗ, про що свідчить різноманіття вимог їх можна згрупувати та узагальнити:

вимоги до педагогічних функцій ППЗ;

- вимоги до програмно-технічних функцій ППЗ;
- вимоги до методичних та інструктивних складових ППЗ;
- вимоги до організації педагогічної експертизи ППЗ;
- вимоги щодо підтвердження відповідності програмно-технічних характеристик та документації ППЗ приписам чинних нормативних документів;
- вимоги до складу колективу розробників ППЗ;
- вимоги до супроводження ППЗ та гарантійних зобов’язань розробника.

В сучасній педагогічній літературі серед великого різноманіття програм навчального призначення та їх класифікацій називаються такі найбільш помітні за ступенем узагальнення та важливі за своєю роллю в навчальному процесі види ППЗ:

1) ППЗ, методичне призначення яких – надання певної суми знань, формування умінь та (або) навичок навчальної та (або) практичної діяльності і забезпечення необхідного рівня засвоєння знань, зумовленого зворотнім зв’язком, що реалізується засобами програми;

2) програмні засоби (системи) – тренажери, призначені для відпрацювання умінь і навичок навчальної діяльності, самопідготовки;

3) програми, призначені для контролю та самоконтролю рівня оволодіння навчальним матеріалом, контролюючі програмні засоби;

4) інформаційно-пошукові програмні системи, інформаційно-довідкові програмні засоби, які надають можливість вибору та отримання необхідної користувачу інформації;

5) імітаційні програмні засоби (системи), що демонструють конкретний фрагмент реальності для вивчення його основних структурних або функціональних характеристик за допомогою деякої обмеженої кількості параметрів;

6) моделюючі програмні засоби довільної композиції, які передають в розпорядження студента основні елементи і типи функцій для моделювання певної реальності;

7) демонстраційні програмні засоби, що забезпечують наочне подання навчального матеріалу, візуалізацію досліджуваних явищ, процесів і взаємозв’язків між ними;

8) навчально-ігрові програмні засоби, призначені для «програвання» навчальних ситуацій;

9) дозвільні програмні засоби, які використовуються для організації діяльності студентів у позааудиторній роботі з метою розвитку уваги, реакції, пам’яті і тощо.

Загальна класифікація та функції педагогічних програмних засобів.

Електронні засоби навчання, які є системою електронно-програмних ЗІНП, за роллю в навчальному процесі можна поділити на:

- педагогічні електронні засоби;
- електронні засоби навчання загального призначення.

Визначальною властивістю педагогічних електронних засобів є можливість їх використання у навчально-виховному процесі як джерела навчальної інформації. Разом з тим можна виокремити ще дві додаткові, похідні від головної, властивості електронних засобів навчання цього виду. Вони пов’язані з процесами закріплення та діагностики знань, умінь і навичок. Якщо, з метою чіткішого виокремлення згаданих вище властивостей, до певної міри

спростити «педагогічну картину» навчально-виховного процесу, то можна визначити три функції, властиві педагогічним електронним засобам:

- постачання навчальної інформації (трансляційна);
- закріплення навчальної інформації (репетиційна);
- діагностики якості засвоєння навчальної інформації (екзаменаційна).

Різниця між педагогічними програмно-залежними засобами та програмно-залежними засобами навчання загального призначення полягає в тому, що перші є джерелом навчальної інформації та використовуються як засоби навчання в навчально-виховному процесі, другі ж таким джерелом не можуть бути, а виконують допоміжну функцію – є джерелом інших видів інформації, що, як правило, використовується в інших сферах діяльності ВНЗ, які виконують допоміжну функцію стосовно сфери організації та здійснення навчального процесу.

Таким чином, спираючись на вказану вище класифікацію, можна зробити висновок: тимчасові вимоги до ППЗ стосуються тих видів навчальних засобів, що реалізовані у формі комп'ютерних програм (програмного пакету), незалежно від того, який вид традиційних навчальних засобів набуває програмної форми. Це може бути і будь-яке навчальне видання (підручник, посібник, хрестоматія, словник, енциклопедія та ін.), і навчальна модель, і тренажер, і засоби діагностики, і складна навчальна інформаційна система (автоматизоване навчальне середовище), що здійснює навчальні функції всіх названих засобів.

При розробці системи вимог до ППЗ потрібно враховувати такі особливості:

1) педагогічні особливості конкретного виду традиційного навчального засобу – аналога ППЗ;

2) педагогічні особливості, які з'являються завдяки набуттю конкретними видами традиційних засобів програмної форми;

3) програмно-технічні особливості конкретного виду ППЗ;

4) педагогічні особливості навчальних інформаційних систем, як комбінованих, системних засобів (автоматизованих навчальних середовищ);

5) програмно-технічні особливості навчальних інформаційних систем, як комбінованих, системних засобів (автоматизованих навчальних середовищ);

6) загальні педагогічні особливості програмної форми навчальних засобів;

7) загальні програмно-технічні особливості ППЗ.

Повертаючись до норм наказу МОН № 369 «Про затвердження Тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів» [6], зазначимо, що вищезгадані групи вимог для врахування всіх виявлених особливостей потребують розширення та диференціації, як це зображено в табл. 1.

Таблиця 1

Схема диференціації вимог до педагогічних та програмно-технічних функцій ППЗ

Вимоги до педагогічних функцій ППЗ	загальні вимоги до педагогічних функцій всіх видів ППЗ	Обов'язкові Факультативні
	вимоги до педагогічних функцій навчальних інформаційних систем	Обов'язкові Факультативні
	вимоги до педагогічних функцій ППЗ, які реалізують функції одного конкретного виду традиційних навчальних засобів	Обов'язкові Факультативні
Вимоги до програмно-технічних функцій ППЗ	загальні вимоги до програмно-технічних функцій всіх видів ППЗ	Обов'язкові Факультативні
	вимоги до програмно-технічних функцій навчальних інформаційних систем	Обов'язкові Факультативні
	вимоги до програмно-технічних функцій ППЗ, які реалізують функції одного конкретного виду традиційних навчальних засобів	Обов'язкові Факультативні

Всі інші групи вимог, з огляду на те, що вони стосуються всіх видів ППЗ і мають загальний характер, не потребують диференціації за видами засобів навчання. Створення нормативно-правового акта, який би враховував всі зазначені групи вимог до кожного з видів ППЗ, є складним завданням. Зауважимо, що методичні ЗІНП створюються, як правило, з метою забезпечення педагогічно обґрунтованого застосування в навчальному процесі електронно-програмних ЗІНП, але разом з тим вони можуть стосуватися комплексного використання кількох видів ЗІНП (електронно-програмних, телекомунікаційних, технічних), що зумовлюється необхідністю одночасного врахування в педагогічній діяльності особливостей кожного окремого виду ЗІНП, які входять до певного їх комплексу.

Прикладом такого комплексного використання електронно-програмних, телекомунікаційних і технічних ЗІНП може бути організація викладачем навчальної роботи студентів в умовах навчального комп'ютерного комплексу з використанням комп'ютерної мережі та технології керування роботою студентів з робочого місця викладача. За таких умов методичні рекомендації до електронно-програмних ППЗ повинні, на нашу думку, обов'язково враховувати педагогічний ефект використання комп'ютерної мережі (телекомунікаційних ЗІНП).

Таким чином, дослідження системи електронно-програмних ЗІНП та нормативно-правової основи їх впровадження в освітню діяльність дозволяє стверджувати, що вдосконалення правового регулювання відповідних суспільних відносин, а також розвиток сучасних інформаційних технологій вимагає формувати загальні норми та вимоги з урахуванням підвищення якості освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України: Наказ Міністерства освіти і науки України № 973 від 23 грудня 2004 р. .
2. Про затвердження вимог до специфікації навчальних комп'ютерних комплексів для оснащення кабінетів інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчальних закладів системи загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України №363 від 11 травня 2006 р.
3. Про вищу освіту: Закон України від 17 січня 2002 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20.
4. Щодо звернення особливої уваги на якість рукописів що надходять до Міністерства для надання відповідних грифів: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-189 від 29 березня 2006 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.mon.gov.u / laws/ list.1.9.189.1. doc
5. Про затвердження Інструкції про порядок організації розробки, виробництва та доставки друкованих навчально-наочних посібників до закладів освіти та Інструкції про порядок організації розробки, виробництва та доставки демонстраційних приладів та навчального обладнання до закладів освіти: Наказ Міністерства і освіти України № 75 від 27 лютого 1998 р. // Офіційний вісник України. – 1998. – № 20.
6. Про затвердження Тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів: Наказ Міністерства освіти і науки України №369 від 15 травня 2006 р. – [Електоронний ресурс]. Режим доступу: www.mon.gov.u / laws/ MON 369.dok

УДК 378.371.13

Т. В. ТКАЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ СПОРТИВНОГО НАВАНТАЖЕННЯ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ

Розглянуто проблему впливу фізичного навантаження на студентів музично-педагогічних факультетів. Показано специфіку викладання фізичної культури на музично-педагогічних факультетах, яка забезпечить індивідуальний підхід з урахуванням особливостей навчального процесу. Звернено увагу на необхідність впровадження вокалотерапії та музикотерапії у навчальну діяльність педагогічних вузів.

***Ключові слова**: фізична культура, фізичне навантаження, аеробна продуктивність, індивідуальний підхід, гігієна та охорона голосу.*

Т. В. ТКАЧЕНКО

ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ НАГРУЗКИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ

Рассмотрена определена проблема влияния физической нагрузки на студентов музыкально-педагогических факультетов. Показана специфика преподавания физической культуры на музыкально-педагогических факультетах, которая обеспечит индивидуальный поход с учетом особенностей учебного процесса. Обращено внимание на необходимость использования воккалотерапии и музыкотерапии в учебной деятельности педагогических вузов.

***Ключевые слова:** физическая культура, физическая нагрузка, учитель музыки, аэробная производительность, индивидуальный подход, гигиена и охрана голоса.*

T. V. TKACHENKO

THE PECULIARITIES OF SPORTING LOADING OF STUDENTS-MUSICIANS

The problem of influence of the physical loading on the state of students of musik-pedagogica faculties is analyzed in the article. The teaching of physical education in music faculties, which will provide individual approach, taking into account the pradiority of educational process is outlined in the article.

***Key words:** physical education, physical loading, music master, aerobic productivity, individual approach, hygiene and guard of voice.*

Викладання музики в педагогічних вузах покликане, крім іншого, сприяти постановці голосу, що є важливим у майбутній фаховій діяльності вчителів. В зв'язку з цим постає проблема раціонального визначення фізичного навантаження студентів з метою гігієни та охорони голосу. Сучасний стан музично-педагогічної освіти характеризується значними змінами, які спрямовані на творчий розвиток особистості. Музика як складова мистецтва найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості, активізує прояви інтуїції до пошуків ініціативи тощо.

Питаннями викладання у вузах фізичної культури та її впливу на гігієну й охорону голосу займалися О. Коробков, М. Горкін, Є. Вілічковський, А. Менабені, К. Купер, І. Верблюдов, Т. Лоза, І. Тарханова та інші вчені. Водночас огляд стану досліджуваної проблеми свідчить, що специфіка викладання фізичної культури на музично-педагогічному факультеті є маловивченою.

Мета статті полягає у розкритті, особливостей фізичного навантаження студентів музично-педагогічних факультетів вузів з урахуванням їхнього професійного навантаження, специфіки занять фізичною культурою майбутніх вчителів музики.

Загальному укріпленню організму сприяють заняття спортом, але вони, враховуючи специфіку навчального плану музично-педагогічних факультетів, де викладаються спеціальні предмети, пов'язані зі співом, тобто з голосовим навантаженням, вимагають корекції фізичного виховання. Студенти співають у хорі, займаються у класах хорового диригування, сольфеджіо. Ілюстрація вокального ряду також пов'язана з вокалом, підготовка домашніх завдань теж вимагає співу. Тому дуже важливо викладачам турбуватися, щоб голос студента не перевтомлювався.

Розклад занять потрібно складати з урахуванням відпочинку після голосових навантажень. Доречно на таких факультетах розглянути й удосконалити фізичне навантаження загальних предметів. На музично-педагогічних факультетах фізкультура повинна враховувати режим і гігієну майбутніх вчителів. До занять необхідно підходити суто індивідуально.

А. Менабені, відома викладач та методист, вказує: «Не всі види спорту рекомендовані співакам. Біг, бокс, футбол, важка атлетика співакам протипоказані, оскільки що ці види спорту

вимагають великої затрати енергії. Вокалістам корисно займатися плаванням, тенісом, греблею, художньою гімнастикою, фехтуванням. Але розклад занять фізичними вправами потрібно ретельно складати, щоб перевтомою не зашкодити голосу. Адже це може призвести до професійних захворювань: «вузликові» утворення на голосових складках, незімкнення складок, сиплий призвук та ін.» [1, с. 91].

Крім того, студенти мають різний фізичний стан (потенціал). У статті № 6 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» вказується рівень здоров'я і фізичного розвитку різних верств населення. Нині майже 90% дітей, учнів, студентів у нашій країнімають різні відхилення в стані здоров'я. [2, с. 8–10.]. У зв'язку з цим О. Коробков, М. Горкін, Є. Вілічковський вважають неприпустимим навантаження на молодь.

З точки зору біології організм – це грандіозна «хімічна фабрика», яка забезпечує життя за рахунок взаємодії різних хімічних процесів. Основу становлять гени: у них спадковість, керування потоковою життєдіяльністю. Організм людини пристосовується до будь-яких умов. Механізмом пристосування є тренування та детренування. Функції клітин визначаються генами та тренуванням. У більшості людей генний механізм функціонує задовільно. Змінність характеристик клітин пов'язана насамперед з тренуванням. У результаті фізичних вправ клітини тренуються, в них збільшується маса функціонуючого білка.

Життя – це обмін речовин, постійний розпад та створення нових молекул, у т. ч. білкових. Розпад іде безперервно, а відновлення – тільки при спеціальному запиту від тих клітин, які працюють, виконуючи безпосередню функцію (скорочення серця, виділення гормону у кров та ін..) [3, с. 44].

Таким чином, обмін речовин, співвідношення розпаду та синтезу не є автоматичним процесом. У нього включена функція. Якщо функція без напруги, структурна одиниця клітини працює незадовільно. Запитів у «центр» мало, розпад перевищує швидкість синтезу і кількість білка зменшується. Так іде процес атрофії. Але якщо клітина починає напружено працювати, то кількість запитів у «центр» на білок зростатиме. В такому разі синтез буде випереджати розпад. Маса білка збільшиться і відносно збільшиться функція. Тренування та детренування – це універсальні процеси у будь-яких клітинах: м'язових, нервових, залозних. Отже, кількість здоров'я (або ризик захворювання) можна виміряти діапазонами навантажень, тобто тренуванням. Тренуванням досягаються «резервні потужності» для нормального функціонування всіх систем організму.

З цією метою була зроблена спроба створити оптимальні індивідуальні тренувальні програми (ІТП) для студентів педагогічного вузу [4, с. 21].

ІТП – це щоденні заходи, які сприяють гармонізації та вдосконаленню психофізичних процесів організму людини й охоплюють широкий спектр заходів: руховий режим, регулювання ваги тіла, складання раціонального харчового раціону, загартування, очисні заходи, психорегуляцію тощо.

У науковій літературі наводяться різні визначення здоров'я. Але найбільш вдалою для активного ставлення до проблеми здоров'я подається концепція, за якої одним із показників здоров'я людини є її аеробна продуктивність: максимальна кількість кисню, який вона здатна вжити за одну хвилину. Аеробна продуктивність тим більша, чим краще треновані кисневопоглинаючі функції організму. Найкращій спосіб їх тренування – це дозоване виконання роботи аеробного напряму.

І. Верблюдов і Т. Лоза [4, с. 35] запропонували при виконанні комплексу ІТП в експериментальній групі студентів програму з підвищення аеробної продуктивності. Вона складалася з чотирьох етапів і була розрахована на рік. У контрольній групі ця програма не вводилася при виконанні всіх інших позицій ІТП.

Перший етап – це прискорена ходьба. Вона починається, керуючись самопочуттям, з 300–500 та більше метрів. При цьому пришвидшення пульсу не повинно перевищувати 50 % від початкового (до ходьби). Через деякий проміжок часу, залежно від самопочуття та ступеня зниження пульсової реакції, дистанція подовжувалась на 250–500 м. Тижневий цикл включав чотири тренувальні заняття. В приведеній табл. 1 показано повне дозування навантаження на кожному етапі.

Повне або 75 % відновлення пульсу до вихідних даних повинно наступати через 15–20 хвилин після завершення тренування.

Дослідження виявило, що в експериментальній групі, в якій впроваджувалась запропонована методика, спостерігалося підвищення аеробної продуктивності.

Таблиця 1

Дозування навантаження у тижневому циклі

Етап	Тривалість етапу	Дистанція та характер пересування	Швидкість хв/км	Пульс уд/хв
I	2 тижні	2000 м прискорена ходьба	10	64 – 90
II	8 тижнів	від 600 ходьба до 400 біг від 700 ходьба до 800 біг	від 9.30 до 8.0	90 – 102
III	13 тижнів	від 2000 до 5000 біг	від 8 до 6	102 – 114
IV	6 місяців	від 5500 до 10000 біг	від 5.50 до 5	114 – 132

Підвищення відзначалося від «дуже погано» до «добре» за шкалою К. Купера. В контрольній групі показник залишився на рівні «дуже погано». Крім того, в експериментальній групі змінились у позитивний бік побічні показники, відзначалось зменшення ваги тіла до норми. При опитуванні 38 (98,4%) студенток експериментальної групи відзначили різке зменшення респіраторних захворювань у період проведення експерименту, поліпшення загального самопочуття та працездатності.

Таким чином:

- в індивідуальних тренувальних програмах (як частковий фактор – студентів педагогічних вузів) повинні бути включені вправи, які підвищують аеробну продуктивність;
- оцінка аеробної продуктивності конкретної особи при проведенні спеціальної тренувальної роботи може бути використана для побічної оцінки стану здоров'я;
- запропонована методика може бути використана як одна з найпростіших для застосування в цьому напрямі.

Вищенаведені матеріали не можуть бути впроваджені для студентів музично-педагогічного факультету, бо фізичні вправи (біг, стрибки, гра в футбол) «збивають» дихання і, як наслідок, стають на заваді професійним заняттям. Наш експеримент доводить, що вокалотерапія та музикотерапія набагато ефективніші й аеробна продуктивність після занять вокалом має набагато кращі результати. Відомий французький музико– та вокалотерапевт, композитор і співак Філіпп Барраке в своїх дослідженнях доводить, що музика і вокал мають оздоровлюючу, лікувальну дію на різні системи організму: ендокринні залози, серцево-судинну систему, шлунково-кишковий тракт, укріплюють імунну систему [5, с. 27]. При цьому автор розглядає оновлені стани свідомості, що спричинені звуком і реструктуруючою дією голосу на клітини головного мозку, ендокринні залози, функцію серцево-судинної системи і енергетичні центри людського організму.

Перші спроби наукового пояснення феномена музичного мистецтва з'явились у XVII ст., а в наступному столітті в роботах В. Бехтерева, І. Догеля, І. Тарханова та інших вчених висвітлюються дані про сприятливий вплив музико- та вокалотерапії на центральну нервову систему, дихання, кровообіг тощо.

В Україні визначається тенденція розширення музикотерапії в педагогічну діяльність. Апробовуються певні форми й методи підготовки педагогів до використання музикотерапії в професійній діяльності. Так, у Полтавському державному педагогічному університеті ім. В. Короленка в процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, педагогів-дефектологів та вихователів дошкільних закладів введені спецкурси та курси «Естетотерапія» (з 2002 р.) і «Психолого-педагогічна терапія» (з 2004 р.), де музикотерапія вивчається в рамках самостійного тематичного розділу (О. Федій). В Запорізькому національному університеті для студентів педагогічних спеціальностей створений сучасний курс «Соціально-психологічна реабілітація засобами музики (музикотерапія)» (Г. Локарева). Проводяться науково-практичні конференції з музикотерапії як соціально-психологічної реабілітації (м. Запоріжжя) та навчально-методичні семінари з музичної психології та музикотерапії для вчителів музики і практичних психологів загальноосвітніх закладів (Б. Грицишин, Івано-Франківський, обласний інститут післядипломної педагогічної освіти). Запроваджений міжнародний проект гармонійного розвитку людини в процесі пізнання нею світу та його законів через

музикотерапевтичну медико-педагогічну технологію «Гармонія інтелекту і здоров'я «ПіснеЗнайка»» (м. Київ, 2002 р.).

Доречно звернути увагу при фізичних навантаженнях на гігієну та охорону голосу майбутніх вчителів як основного інструменту їхньої професійної діяльності. Необхідно дотримуватись певних правил:

– встановити вірну діагностику голосу, теситуру вокаліста;
– не зловживати високими нотами чи низькими;
– не форсувати голос;
– вірно організовані заняття, враховуючи вік, індивідуальність, освіту;
– координувати на I курсі індивідуальні заняття з відпочинком (5–10 хв. співу і відпочинок);
– слідкувати за втомою голосу: поступово збільшувати час індивідуальних занять – 30–40 хв. з 2–3 перервами;
– створювати доброзичливий, благотворний мікроклімат, бо емоційний настрій діє на тонус організму, впливає на нервову систему, на кінцевий результат занять;
– дотримуватися режиму дня. Сон – обов'язково 7–9 годин, співати після сну рекомендувати не раніше, ніж після 1,5 години;
– на звучання голосу великий вплив має режим харчування. Забороняється вживати гострі спеції, приправи. Не існує для вокалістів і морозива та холодних і дуже гарячих напоїв, бо вони травмують слизисту гортані, що не допустимо для співаків;
– категорично забороняється курити та вживати алкогольні напої, які обпікають та пересушують слизисту оболонку горла, і, як наслідок, можлива хрипота, що переходить в хронічний сип. Також алкоголь і сигарети руйнують нервову систему, а вокаліст-виконавець повинен володіти собою, особливо під час виступу. При нервовій перевтомі у вокалістів-початківців часто трапляється функціональне захворювання – фонастенія, що може спричинити до появи на м'язах голосових «вузликів»;
– категорично забороняється співати дівчатам під час менструального циклу. Не бажано співати в цей період, якщо і почуваєш себе непогано. Кровоносні судини в цей час дуже ламкі і напруга може привести до травмування судин у голосових м'язах;
– не бажано співати і під час лактації (годування дитини груддю);
– не рекомендується співати в хворому стані, оскільки це ускладнюватиме фізичне видужання організму;
– приміщення, де проходять навчання з вокалу, мають відповідати певним санітарно-гігієнічним вимогам: площа – не менше 15 кв. м., достатня вентиляція, шумоізоляція, певна температура та вологість повітря, що відповідають цим вимогам.

Всі гігієнічні вимоги повинні ретельно виконуватися студентами. Це забезпечить професійне зростання майбутнього вчителя, його ораторський хист, сценічну майстерність, голосову витривалість, які є першочерговими у педагогічній діяльності.

Ми констатуємо, що студентам музично-педагогічного факультету для підвищення аеробної продуктивності набагато доречніше, оскільки це в жодному разі не зашкоджує здоров'ю і на 100% корисно всім без винятку (навіть вагітним) займатися вокально-звуковою діяльністю.

Зусиллями сучасних педагогів, музикознавців, психотерапевтів створюються умови для широкого втілення вокалотерапії в систему освіти педвузів – не лише на музично-педагогічних факультетах, незалежно від наявності музичної освіти та вокально-звукових уподобань. Постановка голосу як складова вокально-звукової культури має посісти важливе місце серед інших професійно необхідних дисциплін і її доцільно викладати на всіх факультетах педагогічних вузів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Менабени А. Методика обучения сольному пению / А. Менабени. – М.: Просвещение, 1987.
2. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» // Голос України. – 1994. – 20 січня.
3. Лоза Т. Вправи аеробного напряму в індивідуальних тренованих програмах студентів педагогічних вузів / Т. Лоза, І. Верблюдов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту: зб. наук. праць. – Харків, – 2002. – № 3. – С. 42–45

4. Лоза Т. Умови реалізації індивідуальних тренувальних програм для студентів педагогічних вузів: соціальний аспект / Т. Лоза І. Верблюдов // Актуальні проблеми оздоровчої культури фізичної реабілітації та валеології в сучасних умовах: зб. статей. – Кіровоград, 1999. – С. 20–25.
5. Барраке Ф. Самоисцеление голосом / Ф. Барраке. – М.: Столица-Принт, 2008.

УДК 37.047 (438)+331.5

М. ФРЕЙМАН

ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ ПОНАДГІМНАЗІЙНИХ ШКІЛ ПОЛЬЩІ У КОНТЕКСТІ БЕЗРОБІТТЯ

Обґрунтовано проблему професійного майбутнього випускників понадгімназійних шкіл у Польщі в сучасних ринкових умовах. У результаті комплексного дослідження встановлено чинники, які впливають на позицію учнівської молоді вказаних шкіл щодо майбутньої професійної діяльності і вибору свого місця як фахівця на ринку праці.

***Ключові слова**: молодь, освіта, технікум, професія, безробіття, ринок праці.*

М. ФРЕЙМАН

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ПОСЛЕГИМНАЗИЧЕСКИХ ШКОЛ ПОЛЬШИ В КОНТЕКСТЕ БЕЗРАБОТИЦЫ

Обосновано проблему профессионального будущего выпускников послегимназических школ в Польше в современных рыночных условиях. В результате комплексного исследования установлены факторы, влияющие на позицию учащейся молодёжи указанных школ относительно будущей профессиональной деятельности и выбора своего места как специалиста на рынке труда.

Ключевые слова**: молодёжь, образование, техникум, профессия, рынок труда, безработица**.

M. FREYMAN

FACTORS OF PROFESSIONAL SELF IDENTIFICATION OF YOUTH SCHOOLS POLAND IN THE CONTEXT OF UNEMPLOYMENT

The problem of the professional future of school leavers in modern market conditions is outlined. The factors that influence the position of the pupils of the above mentioned schools towards the future professional activity and the choice of one's own place as an expert at labour market as a result of complex investigation are identified.

***Key words**: youth, education, technical college, profession, unemployment, labour market.*

Постійною структурною рисою безробіття у Польщі є велика частка серед безробітних молодих людей, – значною мірою випускників понадгімназійних шкіл. Цей факт може зменшувати надії та збільшувати побоювання молоді за своє професійне майбутнє. Тому видається корисним, пізнавально й суспільно, вивчити спосіб мислення шкільної молоді щодо свого професійного майбутнього в контексті ситуації на ринку праці.

Дослідження, результати яких представлені у статті, були проведені у випадково обраних останніх класах середніх професійних шкіл різного типу (економічний технікум, технікум харчування і домашнього господарства). Їх основною метою було знайти відповідь на питання: Як учні понадгімназійних шкіл сприймають нову ринкову дійсність. Як в цьому контексті вони

бачать своє професійне майбутнє. Які чинники диференціюють їх надії й побоювання, пов'язані з цим?

Зокрема, йшлося про визначення:

1. Чим керувалися учні, обираючи навчальний заклад, до якого вони ходять, і чи зараз вони впевнені у правильності зробленого вибору?
2. Наскільки молодь обізнана з реаліями локального ринку праці і як в цьому контексті вона оцінює придатність професії, яку вивчає?
3. Що молодь думає про своє вміння знаходити роботу і як оцінює свої шанси її знайти?
4. Чи досліджувані думають про самовлаштування і чи вони готові до цього?
5. Як молодь бачить своє майбутнє після закінчення школи, яку відвідує?
6. Чи стать, територіальне походження й тип школи, в якій учні навчаються, диференціює їх оцінки та погляди на можливість отримати роботу в новій ринковій дійсності і взагалі їх життєві плани?

Було висунуто припущення, що досліджувана молодь переважно усвідомлює важку ситуацію на ринку праці й зростаючі вимоги, натомість відрізняється в оцінках підготовки до входу на ринок праці й шансів знайти роботу, а такі чинники, як стать, територіальне походження і тип школи теж мають вплив, але не кожний з них однаково діє. За основу існування зв'язків між оцінками підготовки до виходу на ринок праці й шансами знайти роботу і статтю, територіальним розміщенням і типом школи було прийнято різницю у величинах відсоткових показників, що з'являлися в окремих категоріях респондентів.

Це опрацювання є фрагментом ширших досліджень з цієї галузі і містить дані, отримані з анкетних досліджень 78-особової групи учнів випускних класів двох шкіл, які розташовані в малому містечку. Групи молоді, що брали участь у дослідженнях, є певною мірою диференційованими. Незначну більшість (56,4%) становить молодь з технікуму харчування і домашнього господарства. Беручи до уваги територіальне походження, більшість (61,5%) досліджуваної молоді походить з міста. Більше половини досліджуваних (53,8%) – це дівчата.

Накреслені в статті дослідницькі проблеми вимагають, зокрема, встановлення, як досліджувана молодь оцінює зроблений нею вибір школи. Чимале значення тут мають мотиви, якими керується молоді люди, роблячи такий вибір. Найчастішим мотивом є бажання навчатися за місцем проживання. Його вказали 38,5% опитаних. Цікаво, що керувалася ним більше половини учнів економічного технікуму (52,9%), зате учні технікуму харчування і домашнього господарства називали його майже вдвічі менше (27,3%). Він з'являється частіше в учнів з міста (41,7%), ніж із сільської місцевості (33,3%). Стать досліджуваних у цьому випадку не мала значного впливу.

Також часто вибір поза гімназійної школи визначають зацікавлення. Цей мотив вказали 33,3% досліджуваної молоді. Учні технікуму харчування і домашнього господарства керувалися цим мотивом значно частіше (50,0%), ніж економічного технікуму (11,8%). Враховуючи територіальне походження, видно, що молодь із села частіше вказувала зацікавлення як один з головних мотивів вибору школи (40,0%), ніж молодь з міста (29,2%). Варто й відзначити, що цей мотив частіше вказували хлопці (38,9%), ніж дівчата (28,6%).

Значна частина молоді, обираючи понадгімназійну школу, керувалася переконанням про можливість знайти роботу після її закінчення. Так заявили 30,8% досліджуваних. Особи з міста значно частіше називали цей мотив (41,7%), ніж з села (13,3%). Він частіше функціонував у висловлюваннях учнів з технікуму харчування і домашнього господарства (36,4%), ніж економічного (23,5%), як також частіше серед хлопців (38,9%), ніж серед дівчат (23,8%).

Наступним з найчастіше повторюваних мотивів вибору школи є порада батьків. Дівчата набагато частіше вказували, що на їх рішення мав вплив батьків (42,8%), ніж хлопці (11,1%). Учні з економічного технікуму частіше керувалися цим мотивом (41,2%), ніж їх колеги з технікуму харчування і домашнього господарства (18,2%). Інші мотиви: порада друзів, високий рівень навчання в обраній школі, можливість отримати права водія тощо називалися значно рідше (у межах 5,1–15,4%).

Після вивчення мотивів, якими керувалася досліджувана молодь при виборі школи, доцільним видається встановлення, як зараз молоді люди оцінюють свій вибір понадгімназійної школи, чи вони переконані в його правильності. Результати дослідження показують, що переважна більшість респондентів (76,9%) переконані в слушності свого вибору. Однак на

оцінку впливає тип школи. Набагато частіше переконання про слушність свого вибору властиве учням технікуму харчування і домашнього господарства (90,9%), ніж учням економічного технікуму (58,8%). Беручи до уваги як стать, так і територіальне походження цієї молоді, видно, що ці відмінності явно менші. Переконаними у слушності свого вибору є 80,9% дівчат і 72,2% хлопців, 86,7% походять з села і 70,8% – з міста. Обґрунтування такого становища різне; найчастіше це зацікавлення професією (30,0%) та можливість знайти роботу (26,7%).

Молодь, яка не була переконана в слушності свого вибору (23,1%), не намагалася обґрунтувати свою позицію.

Істотним питанням є обізнаність учнів з реаліями місцевого ринку праці і як в цьому контексті вони оцінюють свою придатність професії, якої навчаються. Виявляється, що тільки 51,3% досліджуваної молоді вважає себе обізнаною з можливостями знайти роботу за майбутньою професією. Частіше таку думку висловлювали учні технікуму харчування і домашнього господарства (35,3%), учні з міста (58,3%), ніж з села (40,0%) і дівчата (57,1%), ніж хлопці (44,4%). Як джерело інформації вони переважно вказують центр працевлаштування (25,0%), в наступній черговості – Інтернет, сім'ю, друзів.

Важливою є також думка учнів на тему їх підготовки до професії, яку забезпечила їм школа під час навчання. Найчастішими (48,9% опитаних) були твердження, що школа добре підготувала їх до виконання професії. Значно більше цієї думки дотримувалися дівчата (71,4%), ніж хлопці (44,4%), а враховуючи територіальне походження, то частіше особи з міста (66,6%), ніж з села (46,6%).

Відзначення вимагає той факт, що 12,8% досліджуваної молоді вважає, що технікум, який вони відвідують, не підготував їх добре до виконання професії, але свою оцінку вони переважно залишили без обґрунтування.

Наступне питання, яке пов'язується з попереднім, – це готовність молоді підвищувати свою кваліфікацію й здобувати додаткову. Результати досліджень показують, що (переважна більшість опитаних – 87,1%) готова здобувати нові кваліфікації, які, як вони стверджують, можуть допомогти знайти роботу, досягнути «чогось більшого». Готовність брати участь в курсах та іншому виді навчання заявляли учні обох шкіл (економічний технікум – 82,3%, технікум харчування і домашнього господарства – 90,0%). Враховуючи стать і територіальне походження цієї групи молоді, відзначимо, що ці показники відрізнялися незначною мірою.

З дослідницького матеріалу випливає, що учні називали дуже багато різних курсів і перепідготовок. До тих, що користуються найбільшим успіхом, належать: курси барменів-офіціантів (20,1% анкетованих), курси іноземних мов (17,9%), курси оператора-вантажопідйомника (15,4%). На курси барменів-офіціантів більш охоче пішла б молодь з села (33,3%), ніж з міста (12,5%) та учні з технікуму харчування і домашнього господарства (31,8%), ніж з економічного технікуму (5,9%). Курси іноземних мов прагнуть відвідувати більше дівчата (28,6%), ніж хлопці (5,5%), а також учні економічного технікуму (29,4%), ніж технікуму харчування і домашнього господарства (9,1%). Натомість на курси оператора-вантажопідйомника хотіли би піти лише хлопці.

Надзвичайно істотним питанням є оцінювання умінь молоді шукати роботу. Аналіз результатів дослідження в цій сфері показав значну диференціацію поглядів та оцінок. Частина молодих людей визначає свої вміння шукати роботу як добрі (20,5% опитаних). Однак частіше таку думку висловлювали хлопці (27,8%), ніж дівчата (14,3%). Також відмітимо, що її частіше давали досліджувані, які походять з села (26,7%), ніж з міста (16,7%). Помітна й наступна різниця: учні економічного технікуму частіше оцінювали свої вміння шукати роботу як добрі (29,4%), ніж учні технікуму харчування і домашнього господарства (13,6%). Наступні 15,4% досліджуваної молоді ствердили, що дасть собі раду з пошуками роботи. Такі відповіді частіше давали хлопці (22,2%), ніж дівчата (9,5%), а враховуючи тип школи, частіше це були учні економічного технікуму (23,5%), ніж технікуму харчування і домашнього господарства (9,1%), частіше також з міста (16,7%), ніж з села (18,3%).

Дані, отримані в дослідженні, виявили, що 12,8% опитаних мали труднощі з визначенням своїх актуальних умінь шукати роботу, заявляючи, що це виявиться тоді, коли вони почнуть шукати роботу. Таку відповідь частіше давали дівчата (19,0%), ніж хлопці (5,5%), а також особи з міста (16,7%), ніж і з села (6,7%). Однак була це частіше оцінка учнів технікуму

харчування і домашнього господарства (18,2%), ніж учнів економічного технікуму (5,9%). Інші погляди й оцінки були менш поширені (численні поодинокі твердження).

Після ознайомлення зі ступенем обізнаності досліджуваної молоді на тему можливостей знайти роботу варто придивитися, як молоді люди, котрі закінчують технікуми, оцінюють свої шанси її знайти. Найбільшу групу (48,6% опитаних) склала молодь, що свої шанси знайти роботу оцінювала як середні. Так оцінювали себе частіше дівчата (47,6%), ніж хлопці (38,9%). Територіальне походження було в цьому разі чинником, який слабше диференціював вказану оцінку. Вона функціонувала частіше серед міської молоді (45,8%), ніж сільської (40,0%). Натомість тип школи незначно диференціював цю оцінку. Виставляючи таку оцінку, анкетовані переважно не подавали обґрунтування (35,3%). 29,4% з яких обґрунтували її відсутністю робочих місць для осіб їхньої професії, деякі (в межах 5,9–17,6%) відсутністю досвіду, великою конкуренцією або проблемою доїжджати до роботи.

Наступна частина опитаних (41,0%) оцінила свої шанси знайти роботу як великі. Ця оцінка частіше функціонувала у хлопців (50,0%), ніж дівчат (33,3%), в міському середовищі (41,7%), ніж сільському (40,0%). Як обґрунтування ці особи писали, що існує багато робочих місць у галузі, в якій вони вчаться. Однак варто зауважити, що молодь з технікуму харчування і домашнього господарства значно частіше визначала свої шанси як великі (55,6%), ніж молодь з економічного технікуму (14,3%). 6,2% учнів були переконані, що ці великі шанси виникають з факту, що вони є молодими й диспозиційними, розумними й комунікативними.

Незначна частина молодих людей (7,7%) визнала, що їх шанси знайти роботу дуже великі. Це частіше хлопці (11,1%), ніж дівчата (4,8%), вихідці з міста (8,3%), ніж з села (6,7%). Зазначимо, що це були тільки учні економічного технікуму (16,7%). Свою оцінку вони обґрунтовують наявними вміннями й численними пропозиціями праці.

Досліджуваних учнів попросили вказати чинники, які, на їх думку, мають вирішальний вплив на збільшення можливості працевлаштування.

Отримані дані дають змогу відзначити, що молодь відрізняється оцінками стосовно можливостей отримання роботи. Переважна більшість опитаних (84,6%) твердить, що вирішальний вплив на збільшення можливості отримати роботу має досвід. Так висловлювалися частіше хлопці (88,9%), ніж дівчата (80,9%), вихідці з міста (87,5%), ніж з села (80,0%). Тип школи в цьому випадку не мав значного впливу.

Наступна група досліджуваної молоді (64,1%) вказала знання іноземних мов. Таку відповідь значно частіше висловлювали дівчата (85,7%), ніж хлопці (38,9%), особи, котрі походять з міста (70,8%), ніж з села (53,3%), а враховуючи тип школи, – частіше учні економічного технікуму (82,3%), ніж технікуму харчування і домашнього господарства (50,0%).

59,0% досліджуваних дотримувалися думки, що на збільшення можливості отримання роботи впливає освіта. Однак частіше це була думка дівчат (71,4%), ніж хлопців (44,4%), осіб з міста (66,7%), ніж з села (46,7%), учнів технікуму харчування і домашнього господарства (63,6%), ніж економічного технікуму (52,9%).

Певна частина опитаних (30,8%) вважає, що чинником, який збільшує можливості отримати роботу, є знайомства. Цієї думки дотримувалися 38,1% дівчат і 22,2% хлопців. Переконані в цьому частіше особи з міста (41,7%), ніж з села (13,3%), учні економічного технікуму (41,2%), ніж технікуму харчування і домашнього господарства (22,7%).

Освіта є важливим інструментом суспільної політики держави стосовно протидії безробіттю. У реформі системи освіти заплановано й поступово реалізуються заходи, що мають за мету становлення серед молоді позиції, яка сприятиме підприємництву. Формування підприємницьких навичок і підготовка до активної поведінки на ринку праці реалізуються як у процесі загального та професійного навчання, так і під час реалізації освітніх занять з предмета «Основи підприємництва».

Як дії школи в цій сфері сприймають учні, показують відповіді анкетованих на запитання, чи в школах, котрі вони відвідують, проводяться заняття, що готують до організації власної економічної діяльності.

З отриманого дослідницького матеріалу видно, що значна частина молоді 61,5% такі заняття мала. Частіше вказували на це учні економічного технікуму (70,6%), ніж технікуму харчування і домашнього господарства (54,5%). Перші називали переважно навчальний

предмет «Економіка підприємств» (75,0%), а другі – «Управління фірмою» (58,3%). Відзначимо, що багато досліджуваних відзначили також заняття, з основ діловодства (25,0%) і складання бізнес-плану (20,8%).

Однак багато молодих людей, як випливає з дослідження, не почуваються підготованими до ведення власної економічної діяльності, стверджуючи, що вони не мали в школі занять, які б готували їх до цього. Це думка 35,9% анкетованих. Таку відповідь частіше давали хлопці (44,4%), ніж дівчата (28,6%), особи, що походять з села (46,7%), ніж з міста (29,2%), учні технікуму харчування і домашнього господарства (40,9%), ніж економічного технікуму (29,4%).

Тільки 17,9% опитаних заявили, що вони підготовані до ведення власної діяльності (в т. ч. 7,7% дали відповідь «рішуче так», а 10,2% – «так»). Частіше такі відповіді давали хлопці (22,2%) ніж дівчата (14,3%). Беручи до уваги територіальне походження цієї групи досліджуваних, видно, що частіше – є особи з міст (20,8%), ніж з села (13,4%). Натомість з урахуванням типу школи – це частіше це учні економічного технікуму (23,5%), ніж технікуму харчування і домашнього господарства (13,6%).

У світлі представленого аналізу можна зробити наступні висновки:

- досліджувана молодь переконана у слушності зробленого вибору професії, але тільки її частина почуває себе добре підготованою до її виконання;
- значна частина опитаних учнів не обізнана з можливостями пошуку роботи за своєю професією і, відповідно, не почуває себе підготовленою до цього;
- майже половина молоді вважає, що її шанси знайти роботу не є надто великими. Безробіття, велика конкуренція, кваліфікація на рівні середньої освіти і відсутність фахового досвіду – це, на думку молодих людей, фактори, які зменшують їх шанси на ринку праці. Натомість збільшення своїх шансів молодь бачить у підвищенні рівня освіти, знанні іноземних мов, здобуванні професійного досвіду та знайомствах;
- переважна більшість респондентів не почуває себе підготовленими до ведення власної економічної діяльності, це має ідей для самовлаштування на роботу;
- враховуючи результати аналізів залежності між поглядами досліджуваних і статтю, територіальним походженням і типом школи, можна ствердити, що дослідження підтвердили припущення про вплив цих чинників на погляди й оцінки молоді в згадуваних питаннях. Найбільш чітким від інших виявився вплив типу школи (професійні спеціальності).

З огляду на фрагментарний характер представлених результатів дослідження, наші міркування необхідно трактувати як спробу представити в сучасній Польщі важливу молодіжну проблему.

УДК [377:338.48-32]:174]

О. О. РЕМБАЧ

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті уточнюється сутність понять «цінність» та «ціннісні орієнтації». Виділені та охарактеризовані групи найбільш значущих для професійного спілкування ціннісних орієнтацій особистості та типи спрямованості фахівця у комунікативній взаємодії. Доводиться, що рівень розвитку культури професійного спілкування суттєвим чином залежить від співвідношення та інтенсивності орієнтацій на цінності професійних досягнень, цінності спілкування з людьми та ціннісне усвідомлення себе у спілкуванні.

Ключові слова: *професійне спілкування, культура професійного спілкування, цінність, ціннісні орієнтації, спрямованість у професійному спілкуванні.*

О. А. РЕМБАЧ

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье уточняется сущность понятий «ценность» и «ценностные ориентации». Выделенные и охарактеризованные группы наиболее значимых для профессионального общения ценностных ориентаций личности и типы направленности специалиста в коммуникативном взаимодействии. Придется, что уровень развития культуры профессионального общения существенным образом зависит от соотношения и интенсивности ориентаций на ценности профессиональных достижений, ценности общения с людьми и ценностное осознание себя в общении.

***Ключевые слова**: профессиональное общение, культура профессионального общения, ценность, ценностные ориентации, направленность в профессиональном общении.*

О. О. REMBACH

VALUE ORIENTATIONS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE

In the article the essence of concepts «value» and «valued orientations» are specified. The distinguished and described groups of the most meaningful for professional intercourse valued orientations of personality and types of orientation of specialist are in communicative co-operation. It will be, that the level of development of culture of professional intercourse substantial character depends on correlation and intensity of orientations on the values of professional achievements, values of socializing with people and valued realization itself in intercourse.

***Key words**: professional communication, culture of professional communication, value, values focus, orientation in professional communication.*

Відродження приватного сектора економіки та орієнтація на ринкові відносини визначили нові суспільні потреби до фахівців різного профілю. Прийшло розуміння того, що комунікативні процеси в професійній сфері здійснюють прямий вплив на ефективність професійної діяльності і виробництва. Тому в умовах динамічних соціальних перетворень одним із завдань вищої освіти в Україні є формування у майбутніх фахівців культури професійного спілкування як невід'ємної складової професійної компетентності, умови, що забезпечує реалізацію особистості у суспільних відносинах. Сьогодні культура професійного спілкування розглядається як необхідна якість майбутнього професіонала будь-якого фаху, обов'язковий критерій та важливий компонент його загальної професійної культури, особистісна, професійно-інтегральна якість, що забезпечує адаптацію та самореалізацію фахівця в суспільстві.

Високий рівень розвитку культури професійного спілкування виявляється в умінні чітко орієнтуватися в професійній ситуації, відбирати ті засоби, способи і прийоми спілкування, які є для її розв'язання найбільш ефективними, правильно, логічно та переконливо виражати свої погляди, сприяти формуванню позитивного соціально-психологічного мікроклімату та гармонізації міжособистісних взаємин у колективі. Володіння культурою професійного спілкування свідчить про розкриття морально-духовного та інтелектуального потенціалу особистості спеціаліста.

Проблема формування культури як важливого чинника професіоналізму та майстерності фахівців знайшла відображення у працях Г. В. Бороздіної, В. С. Грехньова, О. І. Даниленко, М. С. Дороніної, І. О. Ільяєвої, І. Ф. Ісаєва, О. М. Казарцевої, В. І. Кнорринга, Ф. О. Кузіна, В. І. Курбатова, К. М. Левітана, С. В. Мельникової, З. С. Смєлкової, Т. В. Мішаткіної, Ю. М. Тундікова, Т. К. Чмут, М. О. Файонової та ін.

Проблемі формування культури професійного спілкування майбутніх спеціалістів як узагальненої комунікативної властивості особистості, що включає розвинені комунікативні здібності та сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності й правила присвячено праці І. І. Комарової, А. В. Мудрика,

В. В. Полторацької, С. О. Рябушко (культура педагогічного спілкування); О. І. Даниленко, І.О.Ілляєвої, І. І. Тимченко, Т. К. Чмут (культура спілкування студентів); Т. В. Мішаткіної, Г. В. Бороздіної, В. І. Іванової, М. С. Дороніної, Л. А. Лівенцової, Н. М. Павелко (культура ділового спілкування); О. М. Зарецька, О. М. Казарцевої, В. І. Курбатова, С. В. Мельникова, З. С. Смєлкової (культура мовленнєвого спілкування) та ін.

Значна увага питанням підготовки спеціалістів до професійно-ділового спілкування приділялася в роботах А. Адлера, Н. М. Богомолової, І. П. Вачкова, І. П. Волкова, Ю. М. Ємельянова, Ю. М. Жукова, В. П. Захарова, Г. О. Ковальова, М. М. Коряка, О. С. Кузьміної, А. Г. Лідерс, І. Лінгарт, Л. А. Петровської, В. В. Петрусинського, П. В. Растянникова, К. Рудестама, К. Роджерса, Н. В. Самоукіної, О. Л. Свенцицького, Н. Ю. Хрящової, Т. С. Яценко та інших. Аналіз цих робіт дає можливість визначити загальні підходи до розв'язання проблеми формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців.

В контексті нашого дослідження інтерес викликають роботи, в яких розкриваються психологічні особливості ділового спілкування (І. С. Гічан, М. Дебольський, Ю. М. Жуков, Ф. О. Кузін, В. О. Співак, Г. В. Щокін та ін.).

Визнання безумовної ролі культури спілкування в професійній діяльності спеціаліста, значні наукові й методичні розробки цієї проблеми поки що не усунули її гостроти. Актуальним залишається питання визначення та детального аналіз змісту структурних компонентів культури професійного спілкування, які визначають шляхи та педагогічні умови формування зазначеної якості у майбутніх фахівців.

Аналіз літератури, присвяченої виявленню та вивченню змісту структурних компонентів культури професійного спілкування засвідчив, що традиційно в дослідженнях особливостей комунікативної культури основна увага зосереджується на її операційній структурі: способах і прийомах спілкування, методах впливу на партнера, засобах вербальної і невербальної поведінки.

Однак хоча ділове, функціонально-рольове спілкування об'єктивно виявляється у формі певних способів і прийомів взаємодії з партнерами, його сутність не обмежується одними лише зовнішніми елементами вербальної і невербальної поведінки. Навіть ділове, предметно-орієнтоване спілкування не вільне від впливу «периферійної» мотивації, яка не збігається з усвідомлюваним предметом спільної діяльності і як правило, не потрапляє у сферу безпосередньої рефлексії, усвідомлення і контролю.

Однобічний операційно-технічний, формально-інструментальний підхід до трактування культури професійного спілкування нерідко призводить до хибних уявлень про можливі механізми та способи її вдосконалення, породжує ілюзію, що для її розвитку достатньо сформувати у майбутнього фахівця набір адекватних, ефективних стратегій, способів і прийомів ділової взаємодії. Однак проблема невисокого рівня культури професійного спілкування часто криється не стільки у незнанні продуктивних способів спілкування чи у відсутності певних комунікативних умінь, скільки в особливостях мотиваційно-ціннісної сфери спілкування особистості.

Мета статті полягає у тому, щоб на основі психолого-педагогічних досліджень обґрунтувати роль аксіологічного, особистісно-ціннісного аспекту у детермінації особливостей професійного спілкування, виявити вплив ціннісних орієнтацій на розвиток культури професійного спілкування фахівця, охарактеризувати основні типи спрямованості особистості в комунікативній взаємодії.

Аналізуючи основні компоненти спілкування як складного психічного процесу, Б. Г. Ананьєв вказує на дві сторони цього явища: зовнішню, яку складають вербальні та невербальні засоби спілкування, та внутрішню – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні взаємини, саморегуляція вчинків людини з урахуванням отриманих знань, перетворення внутрішнього світу учасників спілкування. Між цими процесами існує постійний зв'язок. «На будь-якому рівні і за будь-яких умов існує взаємозв'язок між: а) інформацією про людей та міжособистісними взаєминами; б) комунікацією та саморегуляцією дій людини в процесі спілкування; в) перетворенням внутрішнього світу самої особистості»[1, с. 315].

На думку А. П. Панфілової, «ділова комунікація повноцінна лише тоді, коли в ній гармонійно поєднані взаємопов'язані, але відмінні сторони» [7, с. 25]. Такими сторонами автор вважає зовнішню та внутрішню. Зовнішня або поведінкова, операційно-технічна сторона виражається в комунікативних діях учасників спілкування і фіксується за допомогою таких показників, як:

мовленнєва активність при взаємодії, інтенсивність дій, ведення своєї лінії, наполегливість чи поступливість, техніко-комунікативна майстерність, особливості слухання та адекватність поведінки. Зовнішню сторону, на відміну від внутрішньої, можна спостерігати. Внутрішній аспект спілкування торкається ціннісних характеристик особистості, відображає суб'єктивне сприйняття ситуації ділової взаємодії. Він виражається за допомогою вербальних та невербальних сигналів і тому його можна «прочитати» навіть, якщо партнер намагається приховати реакцію, істинні мотиви та цілі [7, с. 25].

Аналогічної точки зору притримується Н. Ю. Хрящова, виділяючи у структурі бесіди два плани взаємодії: змістовий (питання чи проблема, що обговорюються) та особистісний (взаємини, які встановлюються між учасниками спілкування). Відповідно ці два аспекти взаємодії тісно пов'язані, обумовлюючи один одного: успішне вирішення проблеми, з одного боку впливає на розвиток взаємин між партнерами, а з іншого – значною мірою залежить від атмосфери та міжособистісних відносин співбесідників [13, с 12].

Роль внутрішніх, особистісних факторів (мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, установок, особистісних конструктів, емоційно-когнітивних параметрів Я-концепції) в комунікативній поведінці особистості визначається і підкреслюється в дослідженнях, присвячених вивченню стильових особливостей спілкування. На думку багатьох дослідників, визначальна роль у детермінації стильових особливостей спілкування належить ієрархічно вищому, особистісному, мотиваційно-смисловому рівню індивідуальності, який задає ціннісні орієнтири спілкування, обумовлює вибір індивідом у різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії конкретних комунікативних операцій та способів впливу [2, с. 78; 3, с. 124; 6, с. 114].

Два взаємопов'язані, але якісно своєрідні рівня виділяють у структурі комунікативної компетентності педагога О. В. Прозорова та Г. С. Трофімова: перший з них визначає виявлення комунікативної компетентності безпосередньо у спілкуванні, поведінці; другий – включає комунікативні цінності, орієнтацію і специфіку мотивації учителя, його потребу в спілкуванні і мають принципове значення для формування індивідуального стилю діяльності, визначаючи його гуманний або авторитарний характер [10, с. 17; 12, с. 8].

Ми вважаємо, що адекватне розкриття сутності культури професійного спілкування можливе в контексті розробленого у вітчизняній та зарубіжній психології особистісного підходу (К. А. Альбуханова-Славська, О. О. Бодальов, В. М. Мясищев, Г. Мюррей, Г. Олпорт, С. Л. Рубінштейн, О. Т. Соколова), який передбачає виділення двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів спілкування – зовнішнього (поведінкового, технологічного) і внутрішнього (ціннісного).

Це означає, що емпіричний аналіз і опис типових форм, способів і прийомів комунікативної поведінки фахівця у процесі взаємодії є недостатнім для розкриття внутрішнього змісту професійного спілкування і, відповідно, для визначення шляхів і способів його формування та корекції. Необхідно проникнути за фасад зовнішніх, поведінкових особливостей спілкування фахівця, розкрити особистісні фактори, що лежать у їх основі. Цілком зрозуміло ця вимога була сформульована С. Л. Рубінштейном: «… зовні однорідні і ніби тотожні вчинки можуть бути спричинені різнорідними мотивами, виражаючи зовсім не однорідні риси характеру і установки або тенденції особистості… . Тому нічого не розуміє в поведінці людини той, хто не зуміє за зовнішнім відкрити властивості особистості, її спрямованість і тенденції, з яких випливає її поведінка» [11, с. 101–102].

У процесі спілкування між індивідами відбувається обмін знаннями, досвідом, взаємозбагачення особистостей, виробляються спільні стратегії поведінки, вирішуються конфліктні ситуації, але разом з тим виявляються і відмінності, протиріччя в оцінках, поглядах, діях, інтересах, емоціях, мотивах, ціннісних орієнтаціях і диспозиціях тощо. Істотне значення для результатів спільної діяльності мають цінності, якими керуються фахівці. Адже лише за умови відповідної ціннісної спрямованості особистості може бути реалізований той чималий потенціал гуманізації міжособистісних відносин, що у них закладений.

Не зважаючи на несуттєві відмінності в позиціях дослідників, Т. М. Пороховська узагальнює основні підходи до тлумачення поняття «цінність»: 1) це поняття вживається для оцінки «предметів та явищ, які задовольняють будь-яку потребу. Цінність у такому значенні розглядається як об'єктивна якість предмета, яка обумовлена його природою та існує незалежно від людини та її практичної діяльності; 2) поняття «цінність» може означати користь, яку представляють предмети та явища для людини; 3) цінність ототожнюється з тими явищами природи і суспільства, які можуть бути

корисними людям на тому чи іншому етапі розвитку суспільства залежно від їх групових або класових інтересів; 4) поняття «цінність» може означати бажаний ідеал, коли він є основою особистої діяльності; 5) цінність ототожнюється зі значущістю одного явища для іншого [9, с. 12]. У такому випадку будь-яке природне або соціальне явище є одночасно об'єктом і суб'єктом такого ставлення.

У психологічній літературі відображені три основні варіанти розуміння природи індивідуальних цінностей. Перший з них – тлумачення цінностей в одному ряді з такими поняттями, як погляд, уявлення або переконання [8, с. 162]. Так, М. Рокіч визначає цінності як «базові переконання в тому, що певні форми поведінки або життєві цілі є особисто або соціально більш бажаними в порівнянні з іншими формами поведінки або життєвими цілями» [17, с. 45]. Цінності в цьому разі розуміються як такі, що не мають самостійної спонукальної сили, яку вони здобувають від інших джерел. Інші психологи розглядають індивідуальні цінності чи ціннісні орієнтації як різновид або аналог соціальних установок чи інтересів. При цьому їм приписується спрямовуюча і структуруюча функції, до яких зводиться ефект ціннісної регуляції. Третій підхід полягає у зближенні поняття цінності з поняттями потреби і мотиву, підкресленні реальної спонукальної сили цінностей. Такий підхід характеризується найбільшим евристичним потенціалом, у зв'язку з чим на нього ми будемо орієнтуватися в своєму дослідженні. Цінності, як і узагальнені мотиви (соціогенні потреби), будучи смислоутворюючим структурами, впливають на суб'єктивне визначення поточної ситуації, так що деякі об'єкти, дії чи їх очікувані результати набувають статусу мети і сприймаються як такі, що мають позитивну або негативну валентність, певний особистісний смисл.

Будь-яка цінність характеризується двома властивостями – функціональним значенням і особистісним смислом (останній можна розглядати як ставлення людини до своїх потреб). Особистісний смисл, з одного боку, визначається об'єктом, що виконує функцію цінності, а з іншого боку – залежить від самого суб'єкта діяльності. Наприклад, професійна діяльність фахівця може слугувати засобом існування, а може розглядатися як засіб самовираження особистості. І в тому, і в іншому разі праця пов'язана з різними потребами. Уся відмінність полягає у тому, якого функціонального значення даній цінності надає фахівець, задоволення яких потреб він ставить на перший план.

Б. Г. Ананьєв вважає, що спрямованість особистості на ті чи інші цінності формує її ціннісні орієнтації. Ціннісна свідомість і самосвідомість стає стимулом до дії, оформлюючись і закріплюючись у ціннісних орієнтаціях спеціаліста. Провідне місце в них посідають професійні орієнтації, що здійснюють вирішальний вплив на становлення і розвиток культури професійного спілкування спеціаліста. Ціннісні орієнтації особистості пов'язують мотивацію і орієнтацію на цілі життєдіяльності, які в свою чергу обумовлені матеріальними і духовними потребами особистості [1, с. 12].

Глобальною психологічною характеристикою особистості вважає ціннісні орієнтації В. С. Мухіна. «Особистість в процесі онтогенезу присвоює суспільно значущі цінності через соціальні норми і установки. В процесі розвитку вони будують власні орієнтації, які відстоюють у життєвих колізіях» [5, с. 231]. Ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом структури особистості, навколо якого обертаються помисли, почуття людини, які й визначають її поведінку і ставлення до навколишнього світу [14, с. 92]. Ціннісні орієнтації особистості в її загальній структурі виконують роль «стратегічної" лінії поведінки як функції «інтегратора» різних форм діяльності людини.

Для вдосконалення процесу спілкування найбільш важливі, на думку О. І. Даниленко, три типи спрямованості ставлень людини: ставлення людини до самого і процесу спілкування; ставлення до партнера зі спілкування; ставлення до самого себе. Кожній із цих спрямованостей відповідають диспозиції всіх трьох рівнів.

На думку Р. Лайкерта, Р. Блейка та Д. Мутона, професійне спілкування менеджерів детермінується двома типами ціннісних орієнтацій: на роботу або на підлеглих.

У нашому дослідженні ми вважаємо, що для процесу професійного спілкування фахівця найбільш важливими є три групи ціннісних орієнтацій: орієнтація на діяльність, орієнтація на партнера по спілкуванню, орієнтація на себе, саморозвиток та самовдосконалення. Розглянемо більш детально кожну з виокремлених типів ціннісних орієнтацій.

Орієнтація на діяльність (діяльнісна орієнтація)**.** У даному разі оптимальною є установка на активне використання процесу спілкування для вирішення поставлених завдань. Вона передбачає розуміння того, що спілкування може стати більш чи менш (залежно від того, як

буде організовано) ефективним інструментом досягнення поставленої мети. Загалом орієнтація виражається у ціннісному ставленні до результативності, продуктивності та ефективності виконання професійних завдань.

Орієнтація на партнера зі спілкування. Передусім для успішного спілкування необхідна увага до іншої людини – те, що російський фізіолог А. А. Ухтомський називав «домінантою на співрозмовника». «Орієнтація на партнера зі спілкування передбачає усвідомлення величезної цінності іншої людини, позитивне емоційне ставлення до перспективи увійти в контакт з оточуючими; намагання та готовність докласти зусиль для того, щоб належним чином здійснити процес взаємодії з партнером. Особливо важливо, щоб увага спрямовувалась не лише з метою вивчення і «використання» людини, а й з альтруїстичними установками» [5, с. 68]. Оптимальні диспозиції до партнера зі спілкування передбачають усвідомлення важливості та цінності його особистості, альтруїстичні почуття та готовність допомогти партнеру у вирішенні його ділових проблем. Ставлення до партнерів зі спілкування теж може виявлятися у різних формах. Наприклад, з метою отримання необхідної інформації під час інтерв'ю або з метою ефективного проведення переговорів, налагодження зв'язків деякі фахівці намагаються добитися симпатії партнера по спілкуванню. Інші прагнуть до досягнення кінцевих результатів діяльності на основі довіри і поваги до партнера, розуміння і підтримки, створення сприятливих умов для роботи тощо.

Орієнтація на себе – переважання мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості і престижу; людина частіше буває зайнята сама собою, своїми почуттями, переживаннями і мало реагує на потреби оточуючих її людей, ігнорує співробітників або роботу, яку повинна виконувати, в роботі бачить передусім можливість задовольнити свої вимоги незалежно від інтересів інших людей і колег; над усе вона цінує особистий успіх, самоствердження, просування по службі, престижні посади.

Рівень розвитку культури професійного спілкування особистості суттєво залежить від співвідношення та інтенсивності його орієнтацій на цінності професійних досягнень, цінності спілкування з людьми та ціннісне усвідомлення себе у спілкуванні. Якщо в спілкуванні домінує тільки один вид цінностей, виникають конфлікти, труднощі під час професійної адаптації у трудовому колективі. Спеціалісти, зорієнтовані насамперед на зміст діяльності та власний розвиток, при недооцінці інтересів інших людей відчувають труднощі, пов'язані з входженням у колектив, з організацією спільної діяльності. Порушення балансу в бік результативних цінностей, орієнтації на швидкий успіх, авторитет і високий заробіток веде до згасання інтересу до професії, стримує формування і розвиток професійних якостей.

Система ціннісних орієнтацій, смислових установок і морально-етичних якостей визначають спрямованість спілкування, типовий для фахівця спосіб включення у міжособистісну взаємодію з партнерами. Спрямованість виступає індикатором та засобом вираження, об'єктивації всіх дій людини, у ній виражається її зв'язок з внутрішнім та зовнішнім світом людини. Вступаючи у професійне спілкування, людина, наділена соціальною роллю, виявляє певну спрямованість у спілкуванні з іншими, яка загалом визначає комунікативний тип особистості спеціаліста, характерні для нього рівень сприйняття та розуміння інших людей, емоційне ставлення до них, вибір стратегії, моделі та способу поведінки з ними. Спрямованість особистості виражається в її цільових ставленнях, які визначаються моральними переконаннями, мотивами, ціннісними орієнтаціями і інтересами.

Вказуючи на детермінуючу роль у спілкуванні аксіологічного, особистісно-ціннісного аспекту, до якого належать ціннісні орієнтації, смислові установки, мотиви особистості, Л. С. Братченко визначає спрямованість особистості в спілкуванні як «більш-менш усвідомлену систему ціннісних орієнтацій та смислових установок у сфері взаємодії з людьми, яка визначає «ідеальний образ» спілкування і типовий для даної людини спосіб включення у міжособистісне спілкування» [3, с. 193]. Автор виділив шість типів спрямованості особистості у міжособистісному спілкуванні: 1) діалогічна – орієнтація на рівноправність у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння, співтворчості і взаєморозвитку; 2) авторитарна – егоцентризм, вимога бути зрозумілим при небажанні зрозуміти співбесідника, ригідність; 3) маніпулятивна – егоцентризм у поєднанні з орієнтацією на саморозвиток за рахунок партнера, прагнення зрозуміти його, щоб «використати», але небажання бути зрозумілим, «розкритим»; 4) альтероцентрична – добровільна відмова від рівноправності на користь партнера, прагнення сприяти задоволенню його потреб, інтересів, бажання зрозуміти іншого при відсутності прагнення бути зрозумілим; 5) конформна – орієнтація на більш «сильного» партнера, але формальна,

без справжнього розуміння і прийняття, відсутність прагнення до творчого саморозвитку; 6) індиферентна – відсутність виражених установок у сфері спілкування, байдужість до «проблеми іншого» і до самого спілкування, орієнтація на суто «ділові» відносини.

У загальному вигляді комунікативну спрямованість особистості можна розглядати як систему ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування, яка визначає ідеальний для даного спеціаліста спосіб міжособистісної взаємодії з партнерами по спілкуванню. У нашому дослідженні тип спрямованості особистості у професійному спілкуванні визначається домінуванням одних ціннісних орієнтацій та установок над іншими. На цій основі ми виділяємо три типи спрямованості фахівця у комунікативній взаємодії:

1) діяльнісна спрямованість – характеризується високим рівнем орієнтації на досягнення професійних показників, інтереси професійної діяльності; оптимальною є установка на активне використання процесу спілкування для вирішення поставлених завдань; переважають мотиви, пов'язані з досягненням поставленої мети; спеціалісти характеризуються як педантичні професіонали, що заздалегідь знають, як досягти мети і кого необхідно залучити до діяльності заради успіху; всі їхні помисли зосереджені на досягненні високих результатів у професійній діяльності; спеціалісти з домінуючою діяльнісною спрямованістю працюють за заздалегідь визначеною схемою, без зайвих витрат часу, який використовується для вирішення конфліктів або додаткового інструктажу; суть такої позиції виражає гасло: «Висока продуктивність діяльності – за будь-яку ціну», «Я відстоюю свої думки, ставлення і погляди навіть тоді, коли для цього треба відкинути думки інших», «Якщо виникає конфліктна ситуація, я намагаюся припинити її або вийти з неї переможцем», «Я надаю дуже важливого значення прийняттю власних рішень і рідко покладаюся при цьому на інших». Основні цілі та критерії успішності професійного спілкування вбачаються переважно у реалізації професійних завдань.

2) міжособистісна або особистісна спрямованість – характеризується високою орієнтацію на партнера, формування сприятливих міжособистісних стосунків і позитивного психологічного мікроклімату в колективі; базується на припущенні, що вимоги, пов'язані з реалізацією цілей виробничої діяльності, часто суперечать бажанням і прагненням людей, а іноді й прямо протилежні їм. Суть такого підходу до спілкування виражає наступне висловлення: «Люди – це не товар, цінність якого можна виміряти за допомогою певної шкали, тому думки і самопочуття людей відіграють першорядну роль». Відтак, працівник прагне створювати всі умови для задоволення потреб партнера. Він намагається ставитись до партнера з повагою і доброзичливістю, але при цьому нерідко послаблює увагу до виконання виробничих завдань, уникає вимогливого ставлення до себе. Найважливішим стимулом, що визначає цей тип спілкування, є прагнення до схвалення і підтримки з боку інших. В основі такого підходу лежить припущення: «Я сподобаюсь людям, якщо буду добрим до них». У більшості випадків працівники з цією спрямованістю надають великого значення думці оточуючих і їхнім настроям, високо цінують увагу і вдячність з їхнього боку, що слугують для них доказом корисності їх дій. Професійне спілкування спеціаліста, зорієнтованого на сприятливі міжособистісні стосунки з партнерами, визначається такими основними установками: «Я прагну допомогти іншим і підтримати їх. Віддаю перевагу фактам, переконанням і ставленням, що свідчать про благополуччя в колективі чи групі. Прагнучи до гармонії відносин, я не «кидаю виклик» людям, які мене оточують. Погоджуюся з думками, ідеями і позиціями інших людей, незважаючи на те, що в мене можуть бути застереження чи уточнення. Уникаю конфліктів, але якщо конфлікт усе-таки виникає, то намагаюся втихомирити пристрасті. Шукаю такі рішення, що сприяють підтримці доброзичливих відносин». Спрямованість називається особистісною, оскільки основну мету своєї діяльності спеціалісти вбачають у забезпеченні сприятливих умов для встановлення доброзичливих стосунків з колегами та партнерами, а критерієм ефективності професійної діяльності вважають характер взаємовідносин з партнерами по спілкуванню, їх ставлення до себе. Цілі професійної діяльності полягають у досягненні повного взаєморозуміння з партнерами, співробітниками, колегами, створенні атмосфери довіри, співробітництва, прагненні сподобатись іншим, викликати доброзичливе ставлення до себе. Оптимальні диспозиції до партнера по спілкуванню включають усвідомлення важливості і цінності його особистості, альтруїстичні почуття та готовність допомогти партнеру у вирішенні його ділових проблем.

3) егоцентрична або індивідуалістична спрямованість – характеризується орієнтацією на себе, власне благополуччя; домінує прагнення до першості і престижу; в даному випадку серед найважливіших критеріїв ефективності своєї діяльності називають «визнання і повага колег і

партнерів», «авторитет у партнерів та співробітників», «професіоналізм, високий рівень компетентності».

На основі теоретичного осмислення проблеми ми зробили висновок, що культура професійного спілкування як комплексна якість фахівця синтезує в собі не тільки знання, уміння, способи комунікативної поведінки, а й цінності, якими керується спеціаліст під час спілкування. Ціннісна свідомість і самосвідомість стає стимулом до дії, оформлюючись і закріплюючись у ціннісних орієнтаціях спеціаліста. Будучи компонентом не лише свідомості, а й поведінки, функції ціннісних орієнтацій не обмежуються раціональним наданням переваги тій чи іншій цінності, вони стають надбанням життя індивіда, перетворюються в мотиви поведінки і діяльності.

Опосередковуючи сприймання та оцінку різноманітних професійних ситуацій, структура ціннісних орієнтацій спеціаліста визначає характер та успішність його взаємодії з партнерами, співробітниками, відносну стабільність та індивідуально-типову своєрідність у виборі стратегій, моделей та способів спілкування. Ціннісні орієнтації дозволяють фахівцю вибудувати модель свого спілкування, яка далі стає орієнтиром у його комунікативному розвитку і самовдосконаленні. відображають його переконання і уявлення про доцільну організацію ділової взаємодії та здійснення комунікації.

Таким чином, виконуючи прогностичну, проектувальну функцію, система цінностей забезпечує загальну спрямованість суб'єкта в професійно-діловому спілкуванні, його співвіднесеність з умовами професійної діяльності, усвідомлення цілісності процесу формування особистісних смислів, формування аксіологічного потенціалу спеціалістів і їх ціннісного самовизначення в професійно-діловому спілкуванні.

Аналіз наукової літератури дозволяє припустити, що ціннісні орієнтації особистості і формуюча її спрямованість, як два взаємопроникаючих феномени в її розвитку, формують ціннісні прагнення в самовизначенні і вибіркове ставлення до наявних цінностей у різних видах діяльності. Разом з тим варто зазначити, що спрямованість особистості має певну сталість. Саме тому процес орієнтації на професійно значущі цінності необхідно вивчати і розвивати з урахуванням провідних характеристик спрямованості особистості, її мотиваційної сфери і ставлення до майбутньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 247 с.
2. Бодалев А. А. О коммуникативном ядре личности / А. А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. – № 5. – С. 76–81.
3. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: дис. … канд. психол. наук: 19. 00. 07 / С. Л. Братченко. – Л., 1987. – 268с.
4. Будинайте Г. Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С.99–105.
5. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе / В. С. Мухина – М., 1990. – 175 с.
6. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии / В. Н. Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: тезисы симп. – Л., 1970. – С. 114–115.
7. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие / А. П. Панфилова – СПб.: Знание, СпбИВ ЭСЭП, 1999. – 496 с.
8. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин – М.: Мысль, 1971. – 352 с.
9. Пороховская Т. Н. Ценность и оценка морали / Т. Н. Пороховская – М., 1989. – 171 с.
10. Прозорова Е. В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. В. Прозорова – Хабаровск, 1998. – 21 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
12. Трофимова Г. С. Формирование коммуникативной компетентности будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: автореф. дис. … канд. психол. наук / Г. С. Трофимова – СПб., 1999. – 19с.
13. Хрящева Н. Ю. Деловое общение руководителя. – Л.: Знание, 1990. – 16с.
14. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии / В. А. Ядов – М., 1975. – С. 89–104.

15. Feather N. Values, valences, expectations and actions // Journal of social psychology. – 1992. – V. 48. - № 2. – pp. 109–124.
16. Rath L., Harmin M., Simon S. Values and teaching: Working with values in the classroom (2nd ed.). – Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1978. – 345p.
17. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y.: Free Press, 1973. – 402 p.
18. Simon S., Howe L., Kirschenbaum H. Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students. – New York: Hart, 1972. – 435 p.

УДК 371 : 666

Й. М. ГУШУЛЕЙ, І. В. ГУШУЛЕЙ

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ РАЦІОНАЛІЗАТОРСЬКИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Визначено методичні особливості формування раціоналізаторських умінь в процесі технологічної освіти школярів. Конкретизовано виробничі напрями відбору і педагогічного моделювання раціоналізаторських ситуацій. Обґрунтовано основні інтерактивні методи і прийоми, спрямовані на формування інтелектуальних умінь учнів. Висвітлено методичні особливості реалізації методу проектів на базі сучасних інформаційних технологій у процесі організації навчального раціоналізаторства.

***Ключові слова**: навчальне раціоналізаторство, інтерактивні методи навчання, інформаційні технології, педагогічні умови.*

И. Н. ГУШУЛЕЙ, И. В. ГУШУЛЕЙ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ РАЦИОНАЛИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Определены методические особенности формирования рационализаторских умений в процессе технологического образования школьников. Конкретизированы производственные направления отбора и педагогического моделирования рационализаторских ситуаций. Обоснованы основные интерактивные методы и приемы, направленные на формирование интеллектуальных умений учащихся. Раскрыты методические особенности реализации метода проектов на базе современных информационных технологий в процессе организации учебного рационализаторства.

***Ключевые слова**: учебное рационализаторство, интерактивные методы обучения, информационные технологии, педагогические условия.*

Y. M. HUSHULEY, I. V. HUSHULEY

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF STREAMLINING THE PROCESS OF TECHNOLOGICAL SKILLS TO EDUCATION SCHOOLBOYS

The methodical rationalization of particular skills in the technological education of students are defined. More specific directions fo the selection and production of pedagogica innovations and simulation environments are being specified. The main interactive techniques and skills aimed at creating intellectual skills of students are graunded. The methodical features of the project method based on information technologies in educational process of rationalization.

***Key words**: educational rationalization, interactive teaching methods, information technology, pedagogical conditions.*

Постійне оновлення інтелектуального потенціалу України вимагає розробки нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння і пізнання світу, створення передумов для розвитку здібностей молоді, широке застосування нових педагогічних технологій. Це націлює нас на пошуки нових підходів до формування

інтелектуальнорозвиненої особистості. Серед таких аспектів важливим напрямом є переорієнтація процесу навчання з предметного на процесуальні й мотиваційні аспекти технологічної освіти школярів.

Педагогічна наука приділяла і приділяє значну увагу проблемам технологічної освіти підростаючого покоління. На формування творчої особистості вказують у своїх працях А. Аронов, Р. Гуревич, І. Зязюн, О. Коберник, В. Мадзігон, Н. Ничкало, В. Сидоренко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та інші дослідники. Основним проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці присвячені праці Л. Буркова, В. Паламарчук, А Підласого, О. Пометун, С. Сисоєвої та ін.

Незважаючи на посилену увагу науковців до інтелектуальнотворчої діяльності, формування раціоналізаторських умінь у процесі технологічної освіти не стало предметом окремого дослідження.

Мета статті – визначити основні напрями і методи формування раціоналізаторських умінь у технологічній освіті школярів.

Прийняття особистісно орієнтованої парадигми освіти та організація педагогічних досліджень, об’єктом яких є оновлені форми навчання, методи і технології інноваційного характеру, виникла суперечність між прагненням учнів до участі в різноманітній творчій трудовій діяльності і недостатньою готовністю педагогів до її організації. Однією з умов такої діяльності є організація навчального раціоналізаторства на уроках.

Раціоналізаторські ситуації на уроках спрямовуються на формування в учнів уявлення про типові проблеми, які вирішуються на виробництві, створення сприятливих умов для комплексного засвоєння навчального матеріалу.

У технологічній підготовці школярів визначаємо:

1. Раціоналізаторські ситуації, спрямовані на удосконалення об’єктів праці в шкільних майстернях (зміни в конструкції деталей, складальних одиниць, блоків тощо). У процесі навчання доцільно створювати ситуації, які потребують широкого аналізу конструкторського протиріччя. Всебічність такого аналізу необхідна, оскільки поліпшення одних властивостей виробу може призвести до погіршення інших.

2. Раціоналізаторські ситуації, орієнтовані на аналіз технології виготовлення виробу. Вони охоплюють зміни в прийомах і послідовності виконання технологічних операцій. Цей напрям передбачає відбір і педагогічне моделювання передусім таких раціоналізаторських ситуацій, які орієнтовані на: організацію робочого місця; забезпечення безпечних умов праці; аналіз технологічного процесу та усунення виробничого браку; організацію трудового процесу, що охоплює застосування різних інструментів і пристосувань, заміну ручних операцій механізованими, використання максимально допустимих режимів обробки; раціоналізацію трудових дій, які включають застосування рухів, що найменше втомлюють; зменшення зусиль при трудових рухах, зменшення затрат праці на виконання операцій.

3. Раціоналізаторські ситуації, які охоплюють удосконалення технічних засобів праці. Вони моделюють заміну одних деталей іншими, удосконалення їх або об'єктів. Відбір ситуацій у рамках цього напряму доцільно здійснювати з розрахунком, щоб учні знайомилися з прийомами конструювання нових і вдосконалення існуючих пристосувань, інструментів, навчилися знаходити й усувати неполадки в устаткуванні.

4. Раціоналізаторські ситуації, спрямовані на зміну компонентів матеріалу, з якого виготовляють виріб. Цей напрям відображає педагогічне моделювання орієнтованих на зміну складових частин матеріалу, їх кількісне співвідношення.

До основних напрямів відбору раціоналізаторських ситуацій відносимо також економічний та екологічний. Перший доцільно здійснювати з розрахунком, щоб учні знайомилися з економічними проблемами праці, які вирішує робітник: як зменшити витрати сировини, інструментів, електроенергії. За таких ситуацій аналізується собівартість продукції, встановлюються норми часу, пов'язані з оцінкою результатів індивідуальної і колективної праці. Другий напрям пов'язаний з проблемами впливу виробництва на навколишнє середовище. Учнів необхідно знайомити з джерелами забруднення природного середовища, особливостями їх впливу на природу і організм людини; підводити їх до усвідомлення своєї праці як екологічного фактора; показати способи усунення джерел забруднення або зменшення їх впливу стосовно конкретних умов виробничої діяльності.

Під час визначення змісту навчального матеріалу, який сприяє розвитку раціоналізаторських умінь учнів, на нашу думку, необхідно враховувати такі педагогічні вимоги:

1. Дібраний матеріал для створення раціоналізаторських ситуацій має пов'язуватись з навчальним матеріалом, практичними роботами, які виконують учні на заняттях у шкільних майстернях.

2. Створення на заняттях раціоналізаторських ситуацій вимагає врахування рівня підготовки учнів, їх життєвого і трудового досвіду. Дотримання цієї вимоги забезпечить доступність у формуванні раціоналізаторських умінь.

3. Навчальні раціоналізаторські ситуації повинні характеризуватися високою інформативністю. Вони створюють загальне уявлення про виробництво продукції, передають інформацію про об'єкти виробничої діяльності, способи дії в тих чи інших ситуаціях, а також вказівки на те, в якому напрямі треба вести пошукову діяльність.

4. Навчальні раціоналізаторські ситуації мають відповідати завданням реалізації політехнічного принципу навчання. Під час вирішення ситуацій, спрямованих на вдосконалення конкретних об'єктів техніки, технології, організації праці, учні знайомляться з їх особливостями, ознаками, властивостями, закономірностями функціонування. Цього досягають, застосовуючи метод порівняння.

Звернення до інтерактивних технологій зумовлене новим завданням, поставленим перед технологічною освітою, – формуванням інтелектуальних умінь учнів. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання окремих ситуацій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу відповідної ситуації [3].

Представимо деякі інтерактивні методи і прийоми, котрі доцільно використовувати у процесі навчання учнів раціоналізаторству.

Як свідчить практика, вирішення навчальної раціоналізаторської ситуації відбувається поетапно: а) одержання вихідних даних; б) пошук новизни; в) аналіз результатів пошуку. На першому етапі учні одержують інформацію про недоліки конструкції виробу, технології виробництва або її компонентів, а також дізнаються про мету вдосконалення, детальний опис існуючого технічного вирішення. Така інформація допоможе їм уявити реальні умови виникнення раціоналізаторських ситуацій, а потім – повніше проаналізувати проблему.

На цьому етапі доцільно формувати в учнів уміння узагальнювати. Узагальнення передбачає уміння аналізувати явища, абстрагувати, порівнювати. Розрізняють два типи узагальнення: емпіричне і теоретичне. Емпіричне узагальнення полягає в порівнянні зовнішніх ознак з метою визначення головної ознаки. До завдань на порівняння можна віднести такі: встановлення як подібності, так і відмінності; виявлення головного, основного в явищі; встановлення причинно-наслідкових зв’язків між явищами; конкретизація загального уявлення і знання про об’єкт.

Теоретичне узагальнення здійснюється на основі аналізу. На практиці, як правило, учень спочатку формулює емпіричні узагальнення, а потім під керівництвом учителя набуває уміння теоретичного узагальнення.

Пошукове спрямування повинно орієнтувати учнів на виконання різних навчально-пізнавальних дій виокремлення і вирішення проблеми тощо. У процесі визначення основних напрямів пошуку розв'язання проблеми вчитель широко використовує коригуючу інформацію, яка включає в себе набір підказок, навідні запитання, що доповнюють ілюстративний матеріал. На основі узагальнення вчитель застосовує метод моделювання, який передбачає створення моделей, котрі імітують суттєві властивості оригіналу.

В. Паламарчук визначає такі головні функції моделей: описувальна, конструктивна, евристична. На думку вченої, описувальна функція моделі полягає в тому, що в об’єкті визначаються суттєві компоненти і взаємозв’язок між ними, конструктивна – служить орієнтиром у застосуванні здобутих знань в нових ситуаціях, а евристична – сприяє прогнозуванню [2, с. 111].

Модель є тією точкою опори, з якої починається рух думки учнів до вирішення проблеми. При цьому доцільно знайомити учнів з такими прийомами моделювання: обговорення етапів вирішення раціоналізаторської ситуації; переформулювання висунутої проблеми; складання орієнтувальних схем; порівняння різних шляхів вирішення проблеми.

Навчальне раціоналізаторство доцільно розпочинати з методу експертного опитування, спрямованого на вислуховування індивідуальної точки зору. Спочатку вибираються експерти,

котрі розробляють вихідну документацію (анкети, запитальники і інші матеріали). За матеріалами експертного опитування доцільно проводити «мозковий штурм» (вислуховуються окремі думки, фіксуються основні ідеї, не допускається критика, обґрунтовується остаточний вибір).

Останнім часом значного поширення в педагогічній практиці набувають інтерактивні методи навчання на базі сучасних інформаційних технологій. До них можна віднести: комп'ютерні тренінги, ситуаційний метод (кейс-метод), індивідуальні і групові проекти тощо.

Метод проектів завжди орієнтований на дослідницьку діяльність в процесі виконання завдань або вирішення проблем, які потребують інтеграції знань з різних навчальних галузей. Вчитель у проекті виконує роль координатора, експерта і додаткового джерела інформації.

Розглянемо основні етапи реалізації методу проектів на основі сучасних інформаційних технологій.

Підготовчий етап. Першим кроком підготовки проекту є створення портфоліо, в якому будуть розміщуватись складові навчального проекту (раціоналізаторської пропозиції).

Основним елементом навчального проекту є план вчителя, в якому вказуються назва проекту та його учасників, змістові питання проекту, очікувані результати, орієнтовний час, необхідний для реалізації проекту.

Не менш важливим елементом на початковому етапі є створення методичного забезпечення у вигляді буклета для учня. В ньому розміщується інформація про проект, а саме: тема, основні питання, новизна проекту, календарний план та додаткова інформація.

Основний етап. Після ознайомлення із змістом буклета, учні починають роботу над проектом, збираючи інформацію з різних джерел (навчальних посібників, підручників, довідників, Інтернет-ресурсів). Одна група учнів створює web-сайт за допомогою програми Microsoft Office Publishe чи Front Page, на якому розміщують інформацію про проект і проводять опитування й анкетування. Друга група учнів розробляє буклет, який створюється за допомогою Microsoft Office Publishe чи PageMaker. У буклеті розміщуються відповіді на змістові та тематичні питання проекту. Третя група учнів створює презентаційні матеріали за допомогою програми Microsoft Office Power Point, де висвітлюють результати дослідження та роблять висновки.

Заключний етап передбачає захист проекту за допомогою створеної мультемидійної презентації. Після неї відбувається оцінювання результату проекту.

Критерієм ефективності навчального раціоналізаторства за допомогою методу проекту нами взято коефіцієнт задоволеності учнів роботи над проектом. Учням було запропоновано відповісти на наступні запитання: «Чи задоволені Ви методикою вирішення раціоналізаторської ситуації за допомогою методу проектів?», «Що цінного дав метод проектів для Вашого розвитку і технологічної підготовки?». Опитування дозволило визначити, що задоволені методикою 75% опитуваних, не задоволені – 15%, не визначились – 10% учнів.

Отже, застосування сучасних інформаціних технологій збагачує проект завдяки використанню комп'ютера як знаряддя проведення досліджень, створення публікацій та засобу обміну інформацією.

Однак цим дослідження не вичерпується повне вирішення проблеми формування раціоналізаторських умінь в процесі технологічної освіти школярів. Під час дослідження виявлені нові аспекти, які потребують подальшого вивчення, зокрема методи інтелектуальних технологій прийняття рішень: нечітка (розмита) логіка (дає можливість створити цілком якісну модель, передусім, в умовах невизначеності); нейронні мережі (застосовуються для прогнозування і класифікації образів); генетичні алгоритми (сприяють прийняттю рішень під час вибору образів); поглиблене вивчення інтерактивних методів навчання раціоналізаторству і винахідництву школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гушулей Й. М. Навчальне раціоналізаторство на уроках / Й. М. Гушулей, М. Шинкарук // Радянська школа. – 1989. – № 10. – С. 62–64.
2. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: посібник для вчителів і керівників шкіл / В. Ф Паламарчук. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2000.– 152 с.
3. Пометун О. І Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко – К.: А.С.К., 2005. – 189 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БАРНА Любов Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри геоекології та методики викладання екологічних дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
БЕРЕКА Віктор Євгенович	доктор педагогічних наук, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ГАЛАМАНЖУР Леся Людвігівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової і дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ГАЛЬЧАК Тетяна Василівна	аспірант кафедри теорії і практики перекладу ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГОРІШНА Надія Мирославівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної роботи ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГУЦАЛ Людмила Антонівна	аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	доктор педагогічних наук, професор кафедри технічної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГУШУЛЕЙ Ірина Василівна	магістрантка кафедри машинознавства і комп'ютерної інженерії ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДАНЧЕНКО Олена Миколаївна	старший викладач кафедри загальноосвітніх дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій «Університету «Україна»»
ДАЦКІВ Ольга Павлівна	аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету
ДІДУК-СТУП'ЯК Галина Іванівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови та культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЖОВТЮК Наталія Петрівна	викладач кафедри філософії суспільних дисциплін та іноземних мов Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського
ІВАНЬО Юрій Юрійович	викладач Ужгородського коледжу мистецтв імені Адальберта Ерделі Закарпатського художнього інституту
КИНЄВА Людмила Семенівна	завідувачка канцелярією міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса)
КОБРІЙ Ольга Миколаївна	кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
КРЕДЕНЕЦЬ Неля Дмитрівна	кандидат технічних наук, доцент кафедри матеріалознавства Київського національного університету технологій та дизайну
КРЕДЕНЕЦЬ Надія Ярославівна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ), аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
ЛУКАЩУК Микола Миколайович	кандидат педагогічних наук, викладач хімії Рівненського державного базового медичного коледжу

МАРТИНЮК Олена Володимирівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МАРЧІЙ-ДМИТРАШ Тамара Михайлівна	асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
МАТВЕЙЧУК-ЮДІНА Олена Василівна	доцент кафедри журналістики Національного авіаційного університету (м. Київ)
МЕРВА Людмила Сергіївна	здобувач кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МИКИТЕНКО Наталія Олександрівна	докторантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МИСЬКІВ Валентина Анатоліївна	здобувач кафедри англійської філології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МІРОШНИЧЕНКО Валентина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького
МОЛОДИЧЕНКО Валентин Вікторович	кандидат геолого-мінералогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького
МОРСЬКА Лілія Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МОШТУК Василь Васильович	докторант ТНПУ імені Володимира Гнатюка
НЕСТЕРЕНКО Вікторія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського національного університету ім. К. Д. Ушинського
ОЛЬХУВКА Пйотр	здобувач Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	доктор філологічних наук, професор кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПЕРМЯКОВА Ольга Григорівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри французької та другої іноземної мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПЕТРОВА Тамара Олегівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Київського національного лінгвістичного університету
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Чортківського інституту підприємництва і бізнесу ТНЕУ
ПРИЙМАС Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
ПРУСАК Володимир Федорович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну Національного лісотехнічного університету України (м. Львів)
РЕМБАЧ Ольга Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальноправової та гуманітарної підготовки факультету підготовки кадрів спеціальних підрозділів Національної академії внутрішніх справ (м. Київ)

РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького
САПОЖНІКОВ Станіслав Володимирович	кандидат педагогічних наук, докторант РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)
САВИЧ Людмила Павлівна	керівник гуртка з народознавства Скалатського Будинку школярів
СЕМЕНИШИН Ірина Євгенівна	асистент кафедри англійської філології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СЕРНЯК Оксана Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СКІЦЬ Андрій Вікторович	аспірант кафедри соціальної педагогіки Волинського національного університету імені Лесі Українки
СМОЛЕЙ Василь Васильович	кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти
ТКАЧЕНКО Тетяна Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики професійної освіти та вокально-хорової підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ФІСУН Ольга Вікторівна	аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ФРЕЙМАН Мирослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща), керівник лабораторії «Дидактика техніки»
ФРЕЙМАН Станіслава Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща)
ХМЕЛЯР Інеса Макарівна	кандидат педагогічних наук, викладач хімії Рівненського державного базового медичного коледжу
ШВЕЦЬ Олена Анатоліївна	старший викладач кафедри дизайну Національного лісотехнічного університету України (м. Львів)
ЩЕПОВА Діана Романівна	викладач кафедри філософії Дніпропетровського державного аграрного університету
ШИЯН Богдан Михайлович	доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання ТНПУ імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 3

СМОЛЕЙ В. В. Самоменеджмент керівника навчального закладу 3

КРЕДЕНЕЦЬ Н. Я. Досвід становлення соціального партнерства в контексті інтеграційних процесів у європейській системі освіти 8

НЕСТЕРЕНКО В. В. Розвиток заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти 12

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 19

ПРИЙМАС Н. В. Просвітницька діяльність Уласа Самчука 19

КОБРІЙ О. М. Гуманізація свідомості майбутнього вчителя як основа формування його ціннісних орієнтацій (історико-методологічний аспект) 26

БАРНА Л. С. Підготовка вчителів в учительських семінаріях Східної Галичини 31

ГУЦАЛ Л. А. Особливості методики викладання дисциплін природничого циклу українськими педагогами початку XX століття 37

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА 44

МАРЧИЙ-ДМИТРАШ Т. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації навчальної діяльності учнів початкової школи 44

МОЛОДИЧЕНКО В. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування цінннісних орієнтацій учнів 49

МОРСЬКА Л. І. Професійне вигорання українського педагога: міф чи реальність? 53

ШИЯН Б. М., ГАЛАМАНЖУК Л. Л. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників 58

ФІСУН О. В. Проблема фасилітуючої позиції педагога у наукових дослідженнях 66

РОМАНИШИНА Л. М., ХМЕЛЯР І. М., ЛУКАЩУК М. М. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання в медичному коледжі 71

КРЕДЕНЕЦЬ Н. Д. Основні напрями формування професійної компетентності майбутніх фахівців легкої промисловості 78

ПРУСАК В. Ф.Особливості екологічного світогляду майбутнього дизайнера в системі неперервної освіти 83

ШВЕЦЬ О. А. Оособливості критеріїв творчого розвитку фахівця з дизайну 88

БЕРЕКА В. Є. Модульний принцип організації позааудиторної навчальної діяльності студентів 93

МАРТИНЮК О. В. Реалізація прогресивних ідей досвіду США з підготовки магістрів технічного перекладу в освітньому просторі України 100

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ 107

ЩЕПОВА Д. Р. Роль ціннісних орієнтацій в утвердженні життєвих пріоритетів студентської молоді 107

МІРОШНІЧЕНКО В. І. Проблема мотивації патріотичного самовиховання майбутніх офіцерів-прикордонників 112

КИНЄВА Л. С. Педагогічні умови формування цінностей ненасилля у студентів в університетському освітньо-виховному просторі 118

СКІЦЬ А. В. Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях 124

ЛІНГВОДИДАКТИКА 130

ПАЛИХАТА Е. Я. Збагачення діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів фразеологічними одиницями української мови з антонімічною семантикою 130

ДІДУК- СТУП'ЯК Г. І. Лінгвометодична проекція інноваційної технології поєднання різнотипових підходів вивчення мов у курсі «Українська мова» (за професійним спрямуванням) на неспеціальних факультетах вищих шкіл 135

СЕРНЯК О. М. Застосування колективних форм організації навчання у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу у вищому навчальному закладі 141

САВИЧ Л. П. Проблеми дослідження методів навчання рідної мови в науковій спадщині О. М. Біляєва 147

СЕМЕНИШИН І. Є. Навчальні стратегії у вивченні англійської мови як методична проблема 153

МИКИТЕНКО Н. О. Ефективні методики формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей 157

ЖОВТЮК Н. П. Зміст навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів медичних спеціальностей 167

ПІДРУЧНА З. Ф. Аудіювання як компонент розвитку комунікативних навичок 171

МИСЬКІВ В. А. Фонетична інтерференція як методична проблема у процесі вивчення англійської мови після німецької студентами факультету іноземних мов 177

ДАЦКІВ О. П. Експериментальна перевірка ефективності методики формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації 183

ГАЛЬЧАК Т. В. Гендерний аспект мовленнєвої поведінки усного перекладача 191

PETROVA T. O. The usage of project works by second-year studying students of translators and interpreters' department 196

ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА 204

МОШТУК В. В. Сутність поняття «проектно-технологічна культура» та її основні структурні компоненти 204

ІВАНЬО Ю. Ю. Професійні проби як засіб підготовки школярів до вибору майбутньої професії типу «людина – художній образ» 211

ЗА РУБЕЖЕМ 218

ПАВЛІШАК О. Р. Професійна діяльність у горті як чинник формування завдань та змісту фахової підготовки соціальних педагогів Австрії 218

ПЕРМЯКОВА О. Г. Моніторинг якості навчання в європейських країнах у контексті міжнародних порівняльних досліджень (друга половина XX століття) 224

ГОРІШНА Н. М. Концептуальні засади навчання соціальних працівників: аналіз зарубіжного досвіду 230

САПОЖНИКОВ С. В. Становлення і розвиток вищої освіти в Республіці Молдова 236

ФРЕЙМАН С., ОЛЬХУВКА П. Моторизаційні захоплення в системі інтересів учнів гімназій Польщі 239

ДАНЧЕНКО О. М. Становлення та розвиток системи соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині (50-і роки XX ст. – початок XXI ст.) 243

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ 250

МЕРВА Л.С. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями як педагогічна проблема 250

МАТВЕЙЧУК-ЮДІНА О. В. Сучасні педагогічні вимоги та норми впровадження засобів інформатизації навчального процесу у вищій школі 254

ТКАЧЕНКО Т. В. Особливості спортивного навантаження студентів-музикантів 258

ФРЕЙМАН М. Чинники професійного самовизначення молоді понадгімназійних шкіл у контексті безробіття 263

РЕМБАЧ О. О. Ціннісні орієнтації в структурі культури професійного спілкування 267

ГУШУЛЕЙ Й. М., ГУШУЛЕЙ І. В. Використання інтерактивних технологій як засобу формування раціоналізаторських умінь в процесі технологічної освіти школярів 275

АВТОРИ НОМЕРА 279

ЗМІСТ 282