

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 2. – 142 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 28 лютого 2012 року (протокол № 7)

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, професор

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, професор

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

Комп'ютерна верстка: Григорчук Світлана

ББК 74
Н 34

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК [373.311:004:005.336.2]:005.22(045)

В. М. БАРАНОВСЬКА

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Розглянуто питання та умови створення методичної системи формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Показано, що використання комп'ютера як засобу навчання вимагає розробки науково обґрунтованих методичних систем на рівні як дидактики, так і методик навчання окремих предметів з урахуванням специфіки кожного з них. Нагальною необхідністю постали перегляд і розробка усіх компонентів: мети, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання, що у взаємозв'язку утворюють методичну систему.

Ключові слова: методична система формування інформативних компетентностей, майбутні вчителі початкових класів, компоненти методичної системи.

В. Н. БАРАНОВСКАЯ

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Рассмотрены вопросы и условия создания методической системы формирования информативных компетентностей будущих учителей начальных классов. Использование компьютера как средства обучения требует разработки научно обоснованных методических систем на уровне, как дидактики, так и методик обучения отдельных предметов с учетом специфики каждого из них. Неотложной необходимостью появились пересмотр и разработка всех компонентов: цели, содержания, методов, средств и организационных форм учебы, что во взаимосвязи образуют методическую систему.

Ключевые слова: методическая система формирования информативных компетентностей, будущие учителя начальных классов, компоненты методической системы.

V. N. BARANOVSKA

METHODOICAL SYSTEM OF FORMATION OF INFORMATIVE COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

Questions and conditions of methodical system of informative competence formation of future teachers of primary school have been viewed in the article. The use of computer as a mean of education demands the development of scientific grounded methodical systems on the didactic level and on the level of methodics of education of particular subjects as well taking into consideration the specific of each of them. Of urgent necessity has become the revision and the development of all components: aim, contexts, methods, means and organizational forms of education. All this in its totality and interconnection form methodical system.

Keywords: methodical system of informative competence formation, future teachers of primary school, components of methodical system.

Методична система навчання розглядається, вважав А. М. Пишкало, котрий вперше ввів поняття «методична система навчання» [6], як сукупність п'яти ієрархічно пов'язаних компонентів: мета (ціль), зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання. Дослідження вченого вирізняла спрямованість на актуальні в той час вимоги до знань, вмінь і навичок учнів, завершеність відповідного навчально-методичного забезпечення.

Метою методичної діяльності педагога є створення моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії вчителя з учнями, в якій діалектично поєднуються нормативно-

регламентований і творчий компоненти. Якщо перший компонент зорієнтовано на загально визнані норми – освітні парадигми, чинні програми, підручники, посібники, стереотипи поведінки, то другий передбачає постійний пошук учителем нових способів реалізації навчально-розвивальних і виховних завдань. Педагогічний процес складається з неповторних ситуацій, що потребують невідкладного вирішення, і пошук шляхів виходу з цих ситуацій є успішнішим, чим ґрунтовнішими є знання методичних систем навчання, на які спирається вчитель, а також чим більше сформованою є його здатність до ефективної педагогічної імпровізації.

Майбутній учитель повинен володіти системою методичних знань, умінь і навичок: знати психолого-педагогічні концепції навчання і використовувати їх як основу в своїй практичній діяльності; уміти вирішувати проблеми наступності; досконало засвоїти вимоги, які ставляться до обов'язкового мінімуму змісту шкільної освіти; володіти методикою навчання предмета; творчо використовувати методичні інновації й ідеї, уміння самостійно обирати або складати програму навчання; вміти грамотно подати навчальний матеріал з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей тощо.

Результативною є позиція, яка зорієнтована на організацію діяльності студентів педагогічних вузів з метою формування в них готовності до творчої методичної діяльності. Нині прогресивною вважається модель творчого, інноваційного вчителя, котрий точно помічає і вирішує навчально-виховні проблеми, а також проектує нові рішення [7].

Сучасна наука розглядає готовність до творчої методичної діяльності як: комплекс здібностей (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн), якість особистості (К. К. Платонов), складне особистісне утворення (Ю. З. Гільбух, Л. В. Кондрашова). Найчастіше в педагогічній літературі готовність до творчої методичної діяльності розглядається як стан і якість особистості, необхідні для її успішного переходу від навчання у вищій школі до професійної діяльності. Отже, на часі визначення умов, факторів, шляхів і засобів вирішення цієї проблеми.

Особливої актуальності набуває проблема якості професійної підготовки вчительських кадрів для початкової школи – готовність до творчої діяльності (І. А. Зязюн, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.).

Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), зокрема комп'ютерних, Інтернету, в навчальному процесі вищої школи змінило навчальне інформаційне середовище всіх вузів. Аналіз психолого-педагогічної і науково-методичної літератури (В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, Л. Є. Петухової, Ю. С. Рамського, Є. М. Смирнкової-Трибульської, О. І. Шиман, С. М. Яшанова та ін.) показав, що в світі основних завдань професійної підготовки педагогічних кадрів в нашій країні існує нагальна потреба в упорядкуванні і вдосконаленні методичних знань учителів.

Метою статті є аналіз створення методичної системи формування інформативних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів стосовно застосування ІКТ у його професійній діяльності, що впливає на методичну систему навчання на всіх її рівнях.

У роботі Н. В. Морзе на прикладі загальноосвітньої школи і предмета інформатики, для якого властива нестабільність і стрімкий розвиток, доведено, що концепція методичної системи навчання в традиційному вигляді вже неадекватна ситуації, яка склалася в методиці навчання інформатики, отже, потребує розвитку і вдосконалення [5]. Це ж треба сказати про методичні системи навчання більшості дисциплін у вищій школі.

В умовах значної диференціації шкіл щодо цілей і умов навчання, запитів контингенту учнів і підготовленості викладачів сучасна модель методичної системи навчання, зокрема інформатики [5, с. 24], повинна відповідати певним принципам.

Предметність моделі. Моделі навчання різних предметів можуть містити різні сукупності компонентів, а ці компоненти перебувати у специфічних для даного предмета відношеннях між собою. Таким чином, можна очікувати, що структурно методичні системи навчання різних предметів будуть відрізнятися, тобто матимуть певні особливості.

Локальність моделі. Через істотні й все більше зростаючі розходження в цілях та умовах навчання в різних навчальних закладах вже не можна говорити про методичну систему навчання предмета загалом. В моделі необхідно враховувати не тільки розходження у навчанні різних предметів, а й особливості у вивченні предмета, що склалися в конкретному навчальному закладі. Отже, в удосконаленій моделі методичної системи навчання необхідно

враховувати локальні особливості навчання предмета, тобто змінювати від одного навчального закладу до іншого.

Динамічність моделі. Компоненти методичної системи, як правило, швидко розвиваються, регулярно перебудовуються зв'язки між ними. Так, для інформатики характерна нестабільність, швидкі зміни в змісті навчання, бурхливий розвиток засобів інформатизації, що впливає на цілі, зміст, методи і засоби навчання. В методичній системі як моделі навчання необхідно забезпечити удосконалення практики навчання, включати компоненти, де передбачається розвиток їхнього змісту і перебудова їх структурних зв'язків.

Творчий рівень передбачає самостійне використання ІКТ у професійній діяльності. Випускник педагогічного вузу, який починає працювати у школі, може на основі вихідної ситуації спланувати можливі варіанти використання цих технологій у навчальному процесі, розробити проект, розробити всі потрібні складові уроку, помістити необхідні повідомлення на шкільний сайт, створити презентацію, розробити дидактичні й методичні матеріали, визначити програмно-педагогічні засоби, які можна педагогічно виражено і доцільно використовувати в процесі вивчення визначеної теми і застосовувати свої знання в інших галузях.

Розвиток професіоналізму вчителя розпочинається в період його навчання в педагогічному вузі. В процесі навчальної діяльності майбутній педагог забезпечує розвиток своїх професійних компетентностей. Інтенсивність такого розвитку залежить від багатьох педагогічних і соціально-психологічних чинників, серед яких особливе місце займає створення умов для творчої інформативної освіти, виховання мотивації до самовдосконалення, формування потреби в неперервній освіті, вивчення різних педагогічних технологій тощо [4].

В інформативній освіті дуже важливим є технологічний аспект: молодих людей, які вступають у життя, необхідно навчити використанню ІКТ – інструментарію існуючих систем та засобів інформаційного суспільства. Це вимагає сучасного рівня методичної підготовки майбутніх вчителів.

Методи, засоби і організаційні форми навчання із застосуванням ІКТ в педагогічній системі підготовки майбутніх педагогів передбачає чітке формулювання мети навчання, обґрунтований добір його змісту, розробку методів, створення засобів і визначення організаційних форм навчання. Мета навчання окремого предмета має бути зумовлена метою підготовки фахівця педагогічної спеціальності. Добір змісту навчання здійснюється відповідно до поставленої мети навчання і повинен забезпечити її досягнення. У змісті навчання відображаються наукові і практичні здобутки, які необхідно освоїти для майбутньої професійної діяльності; це – база знань майбутнього вчителя. Створення такої бази разом з методичним механізмом опрацювання матеріалу (методів навчання) в навчальній діяльності є центральною проблемою методичної системи навчання окремого навчального предмета [3].

Основне призначення методичної системи підготовки майбутнього вчителя до використання ІКТ у професійній діяльності полягає у формуванні методичного підходу до добору і використання в професійній діяльності цих технологій для досягнення педагогічно значущого і обґрунтованого (педагогічно вираженого) результату в контексті забезпечення доступності, покращення якості та підвищення ефективності навчально-виховного процесу [7].

За таких умов постає проблема створення методичної системи формування інформативних компетентностей майбутнього вчителя стосовно застосування ІКТ в його професійній діяльності, що впливає на методичну систему навчання на всіх її рівнях. Це:

- цілі навчання – з'являється мета підготовки молоді до життя в інформаційному суспільстві;
- зміст навчання – виникає потреба введення в навчальні заклади дисципліни нового прикладного змісту та перегляду попереднього змісту;
- методи навчання – дає змогу ширше застосовувати продуктивні, розвивально-дослідницькі методи;
- організаційні форми – впровадження колективно-розподільних, групових та індивідуально-диференційованих як прогресивних [1].

Використання ІКТ в процесі інформативної підготовки майбутніх учителів початкових класів значно впливає на ефективність засобів інформативної підготовки в процесі навчання того чи іншого предмета (курсу), зокрема застосування цих технологій реформує структуру навчального процесу, що традиційно склалася. Впровадження загальних дидактичних

принципів в системі інформативної підготовки і реалізація вказаних вимог до використання в освітньому процесі вузу ІКТ сприяє підвищенню інформативних компетентностей майбутніх учителів [10].

Формування відповідної інформативної підготовки студентів призведе до бажаних результатів, якщо воно буде здійснюватися з урахуванням потреби в підвищенні загальної культури майбутнього вчителя, поліпшенні методичної, загальної педагогічної і психологічної культури, а також підготовки до фахового самовдосконалення, у тому числі в галузі сучасних ІКТ. Необхідно вдало поєднати традиційні методики вивчення навчального матеріалу з різних дисциплін вищої школи з якомога ефективнішим використанням комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, щоб підвищити привабливість цих дисциплін, збільшити інтенсивність та активізувати навчально-пізнавальну діяльність.

Під час дослідження формування основ інформативних компетентностей майбутніх учителів початкової школи нагальною необхідністю постали перегляд і розробка усіх компонентів: мети, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, що у взаємозв'язку утворюють методичну систему навчання ІКТ, а також створення власних методичних матеріалів (конспектів лекцій, лабораторних робіт, завдань для самостійної роботи тощо) з поданням теоретичного матеріалу (з використанням найсильніших сторін кількох підручників) і добором диференційованих практичних завдань (з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності в початковій школі) [9].

Мета і завдання інформативної підготовки впливають на вибір провідних дидактичних принципів як основних вихідних положень теорії навчання. У такій підготовці особливо актуальними є принципи професійної спрямованості, науковості, єдності навчання та виховання, системності і послідовності, свідомості й активності, доступності, індивідуалізації та диференціації, стимулювання до навчання, наочності. Принцип професійної спрямованості безпосередньо впливає з поставленої мети інформативної підготовки майбутнього вчителя. Забезпечення принципу єдності навчання і виховання вимагає в процесі використання ІКТ формувати у студентів інформаційну культуру.

Комплексне використання дидактичних засобів ІКТ в навчанні передбачає розробку і використання різних видів навчальних програмних засобів, їх поєднання зі звичайними способами і засобами навчання, при якому виявляється ефект інтеграції. Тільки в цьому разі і при збереженні провідної ролі викладача в навчанні можливий перспективний розвиток комп'ютерно-орієнтованих дидактичних засобів та ефективне використання їх у навчально-виховному процесі вищої школи.

Перехід до нових комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження, раціональне, педагогічно виважене й доцільне поєднання нових ІКТ навчання з традиційними – це складне педагогічне завдання і потребує вирішення комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем. Основними серед цих проблем є:

- розробка науково-методичного забезпечення інформатизації навчально-виховного процесу;
- підготовка педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі ІКТ;
- підготовка студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності;
- матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення вузів;
- розробка комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання всіх навчальних предметів.

Проблеми змісту навчання і застосування в навчанні ІКТ розглядаються в межах двох моделей навчання – традиційної та комп'ютерно-орієнтованої. Це дозволяє сформулювати гіпотезу: впровадження і систематичне використання сучасних ІКТ у навчальному процесі спричинить позитивний вплив на навчання в тому разі, коли вказані технології будуть органічно вбудовані в традиційні методичні системи навчання, а використання їх засобів суттєво посилить можливості активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і викладачів та інтенсифікації навчального процесу. За нової моделі навчання у студентів з'являється стійка зацікавленість до навчання і значно підвищується мотивація пізнавальної діяльності, формуються потреби в самонавчанні і саморозвитку, уміння самовизначатися в

навчальній діяльності та колективній роботі; у педагога змінюється позиція, він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співробітництва, професіоналом, здатним до проектування і перепроєктування своєї діяльності [8].

Успішне вирішення багатоаспектних проблем інформатизації навчального процесу можливе лише за дотримання психолого-педагогічних умов, що зумовлюють ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Актуальність психолого-педагогічної проблематики полягає передусім в тому, що вона охоплює практично всі питання, пов'язані із застосуванням ІКТ у навчальному процесі, починаючи з психолого-педагогічного обґрунтування доцільності і можливостей використання комп'ютерної техніки безпосередньо як засобу навчання, з'ясування психологічних особливостей використання комп'ютера студентами різних вікових груп, розробки комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання різних навчальних предметів, і закінчуючи таким важливим питанням, як подолання психологічного бар'єру, що виникає у багатьох потенційних користувачів (вчителів, керівників навчальних закладів, педагогів-дослідників) стосовно ідеї інформатизації всього навчального процесу і пов'язаною з цим необхідністю докласти певних зусиль для оволодіння новими методами і засобами навчальної діяльності.

До найбільш відкладних проблем, які потребують теоретичного й експериментального обґрунтування і вирішення, можна віднести:

- визначення мети створення і застосування у навчальному процесі комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання конкретних предметів;
- розробку методичних прийомів поєднання індивідуальних, групових і колективних форм комп'ютерно-орієнтованого навчання;
- розробку способів використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання для забезпечення активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів, розвитку їхньої самостійності;
- розробку комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання і методик їх застосування, спрямованих на реалізацію ефективного моніторингу навчального процесу та організацію ефективного управління навчальним процесом;
- визначення педагогічно виважених, доцільних і обґрунтованих пропорцій між комп'ютерно-орієнтованими і традиційними формами навчання;
- формулювання та перевірку психолого-педагогічних вимог до педагогічних програмних засобів на всіх етапах навчального процесу;
- розробку ефективних форм управління навчально-пізнавальною діяльністю з орієнтацією на систематичне педагогічно виважене і доцільне використання ІКТ [2].

Отже, перехід від традиційної до особистісно-орієнтованої парадигми освіти спричинює зміни пріоритетів у методиках навчання: зміст підготовки майбутніх педагогів повинен бути орієнтований на кінцеві результати, зміст навчання кожної дисципліни має розглядатись як органічна частина цілісного змісту всебічної підготовки вчителя для досягнення кінцевих цілей цієї підготовки.

Використання ІКТ в освіті сприяє постійному динамічному оновленню мети, змісту, засобів, форм і методів навчання та виховання. Інформатизація освіти є не тільки наслідком, а й стимулом розвитку ІКТ, зумовлює прискорений соціально-економічний розвиток суспільства. Важливим чинником ефективного використання цих технологій є правильне розуміння їх ролі і місця в навчальному процесі, яке не повинно обмежуватись застосуванням ІКТ лише на уроках інформатики, а й систематично в навчанні інших предметів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М. С. Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. С. Головань. – К., 1997. – 177 с.
2. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут та ін. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
3. Игошин В. И. Математическая логика в системе подготовки учителей математики / В. И. Игошин. – Саратов: Слово, 2002. – 240 с.

4. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / А. М. Коломієць. – К., 2008. – 32 с.
5. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики: монографія / Н. В. Морзе. – К.: Курс, 2003. – 372 с.
6. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: автор. доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах», представ. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук / А. М. Пышкало. – М., 1975. – 39 с.
7. Смирнова-Трибульская Е. Н. Основы формирования информатических компетентностей в области дистанционного обучения: монография / Е. Н. Смирнова-Трибульская. – Херсон: Айлант, 2007. – 704 с.
8. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей: монографія / О. В. Співаковський. – Херсон: Айлант, 2003. – 228 с.
9. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. І. Шиман. – К., 2005. – 194 с.
10. Яшанов С. М. Теоретико-методичні засади системи інформативної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. М. Яшанов. – К., 2010. – 529 с.

УДК: 371.132:37.011.31

З. І. УДИЧ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Обґрунтовано необхідність підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників. Окреслено функції вчителя-наставника учнів старших класів у самовихованні. Визначено та охарактеризовано визначальні елементи в структурі готовності майбутніх учителів організовувати самовиховне середовище для старшокласників: критерії, компоненти, показники та рівні.

Ключові слова: наставник, старшокласник, самовиховання.

З. И. УДЫЧ

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

Обоснована необходимость подготовки будущих учителей к организации самовоспитания старшеклассников. Обусловлены функции учителя-наставника учащихся старших классов в самовоспитании. Определены и охарактеризованы основные элементы структуры готовности будущих учителей к организации среды для самовоспитания старшеклассников: критерии, компоненты, показатели и уровни.

Ключевые слова: наставник, старшеклассник, самовоспитание.

Z. I. UDYCH

THE FUTURE TEACHERS' PREPARATION TO THE ORGANIZATION OF SENIOR PUPILS' SELF-EDUCATION

The necessity of future teachers' preparation to the organization of senior pupils' self-education is depicted. The functions of teacher-mentor of senior pupils in self-education are described. The determinant elements in the future teachers' structure of readiness to organize a self-educational environment for the senior pupils are defined and characterized: criteria, components, indices and levels.

Keywords: mentor, senior pupil, self-education.

Проблема особистості вчителя та його готовності здійснювати професійну діяльність від часів Стародавнього світу і до сьогодення завжди була актуальною. Підтвердженням цієї тези

слугують численні праці філософів, психологів, педагогів, літераторів і сучасні наукові дослідження. І це не випадково, адже саме вчитель відіграє чи не вирішальну роль у формуванні особистості школяра.

Наразі відбувається переорієнтація навчально-виховних завдань сучасної школи. У формуванні особистості школяра перевага надається розвитку у нього здатності до самовдосконалення через самоосвіту та самовиховання, становлення стійкої позитивної мотивації здійснювати цей процес впродовж життя. В контексті вирішення цієї проблеми висуваються і нові вимоги до сучасного вчителя. Організуючи самовиховання школярів, вчитель має бути здатним створювати відповідне середовище, залучати учнів до цього процесу, надавати ефективну психолого-педагогічну підтримку тощо. Звідси випливає необхідність перегляду системи підготовки майбутніх учителів, зокрема, її результату: їх готовності організовувати самовиховання учнів.

Оскільки домінантною проблемою нашого дослідження є підготовка вчителя до організації самовиховання старшокласників, було здійснено аналіз змісту та результатів наукових досліджень, які стосуються особистості вчителя, його готовності до виховної роботи, зокрема до взаємодії з учнями старших класів. Узагальнюючи праці вітчизняних авторів останніх років, визначаємо основні напрями наукових досліджень, серед яких: різні аспекти підготовки майбутніх учителів (І. Богданова, Н. Денисова, О. Дубасенюк, Я. Кічук, Н. Клокар, Л. Мільто, К. Пасько, Г. Сагач, О. Семенов, С. Сисоєва, Н. Якса та ін.); формування особистості майбутнього вчителя (О. Абдуліна, І. Зязюн, Ж. Ковалів, О. Кучерявий, М. Лещенко, Л. Малаканова, О. Мороз, І. Прокопенко, Т. Сидоренко, Ю. Соловійова, О. Солодихіна, Ю. Тодорцева, Л. Хомич та ін.); психологічний аспект формування готовності до професійної діяльності (Г. Балл, Г. Костюк, Є. Мілерян, В. Моляко, П. Перепелиця, Н. Прядко, М. Смільсон та ін.); підготовка до виховної діяльності (Ю. Бардашевська, Г. Троцько, А. Шевченко, Н. Яремчук та ін.); готовність здійснювати різні напрямки виховної роботи в школі (Л. Бродська, А. Велика, Т. Гуменникова, Н. Молодиченко, Н. Савчак, М. Свіржевський, І. Чорна та ін.); готовність до здійснення окремих напрямів виховання старшокласників (Л. Аристова, Г. Баталіна, Ю. Болотіна, С. Совгіра, Ю. Завалевський, В. Загрева, С. Замашна, Н. Зацепіна, В. Івашковський, С. Кириленко, О. Кириченко, В. Коваль, О. Кошоп, Л. Корінна, Л. Михайлова, В. Нечипорук, Р. Петронговський, Д. Попова, С. Рашидова, О. Рудіна, М. Рудь, О. Сапожнік, Ю. Стежко, С. Шандрук та ін.); різні аспекти підготовки до виховної роботи із старшокласниками (Л. Білас, Г. Корчова, І. Мачуська, С. Немченко, Ю. Пелех, В. Тернопільська, Н. Тимошук, Т. Цюман, Р. Шулігіна, В. Ягоднікова, І. Яшук та ін.).

Аналіз змісту праць з означеної тематики свідчить про достатній рівень розкриття проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Однак з-поміж вивчених праць не виявлено дослідження, присвяченого підготовці учителів-наставників старшокласників у самовихованні, зокрема, нез'ясованим залишається питання структури відповідної готовності. Зважаючи на актуальність теми дослідження і не достатню наукову обґрунтованість її вирішення, **метою статті** є визначення та характеристика основних елементів структури готовності майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників.

У процесі виконання професійних обов'язків вчитель виконує чимало ролей, серед яких: співробітник; помічник; компетентний консультант-універсал; тренер; особистий радник; вчитель життя; науковий керівник індивідуального проекту; менеджер; партнер у плануванні, аналізі й оцінці навчання; співрозмовник; організатор навчання; організатор учіння; посередник між дитиною, учнівським колективом загалом та засобами інформації; керівник групи; координатор; фасилітатор [1]. Під час організації самовиховання старшокласників вчитель відіграє роль наставника, який, крім своїх професійних обов'язків щодо навчання і виховання школярів, здійснює педагогічну діяльність, спрямовану на створення позитивного самовиховного середовища в учнівському колективі, залучення їх до самовиховання, формування в них необхідних умінь, навичок і мотивації для самовдосконалення й надання ефективної психолого-педагогічної підтримки, допомоги у здійсненні контролю за досягненнями у цьому процесі [2, с. 134].

Готовність майбутнього вчителя до організації самовиховання старшокласників визначається його відповідністю певним критеріям. Необхідно зазначити, що, виокремлюючи критерії, ми враховували те, що вони, за визначенням Ю. Сурміна, є ознаками істинності, на основі яких проводиться оцінка, пізнання, управління, оптимізація тощо [3].

На основі аналізу процесу самовиховання, підготовки вчителя до організації самовиховного процесу старшокласників у структурі готовності вчителя здійснювати наставництво учнів у самовихованні визначаємо такі критерії: мотиваційний, теоретичний, діяльнісний. Їх виокремлено з урахування основних функцій учителя-наставника:

- *психогігієнічна* – встановлює довірливий контакт з вихованцями, здійснює зняття психічних напружень в учнівському колективі;
- *гностична* – здійснює вивчення окремих учнів і класів, аналізує власний досвід і досвід колег з метою його узагальнення і перенесення ефективних методів, форм і прийомів у практику своєї роботи з організації самовиховання учнів, займається самоосвітою і самовихованням своєї особистості;
- *конструктивна* – планує структуру організації самовиховання учнів, обирає найбільш ефективні методи заохочення для здійснення цього процесу;
- *комунікативна* – встановлює взаємини учителя з учнями, колегами, батьками та громадськістю, що дає змогу враховувати і задовольняти потреби та інтереси учнів у самовихованні;
- *інформаційна* – знайомить учнів з інформацією, яка стосується самовиховання;
- *розвиваюча* – розвиває в учнів волюві якості, логічне мислення, вміння об'єктивно оцінювати свою особистість та застосовувати прийоми і методи самовиховання;
- *мобілізаційна* – мобілізує учнів на виконання програми самовиховання, спрямовує на досягнення поставленої мети самовдосконалення;
- *організаційна* – здійснює планування і координацію самовиховного процесу учнів; встановлює зв'язки із шкільним колективом, батьками, громадськістю, спеціалістами інших професій, допомагає на етапі первинного самовиховання; веде необхідну документацію, забезпечує узгодженість в роботі учнівського, вчительського та батьківського колективів;
- *консультативна* – надає учням і батькам консультації та здійснює педагогічну підтримку у процесі самовиховання старшокласників [4, с. 127–128].

В поєднанні запропоновані критерії дозволяють оцінити внутрішню готовність, прагнення вчителя допомагати старшокласникам у самовихованні, обсяг знань, необхідних для цього, і сформований комплекс особистих якостей, а також умінь та навичок. Зміст кожного з них розкривають компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, ціннісний (*мотиваційний критерій*); когнітивний, розвивальний, комунікативний (*теоретичний критерій*); креативний, комунікативний, регулятивний (*діяльнісний критерій*). Отже, компоненти є складовими критеріїв і, відповідно, передбачають урахування певних показників, які визначаємо як ознаки компонентів.

Мотиваційний компонент готовності до організації самовиховання старшокласників виражає усвідомлене ставлення вчителя до проблеми залучення учнів до самовиховання і прагнення виконувати роль наставника у цьому процесі, надання їм кваліфікованої психолого-педагогічної підтримки. Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки. Позитивну мотивацію педагога до інноваційної діяльності, виконання функцій наставника засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів [5, с. 179]. Завдяки правильно сформованій мотивації у педагога переважає впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою та поведінкою інших. Він одночасно демонструє професійну працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість, витримку й силу волі.

Орієнтаційний компонент – це професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядром орієнтаційного компонента є ціннісні орієнтації особистості, глибина професійно-педагогічного світогляду. До його основних структурних одиниць відносяться узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в критичних ситуаціях відповідно до них.

Ціннісний компонент передбачає стійку ціннісну орієнтацію вчителя у взаємодії із учнями. Пропонуємо поділ цінностей та ціннісних орієнтацій вчителя відповідно до їхньої актуальності та значущості щодо:

- *особистості вихованця* – чуйність, рівність, терпимість, спрямованість, відповідальність, вірність, толерантність, прояв довіри та ін.;
- *особистості вчителя* – духовність, акуратність, раціональність, принциповість, вимогливість, сумлінність, непримиренність до вад, тверда воля, ретельність, скромність, уважність, гідність, здоров'я та ін.;
- *педагогічного спілкування* – щирість, відвертість, врівноваженість, чесність, істина, правда, доброта, дружба, тактовність та ін.;
- *професійних якостей* – освіченість, широта поглядів, розвиток, творчість, працелюбність, любов до дітей та ін.;
- *організації самовиховання старшокласників* – індивідуальність, співробітництво, гуманізм, безкорисність, наступність, цілеспрямованість, природовідповідність, послідовність, безперервність та ін. [6, с. 58].

Когнітивний компонент включає понятійну та операційну складові, завдяки яким визначається сукупність знань вчителя про суть і специфіку самовиховного процесу, його організацію у шкільному середовищі, а також комплекс умінь та навичок, необхідних для залучення учнів старших класів до самовиховання і надання їм ефективної психолого-педагогічної підтримки. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

До основних умінь, які впливають на результат професійної виховної роботи, відносять гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, оцінні та прикладні. На їх основі пропонуємо розглядати основні уміння, якими має володіти вчитель, виконуючи роль наставника у самовихованні:

– *гностичні* – вміння аналізувати літературу, різні соціально-педагогічні концепції, досліджувати об'єкт, процес і результат власної праці; аналізувати педагогічну ситуацію та її вплив на розвиток і формування особистості; вивчати індивідуальні та вікові особливості старшокласників; об'єктивно сприймати та аналізувати соціальні події життя вихованців, їх поведінку, причини та мотиви вчинків;

– *проєктувальні* – вміння формувати цілі, систему завдань соціально-виховної роботи, прогнозувати програму індивідуального розвитку учня, формувати ідеал його розвитку; моделювати форми та методи залучення старшокласників до самовиховання, можливі педагогічні ситуації, моделі поведінки учнів і способи впливу на них; передбачати труднощі у здійсненні педагогічної підтримки учнів старших класів і підбирати оптимальні варіанти їх уникнення чи подолання;

– *конструктивні* – вміння реалізовувати поставлені цілі; добирати продуктивні форми, методи та прийоми співпраці із старшокласниками у процесі їх самовиховання; визначати мету та планувати засоби удосконалення власної діяльності;

– *комунікативні* – вміння встановлювати доцільні, максимально доброзичливі стосунки із старшокласниками; проявляти педагогічних такт, душевну чутливість, делікатність, терпимість, милосердя у взаємодії з учнями; управляти своїми емоційними станами за будь-яких обставин;

– *організаторські* – вміння формувати розвинений учнівський колектив; організовувати колективне самовиховання класу; сприяти виконанню учнем визначеної програми самовиховання; розвивати в нього організаторські та лідерські здібності; залучати необхідні ресурси для створення ефективного самовиховного середовища школярів;

– *оцінні* – вміння оцінювати результати надання психолого-педагогічної підтримки учням у самовихованні; контролювати власні дії, психічний стан, поведінку, професійні стосунки та особисті досягнення старшокласників у самовдосконаленні;

– *прикладні* – володіння технікою малювання, виразного декламування художніх творів, гри на музичних інструментах, технічними навичками, зайняття спортом. На основі особистісних досягнень в різних сферах вчитель має можливість ділитися досвідом самовдосконалення.

Визначальними показниками сформованості когнітивного компонента готовності є: методологічні знання (вміння сприймати дійсність з позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій); загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями); уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні); позитивний педагогічний досвід [5, с. 180].

Розвивальний компонент пропонуємо визначати як здатність педагога до саморуку, особистісного і професійного самовиховання, його прагнення до досконалості у виховній роботі з учнями старших класів, здійснення систематичного самоаналізу, самопізнання, оцінювання результатів діяльності з метою коригування, вдосконалення виконання функцій наставника учнів старших класів. Цей критерій спрямований на ліквідацію суперечностей між сучасними суспільними вимогами до ролі вчителя та його невідповідності до виконання нових обов'язків, запитами учнів і можливостями вчителя; забезпечує процес адаптації вчителя до змін у виховних пріоритетах школи на основі самоосвіти та самовдосконалення.

Комунікативний компонент охоплює загальні та специфічні комунікативні уміння, які дають змогу успішно налагоджувати контакт із старшокласником, об'єктивно аналізувати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культуру мовлення; експресивні уміння, що забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні уміння, котрі забезпечують можливість проникнення у внутрішній світ школяра по спілкуванню та розумінню самого себе; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми (порівняно з оцінюючими і, особливо, дисциплінуючими) [7].

Креативний компонент готовності до організації самовиховного процесу старшокласників реалізується завдяки оригінальному вирішенню педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Педагогічна креативність виявляється у: вмінні сприймати й нестандартно вирішувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, втілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість; здатності до створення нового; нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу; вмінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей; умінні розвивати креативність дітей, що виявлялося б у їх поведінці, яка ставала би нормою їхнього життя [7].

Серед особливостей творчої особистості вчителя відзначаються: відхилення від шаблону; оригінальність; ініціативність; наполегливість; висока самоорганізація; працездатність; потреба в інтелектуальній праці; високий рівень вимогливості; готовність до ризику; імпульсивність; незалежність суджень; нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів; почуття гумору, самотність, пізнавальна «дотошність»; несприймання на віру, критичний погляд на речі, які вважають «священними»; сміливість уявлення та мислення; особливості мотивації: творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у процесі творчості [8, с. 125–126].

Регулятивний компонент готовності вчителя забезпечує усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації, тобто забезпечує достатній рівень саморегуляції [9, с. 8]. Виконання обов'язків наставника старшокласників у самовихованні покладає на вчителя додаткове навантаження – часове та емоційне, вимагає від нього залучення додаткових особистих ресурсів. Тому нехтування цим компонентом зумовлює нездатність вчителя адаптовуватися до нових умов праці, долати життєві та професійні кризи, його потрапляння під вплив професійно-емоційного вигорання та стресу, «професійних хвороб».

Всі ці компоненти об'єднують групи показників, за якими оцінюють більш детально готовність педагога здійснювати роботу спрямовану на організацію самовиховання старшокласників (розроблено 48 показників).

До готовності майбутнього учителя здійснювати організацію самовиховання старшокласників відносимо також рівні сформованості (високий, середній, низький), які є умовним поділом його здатності майбутнього вчителя здійснювати той чи інший обсяг роботи щодо залучення, здійснення педагогічного стимулювання та надання відповідної педагогічної

підтримки. Вони характеризують готовність, стійкість, систематичність, активність вчителя у залученні учнів до самовиховання і визначають ступінь та величину якості, досягнутої в процесі формування наставника учнів у самовихованні.

Високий рівень властивий педагогу, котрий систематично і цілеспрямовано організовує самовиховання школярів на основі виховних інновацій, створюючи відповідні умови в учнівському колективі, залучаючи до цього процесу батьків, педагогічний колектив, громадські інститути. Такий вчитель досягає основної мети у вихованні: формування всебічно розвиненої особистості з об'єктивною самооцінкою і сталою потребою у самовихованні та самоосвіті. У нього сформований позитивний імідж наставника, який підкріплюється визнанням оточення його значущості у вихованні підростаючого покоління.

Середній рівень властивий вчителю, який володіє ґрунтовними знаннями щодо процесу самовиховання школярів і управління ним, усвідомлює необхідність залучення учнів до самовиховання, стає довіреною особою у самовихованні учнів і поетапно реалізовує цей процес, створюючи відповідні умови, враховуючи рівень розвитку та індивідуальні особливості кожного учня, психологічний клімат у класі і школі.

Низький рівень характерний для вчителя, який не володіє чи володіє фрагментарно інформацією, знаннями щодо самовиховання, а також методикою організації самовиховання учнів, не здійснює систематично і цілеспрямовано організацію самовиховання старшокласників, не створює відповідних умов, не усвідомлює необхідність залучення учнів до самовиховання. Він нездатний стати довіреною особою учня у його самовихованні, оскільки в нього відсутня не лише мотивація, а й відповідні знання та вміння організовувати цей процес.

Охарактеризуємо рівні готовності вчителя здійснювати наставництво у сфері самовиховання старшокласників за визначеними компонентами (табл.1).

Таблиця 1

Характеристика рівнів готовності вчителя до організації самовиховання старшокласників

Рівні	Компоненти	Характеристика
1	2	3
Високий	<i>Мотиваційний</i>	Стійкі та різнобічні мотиви здійснення організації самовиховання старшокласників (гносеологічні, емоційні, моральні й ін.), прагнення вдосконалити процес залучення учнів до самовдосконалення.
	<i>Орієнтаційний</i>	У будь-яких педагогічних ситуаціях педагог швидко приймає найбільш оптимальні варіанти їх вирішення, які ґрунтуються на педагогічному та етичному кодексах; систематично здійснює аналіз відповідності свого професійного рівня вимогам суспільства і, за потреби, його корегує.
	<i>Ціннісний</i>	Педагог є носієм високих моральних цінностей; у взаємодії із вихованцями опирається на ідеї гуманізму; проявляє високу відповідальність за розвиток учнів; готовий діяти в інтересах дитини за будь-яких обставин; веде здоровий та моральний спосіб життя; намагається протидіяти злу, насильству, несправедливості, антигуманним проявам.
	<i>Когнітивний</i>	Повна проінформованість, глибокі психолого-педагогічні знання в питаннях самовиховання, володіння методикою та великим спектром прийомів залучення до цього процесу старшокласників, надання педагогічної підтримки, створення самовиховного середовища в учнівському колективі.
	<i>Розвивальний</i>	Систематичне професійне та особистісне зростання вчителя шляхом самоосвіти та самовиховання відповідно до педагогічного ідеалу та світогляду; прагнення досягнути успіху у формуванні професійного іміджу.
	<i>Комунікативний</i>	Дозволяє здійснювати творчий підхід до професійної діяльності, що спрямований на вдосконалення та раціоналізацію; комунікація за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій відбувається постійно і не тільки в межах професійної діяльності, а й з метою самоосвіти.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

	<i>Креативний</i>	Побудова всієї діяльності щодо організації самовиховання старшокласників на основі нестандартних рішень; застосування нетипових підходів у залученні учнів до самовиховання; творчий характер взаємостосунків з вихованцями; постійний пошук оптимальних варіантів виконання функцій наставника школярів.
	<i>Регулятивний</i>	Здатність вчителя до емпатії, об'єктивного розцінювання власних емоцій, психічних станів, відчуттів; вияв витримки, самовладання у будь-яких ситуаціях, стійкості до зовнішніх впливів, активної адаптації до різних умов професійної діяльності; вміння педагога оперативного і оптимально реагувати на вплив внутрішніх і зовнішніх чинників.
<i>Середній</i>	<i>Мотиваційний</i>	Переважають окремих мотивів залучення учнів до самовиховання і надання ефективної педагогічної підтримки, прагнення вдосконалення в питаннях самовиховного процесу школярів.
	<i>Орієнтаційний</i>	Орієнтація вчителя у професійній діяльності на виконання основних вимог навчально-виховного процесу, його спроби здійснювати виховання підростаючого покоління відповідно до вимог суспільства.
	<i>Ціннісний</i>	Вчитель володіє достатніми знаннями про стосунки в системі «вчитель – учень»; в роботі опирається на основні цінності та моральні принципи взаємодії із старшокласниками, колегами, батьками; усвідомлює ціннісні орієнтації педагогічної професії.
	<i>Когнітивний</i>	Часткова поінформованість, задовільне володіння теоретичними положеннями щодо організації самовиховання старшокласників, володіння основними прийомами в сфері самовиховання, взаємодії із учнями.
	<i>Розвивальний</i>	Здійснення особистісного розвитку відповідно до вимог суспільства, змін в освітянській галузі; поступове самовдосконалення шляхом накопичення позитивного досвіду, самоосвіти та самовиховання.
	<i>Комунікативний</i>	Впровадження нестандартних рішень в організації самовиховання старшокласників; формування творчих взаємостосунків із підопічними; обрання найбільш оптимальних варіантів вирішення професійних завдань.
	<i>Креативний</i>	Переважають у діяльності наставника нестандартних вирішень педагогічних ситуацій та завдань; творчий підхід у взаємодії із старшокласниками.
	<i>Регулятивний</i>	У вчителя сформовані основні вміння і навички саморегуляції у професійній діяльності, які він застосовує з метою контролю та коригування свого внутрішнього стану.
<i>Низький</i>	<i>Мотиваційний</i>	Слабке мотивування організації самовиховання старшокласників, відсутність прагнення виконувати функції наставника у цьому процесі, незацікавленість новою діяльністю у системі виховання підростаючого покоління, байдужість, а іноді негативне ставлення до діяльності, що пов'язана з роботою наставника.
	<i>Орієнтаційний</i>	У педагогічній діяльності вчитель орієнтується лише на власну вигоду, не вбачає потреби у самовдосконаленні, не зважає на вимоги суспільства щодо випускників шкіл.
	<i>Ціннісний</i>	Поведінка вчителя не завжди відповідає ціннісним орієнтаціям педагогічної професії; проявляються прагнення уникати ситуацій, які передбачають прояв моральних якостей, нестійкість морально-ціннісних переконань
	<i>Когнітивний</i>	Слабка поінформованість, фрагментарні чи застарілі знання щодо реалізації завдання залучення школярів до самовиховання, знання окремих необхідних для цього процесу методичних прийомів.
	<i>Розвивальний</i>	Епізодичне самовдосконалення за вимогою, в основі якого, переважно, лежить не потреба у розвитку, а намір уникнути певних санкцій чи негативні для вчителя наслідки або отримати якусь винагороду (просування по кар'єрі, отримання кваліфікації тощо).

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Комунікативний</i>	Професійно важливі якості, пов'язані з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, є обмеженими щоденною професійною діяльністю і є стійким алгоритмом дій. Комунікація за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій відбувається тільки за особливої потреби.
<i>Креативний</i>	Втілення нестандартних ідей у педагогічну діяльність лише час від часу, застосування раніше вже впроваджені та перевірені варіанти вирішення професійних завдань та ситуацій.
<i>Регулятивний</i>	У вчителя не сформовані навички або відсутнє бажання здійснювати саморегуляцію, котра сприяє продуктивній педагогічній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко Т. Т. Система продуктивного навчання у дзеркалі практики проведення специфічних дисциплін: доповідь / Т. Т. Савченко // Учительський журнал. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.teacherjournal.com.ua>
2. Удич З. І. Дефініція «наставник» в контексті розв'язання проблеми організації самовиховання старшокласників / З. І. Удич // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 31 / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 130–135.
3. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні», 2006. – 302 с.
4. Удич З. І. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Зоряна Ігорівна Удич. – Київ, 2011. – 212 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Мендрук Ю. Структура комунікативної компетентності фахівця юридичного профілю / Ю. Мендрук // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 57–63.
7. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Дунаєва. – Вінниця, 2008. – 20 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://avtoreferat.net/content/view/7578/52/>
8. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
9. Сеньовська Н. Л. Основи професійної саморегуляції вчителя: метод. рекомендації для студентів вищих пед. навч. закладів / Н. Л. Сеньовська / за ред. В. М. Чайки. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 72 с.

УДК 37.035.3

А. М. БІЛИНСЬКИЙ

ТВОРЧЕ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Висвітлюються способи мотивації, умови та шляхи створення творчого інформаційно-освітнього середовища у педагогічному вищому навчальному закладі, а також вплив інформаційних технологій (ІТ) на фаховий розвиток особистості вчителя.

Ключові слова: *творчість, інформаційно-освітнє середовище, інформаційні технології, розвиток особистості вчителя.*

А. Н. БИЛИНСКИЙ

ТВОРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Освещаются способы мотивации, условия и пути создания творческой информационно-образовательной среды в педагогическом высшем учебном заведении, а также влияние информационных технологий (ИТ) на творческое развитие личности учителя.

A. M. BILYNSKY

CREATIVE EDUCATIONAL AND INFORMATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF TEACHER'S INDIVIDUALITY DEVELOPMENT

The article deals with the ways of motivation, conditions and means of creative educational and informational environment creation in the pedagogical higher educational establishments. An influence of informational technologies (IT) on creative teacher's individuality development is depicted.

Keywords: *creativity, educational and informational environment, informational technologies, teacher's individuality development.*

Освіченість суспільства нині стає не лише найважливішим чинником технологічного і соціально-економічного розвитку будь-якої країни, а й умовою виживання цивілізації, вирішення глобальних проблем. У ХХІ столітті, коли людство вступило в інформаційну стадію розвитку, освіта має бути безупинним процесом, найважливішою складовою життя кожної людини та забезпечувати їй можливість орієнтуватися в безмежному інформаційному просторі, адаптуватися до чисельних технологічних інновацій.

Водночас нині головною вимогою до сучасної освіти є те, що вона має стати гуманістично орієнтованою, розглядати людину як головну цінність, бути спрямованою на розвиток якостей особистості. При такому підході будь-які форми, методи, технології навчання є не самоціллю, а розглядаються у контексті одного з основних завдань освіти; забезпечення максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості. У результаті освіта має допомогти людині усвідомити і збагатити власне «Я», знайти своє місце і визначити соціальну роль у відносинах із зовнішнім світом, активізувати особистісне самотворення. Високоморальна, духовно багата, гармонійна особистість, котра здатна постійно розвиватися, є тією метою, на досягнення якої спрямовуються зусилля педагогіки як науки та галузі освітньо-практичної діяльності.

Аналіз науково-педагогічних праць з проблеми розробки і використання інформаційних освітніх технологій (Н. Апатова, Р. Гуревич, Є. Машбіц, А. Хуторской, В. Шолохович та ін.) свідчить, що інформатизація освіти не завжди є ефективною. Успіх у цьому напрямі можливий за умови використання психолого-педагогічного підходу на всіх стадіях – починаючи з питань проектування освітніх ІТ і завершуючи їх сертифікацією, впровадженням і методичним забезпеченням.

Як свідчить практика, використання ІТ на емпіричному рівні суттєво не підвищує ефективність освітнього процесу. Доцільним є проектування інформаційно-освітнього середовища, яке, ґрунтуючись на широкому використанні ІТ, забезпечує процеси гуманізації освіти, підвищення її креативності, створює умови, що максимально сприяють саморозвитку особистості.

Метою статті є висвітлити головні складові створення у педагогічному вузі творчого інформаційно-освітнього середовища, показати, як застосування сучасних ІТ впливає на фаховий розвиток майбутнього вчителя.

Сучасне світове цивілізоване співтовариство здебільшого базується на інформаційних і телекомунікаційних технологіях. Під впливом процесу інформатизації створюється і розвивається нова структура – інформаційне суспільство. Активне впровадження технологій інформатизації сучасного суспільства торкнулося й системи освіти. Забезпечення галузі освіти теорією і практикою розробки та використання ІТ є одним з найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості.

Однак, як свідчить практика, спрощене застосування ІТ не призводить до істотного підвищення ефективності навчального процесу. Доцільним є створення такого освітнього середовища, яке б забезпечувало процеси гуманізації освіти, підвищення її креативності, створювало умови, максимально сприятливі для саморозвитку особистості [1, с. 3].

Аналізуючи багатоаспектне поняття «освітнє середовище», акцентуємо увагу на тому, що його доцільно розглядати не лише, як «систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком» [2, с. 18], а як різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, умову для побудови власного «Я», що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації.

На нашу думку, інформаційно-освітнє середовище – це програмно-телекомунікаційний і педагогічний простір з єдиними технологічними засобами здійснення навчального процесу, інформаційною підтримкою і документуванням. Цей, назвемо, середовищеорієнтований підхід дозволяє викладачеві перенести акцент з активного педагогічного впливу на суб'єкт навчання у сферу інформаційно-освітнього середовища, де відбувається його самонавчання і саморозвиток. При такій організації освіти включаються механізми внутрішньої активності особистості у взаємодії з цим середовищем.

Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток.

Інформація – це надзвичайно складна субстанція, що сприймається кожною людиною індивідуально, залежно від її здібностей, психологічних особливостей, рівня розвитку мислення тощо. У сучасних умовах знання людина має отримувати не з єдиного спеціалізованого тезауруса, а з усього розмаїття думок, підходів, ідей і, передовсім, особистісних, когнітивних і методологічних навичок, здатності до критичного оцінювання і порівняння всього обсягу отриманої інформації. Тому освітнє середовище для кожного суб'єкта навчання повинно бути інформаційно насиченим, багаторівневим, принципово надмірним та невичерпним. Рушійними силами саморозвитку особистості є внутрішні суперечності, тому освітнє середовище має «насичуватися» педагогічними ситуаціями, які мають значний рівень невизначеності, містять амбівалентні оцінки, що змушують суб'єкта навчання «ввімкнути» механізми самодетермінації, саморозвитку.

Зрозуміло, що саморозвиток особистості залежить від ступеня індивідуалізації освітнього середовища. Будь-яка людина «заповнена» власним ментальним досвідом, що визначає характер її активності в тих чи інших конкретних ситуаціях. Склад і будова цього досвіду особистісно індивідуальні, тому люди різняться за своїми пізнавальними можливостями. Крім того, вони відрізняються за темпераментом, когнітивними стилями, переважаючими біоритмами, психосоціотипами тощо.

Таким чином, розвиток особистості суб'єкта навчання характеризується такими взаємозалежними аспектами:

- 1) підвищенням продуктивності інтелектуальної діяльності завдяки формуванню здібностей аналізувати, порівнювати, узагальнювати, враховувати причинно-наслідкові зв'язки, досліджувати, систематизувати отримані знання, обґрунтовувати власні погляди, генерувати нові ідеї тощо;

- 2) зростанням індивідуальної своєрідності на основі обліку індивідуальних пізнавальних схильностей, біоритмів, психосоціотипів, когнітивних стилів та ін.

Кожна людина об'єктивно потребує створення умов, що сприяють інтелектуальному і творчому зростанню. Нині таким умовам відповідає креативне освітнє середовище, що забезпечує максимальний рівень індивідуалізації за рахунок широкого використання ІТ. Таке середовище надає кожному суб'єкту навчання можливість (самостійного чи у взаємодії з педагогом, що виступає в ролі старшого товариша, партнера, радника) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії. Зміст освіти, способи спілкування й отримання знань в інформаційно-освітньому середовищі мають максимально підлаштовуватися під особливості конкретної людини, враховувати реальні психологічні механізми інтелектуального розвитку, когнітивного стилю і ментального досвіду особистості.

Критеріями оцінки ефективності різних форм і методів навчання мають бути не лише показники, що враховують рівень оволодіння знаннями, уміннями і навичками, а й показники сформованості особистісних якостей, які характеризують розвиток інтелекту, духовності, творчих здібностей суб'єктів навчання [3]. Відповідно оцінювання перетворюється з

одномірного у складний багатомірний, багатогранний процес, що якнайповніше враховує особливості розвитку особистості, рівень її особистісної зрілості.

Особистісна зрілість характеризується наступними базовими складовими.

1. *Ціннісність* – базова детермінанта особистості, яка характеризує, що для людини є найголовнішим у житті, найбільш значущим [4]. Вона характеризується єдністю визначеної зовнішньої спрямованості особистості й уявлення людини про себе (самооцінювання). Креативне освітнє середовище має сприяти розвитку трьох базових типів цінності, які забезпечують максимальну самореалізацію особистості: діяльності, особистісних відносин і пізнання.

2. *Відповідальність* (внутрішній або зовнішній локус контролю). Високий рівень відповідальності свідчить про ступінь свободи й автономності інформаційно-освітнього середовища, без яких неможливе формування цієї важливої риси.

3. *Саморозвиток* – це, власне кажучи, психологічний механізм «людино творення» [5], це самовизначення, саморух у просторі пізнання і розвитку, самоконтроль, прагнення до самореалізації, джерело збагачення культури та її продукт.

4. *Диспозиційна терпимість* – це по суті доброзичливе ставлення, готовність до конструктивного діалогу, взаєморозуміння, що характеризується рівнем контактності та чуйністю, умінням співчувати, здатністю ототожнювати себе з іншими людьми

5. *Внутрішня єдність, цілісність* – це інтегральна або системоутворювальна якість, своєрідність, індивідуальність, «специфічне сузір'я рис» [7], завдяки яким людина отримує право називатися особистістю.

Розмаїття критеріїв оцінки ефективності інформаційно-освітнього середовища може викликати труднощі з реалізацією на практиці оцінної функції. Тому, незважаючи на глибину, багатокomпонентність і невичерпність особистості, достатнім уможливлється використання інтегрального критерію ефективності, який характеризує рівень особистої орієнтованості освітнього середовища та ступінь забезпечення умов для саморозвитку і самореалізації особистості.

Особлива увага в освітньому середовищі на основі ІТ має приділятися розвитку креативності суб'єктів навчання. При цьому креативність розуміється як інтегральна стійка характеристика особистості, що визначає її здатність до творчості, прийняття нових, нестандартних рішень, генерування оригінальних і корисних ідей [6, с. 131]. Основна мета креативного інформаційно-освітнього середовища – «розбудити» у людині творця та максимально розвинути закладений в ній творчий потенціал.

Креативне інформаційно-освітнє середовище має не лише сприяти розвитку вихідного творчого потенціалу, а й (а це, на нашу думку – найголовніше) стимулювати потребу у подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати у людини об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до креативного інформаційно-освітнього середовища є високий ступінь проблемності й активності освітньої діяльності, безперервність і наступність процесу навчання.

Комунікативним компонентом цього середовища є ІТ (інформаційні і телекомунікаційні). Актуальність їх використання в освіті визначається такими причинами:

- винятково широкими можливостями в індивідуалізації освіти;
- підвищенням мотивації суб'єктів навчання при їх використанні та посиленням емоційного фону освітнього процесу;
- розмаїттям умов та механізмів для активної самостійної діяльності;
- забезпеченням широкої зони контактів, можливістю спілкування через Інтернет з будь-якою людиною, незалежно від її просторового розташування і різниці часових поясів;
- можливістю комплексного впливу на різні органи чуття;
- високою наочністю подання навчального матеріалу, особливо при моделюванні явищ у динаміці, демонструванні швидкоплинних або сповільнених процесів (можливість трансформації часу), об'ємних чи мікроскопічних об'єктів (можливість трансформації простору), адже висока наочність забезпечує можливість глибокого проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ;
- зростаючими інтерактивними можливостями ІТ;

- доступністю ІТ у будь-який час, зручний для суб'єкта навчання;
- скороченням великої кількості репродуктивних й навіть рутинних операцій на кшталт виконання складних обчислень, побудови графіків та діаграм, моделювання явищ, статистичного аналізу даних дослідження, документування результатів навчальної діяльності та ін.;
- легкістю і звичністю організації ігрових форм навчання.

Дослідження американських учених свідчать, що перевагу і максимальну корисність від застосування ІТ одержують суб'єкти навчання, яким властиві більш високі показники успішності й мотивації [7]. Та й ІТ є достатньо потужним чинником підвищення мотивації освіти.

Нами визначені шляхи і способи мотивації, які рекомендується враховувати при створенні креативного інформаційно-освітнього середовища на основі ІТ:

– орієнтація на досягнення конкретних навчальних цілей та освоєння конкретних дій: мотивація підвищуватиметься, якщо мета навчання і програма дій вироблені суб'єктами навчання, а також використовуються спеціальні комп'ютерні програми, що виступають як експертні системи;

– підвищення актуальності і новизни змісту: електронні підручники дозволяють постійно доповнювати, модернізувати й оновлювати навчальний матеріал без значних матеріальних витрат;

– розкриття значущості професійних знань: важливе значення відіграє демонстрування засобами ІТ походження галузі знань, її еволюції, моделювання перспектив і тенденцій розвитку;

– забезпечення участі суб'єкта навчання у ролі: дослідника – при роботі з експертною системою; конструктора – при використанні конструкторської програми; віртуального суб'єкта – в ігрових програмах тощо;

– застосування наочності, стимулювання зацікавленості, емоційності, ефекту парадоксальності, подиву: моделювання явищ, тривимірної графіки, мультиплікації, відео ефектів, звуків та ін., що дозволяє одержати максимально позитивне враження від навчального матеріалу, який краще запам'ятовується і сприяє подальшому саморозвитку;

– використання порівнянь, аналогій та асоціацій, зрозумілих і близьких суб'єктові навчання: важливе значення для цього має індивідуалізація освіти з використанням ІТ, можливість побудови динамічної моделі навчальної діяльності;

– використання творів мистецтва і літератури: динамічне включення в навчальний матеріал електронного каталогу картин і фотографій та відповідний музичний супровід стимулюють інтерес до навчання;

– застосування активних форм та методів навчання: спільних мережових проєктів, комп'ютерних ділових ігор, проблемного методу навчання з одночасним підкріпленням комп'ютерними банками інформації, розвинутою пошуковою системою, експертними системами підтримки ухвалення рішень тощо;

– структурування навчального матеріалу, поділ його на логічно цілісні, невеличкі за розмірами блоки: виділення головних ідей та окреслення механізмів їх реалізації з гіпертекстовим поданням навчального матеріалу якнайкраще сприяє вирішенню поставленого завдання;

– використання навчальних завдань з елементами новизни і непередбачуваності: матеріал електронних підручників можна оновлювати дуже часто, датчик випадкових чисел ЕОМ дозволяє зробити елемент непередбачуваності реальним, навіть для викладача;

– роз'яснення системи побудови змісту навчального матеріалу, послідовності і способу оволодіння ним: використання різнорівневої допомоги і спеціальних навігаційних панелей у комп'ютерній навчальній програмі, що забезпечують легкість і швидкість орієнтування в матеріалі;

– обмеження використання на заняттях ситуацій змагальництва чи суперництва: більш ефективним є ініціювання суб'єкта навчання до аналізу і порівняння власних результатів та досягнень – рефлексії;

– зняття тимчасових обмежень там, де це є можливим.

Для розробки програм освітніх ІТ та оцінювання їх якості ними сформульовані вимоги, які розділені на певні основні групи.

1. Загальносистемні вимоги:

1.1) науковість змісту – забезпечення можливості побудови змісту освіти з урахуванням основних принципів педагогіки, психології, кібернетики, теорії вищої нервової діяльності та ін.;

1.2) відкритість – можливість реалізації будь-якого способу управління навчально-пізнавальною діяльністю;

1.3) виховуючий характер – інформаційне наповнення освітнього середовища має уможливлувати взаємозв'язок процесів навчання і виховання;

1.4) креативність – забезпечення шляхів розкриття творчого потенціалу, формування особистостей, здатних самостійно ставити і реалізовувати проблеми;

1.5) надійність роботи і системна цілісність, технічна коректність, забезпечення адекватної реакції на будь-які відповіді суб'єкта навчання;

1.6) наукова організація та дизайн інформаційно-освітнього середовища, забезпечення максимальної інформативності при мінімальній стомлюваності суб'єкта навчання.

2. Методологічні вимоги:

2. 1) цілеспрямованість – забезпечення суб'єкта навчання постійною інформацією про найближчі та віддалені цілі освіти, а також етапи досягнення цих цілей;

2. 2) забезпечення мотивації – стимулювання високої мотивації суб'єктів навчання, яка постійно підкріплюється цілеспрямованістю, активними формами роботи, наочністю тощо;

2. 3) забезпечення навчання в співпраці – програми повинні враховувати та моделювати спільну суб'єкт-суб'єктну діяльність;

2. 4) забезпечення систематичного зворотного зв'язку – він має бути педагогічно виправданим та не лише сигналізувати про допущені помилки, а й містити інформацію, достатню для їх своєчасного усунення;

2. 5) обґрунтованість оцінювання – використання, крім результатів тестового контролю, додаткових показників, які впливають на оцінку, на кшталт: кількість повторень навчального матеріалу, кількість пророблених гіперпосилань, характер допущених помилок тощо;

2. 6) педагогічна гнучкість – програми мають уможливлувати самостійне прийняття суб'єктом навчання рішення про вибір стратегії, характеру допомоги, послідовності і темпу подання матеріалу; має забезпечуватися можливість доступу до попередньо пройденого навчального матеріалу, своєчасного виходу з програми;

2. 7) можливість повернення на попередній етап – при самостійній роботі має передбачатися скасування помилкових дій.

3. Вимоги до структури й організаційної будови:

3. 1) структурна цілісність – навчальний матеріал має бути представлений у вигляді укрупнених дидактичних одиниць при збереженні логіки, головних ідей і взаємозв'язків у змісті навчальної дисципліни;

3. 2) наявність вхідного контролю – діагностування суб'єкта навчання перед початком роботи з метою забезпечення індивідуалізації освіти, а також надання необхідної первинної допомоги;

3. 3) індивідуалізація освіти: програми мають відображати динамічну модель навчання, передбачати багаторівневу організацію навчального матеріалу, містити банк завдань різних рівнів складності;

3. 4) наявність розвинутої системи допомоги, яка має бути багаторівневою, педагогічно обґрунтованою, достатньою для засвоєння способу вирішення поставленого завдання;

3. 5) наявність інтелектуального ядра – забезпечується завдяки експертним системам, які аналізують причини помилок, та системи коментарів, що допомагають суб'єкту навчання усвідомити свої помилки і зробити правильні висновки;

3. 6) можливість документування перебігу навчання та результатів навчальної діяльності;

3. 7) наявність спеціально відведеного місця для рефлексії суб'єкта навчання;

3. 8) наявність інтуїтивно зрозумілого й емоційно збалансованого інтерфейсу;

3. 9) можливість копіювання інформації в особистий електронний конспект, а також її редагування та друкування;

3. 10) наявність розвинутої пошукової системи, режимів лупи, авто-показу тощо;

3. 11) наявність блоку контролю за стомлюваністю суб'єкта навчання;

3. 12) наявність блоку релаксації, який має містити тематично однорідні «банки» жартів, анекдотів, музичних фрагментів та ін.

Отже, розробка програм освітніх ІТ є об'єктом складного процесу наукомісткого проектування, успіх якого визначається дотриманням зазначених вище вимог.

Освіту, орієнтовану на виявлення, зростання й реалізацію глибинної внутрішньої сутності суб'єкта навчання, важливо та необхідно здійснювати у середовищі, яке базується на широкому використанні ІТ. Тому, на наше глибоке переконання, саме інформаційно-освітнє середовище як цілісний і самоорганізований фундамент є сучасним засобом багатоаспектної детермінації саморозвитку особистості та основним чинником продуктивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Освітній простір культури в умовах сучасних інформаційних технологій / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 3–6.
2. Кречетников К. Г. Проектирование образовательной среды в вузе / К. Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2003. – 296 с.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
4. Балл Г. А. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. А. Балл // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 21–36.
5. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: теория и практика / Н. И. Непомнящая. – М.: Владос, 2001. – 192 с.
6. Козленко В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко // Психология творчества; под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С. 131–148.
7. Flowers L., Pascarella E.T., Pierson C.T. Information technology use and cognitive outcomes in the first year of college // The journal of higher education. Columbus. – 2000. – V. 71. – № 6. – P. 637–667.

УДК 37.013:378

С. І. ТИХОЛАЗ

ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Обґрунтовано значення діалогізації педагогічної взаємодії як умови розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету, їх ідентифікації з носіями професійних цінностей; охарактеризовано психолого-педагогічні умови розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів; на основі результатів емпіричного дослідження з'ясовано характер взаємин між викладачами і студентами, стилі їх педагогічної взаємодії.

Ключові слова: професійне становлення майбутніх лікарів, професійна спрямованість, педагогічна взаємодія, діалогічне спілкування, ідентифікація.

С. И. ТИХОЛАЗ

ДИАЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье обосновывается значение диалогизации педагогического взаимодействия как условия развития профессиональной направленности студентов медицинского университета, их идентификации с носителями профессиональных ценностей; охарактеризованы психолого-педагогические условия развития профессиональной направленности будущих врачей; на основе результатов эмпирического исследования выяснено характер взаимоотношений между преподавателями и студентами, стили их педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональное становление будущих врачей, профессиональная направленность, педагогическое взаимодействие, диалогическое общение, идентификация.

DIALOGIC INTERCOURSE OF PEDAGOGICAL INTERACTION AS A CONDITION OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY

The value of dialogic intercourse of pedagogical interaction as a condition of development of professional orientation of students of medical university as well as their authentications with the bearers of professional values is grounded in the article.

Keywords: professional becoming of future doctors, professional orientation, pedagogical interaction, dialogic intercourse, authentication.

У наш час щораз помітнішим стає інтерес громадськості, органів державної влади, засобів масової інформації і медичного співтовариства до широкого кола питань соціально-економічного, морально-етичного і юридичного характеру, пов'язаних з сучасним станом системи охорони здоров'я та медичної освіти. З новою силою актуалізувалися питання гуманізації медичної освіти, особистісно-професійного розвитку майбутнього лікаря, особливо його мотиваційно-ціннісної сфери, морально-етичних якостей, професійного спрямування. Саме від рівня професійної спрямованості, ціннісного ставлення до професії залежить значною мірою успішність діяльності лікаря. Сучасні реалії потребують активізації педагогічних пошуків методичних шляхів розвитку професійного спрямування майбутніх лікарів у період їх підготовки у вищих медичних навчальних закладах.

Питання професійного становлення особистості та розвитку професійно важливих якостей фахівців досліджували О. М. Борисова, А. А. Деркач, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Климов, К. К. Платонов, Б. А. Ясько та ін. Окремі аспекти розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців розглядалися в контексті формування професійної ідентичності особистості (О. В. Денисова, Т. П. Маралова, У. С. Родигіна, О. О. Трандіна, Л. Б. Шнейдер та ін.), професійної самосвідомості (Л. О. Григорович, Н. Ю. Веселова, С. В. Кошелева та ін.), професійних інтересів і нахилів (С. П. Крягжде, О. М. Прядехо, Б. О. Федоришин та ін.), ціннісного ставлення до професії (М. Н. Дьоміна).

Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів медичних ВНЗ досліджувалися О. М. Пантелєвою, А. С. Ткаченко, Н. І. Аниськіною, О. А. Неловкіною Берналь та ін. Зокрема, О. А. Неловкіна Берналь визначила такі педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей: «формування у студентів-медиків навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності у вищій медичній школі як засобу їх дидактичної адаптації; розвиток професійного (клінічного) мислення майбутніх лікарів; впровадження засобів педагогічного моніторингу як важеля управління процесом формування професійної спрямованості студентів» [6, с.14].

Становлять інтерес також визначені О. В. Денисовою психологічні і педагогічні умови розвитку професійної ідентичності студентів-медиків в освітньому процесі вищого навчального закладу [3]. Психологічними умовами розвитку професійної ідентичності майбутніх лікарів, на думку дослідниці, є: суб'єктивна значущість професії, емоційно-позитивне ставлення до професії і до себе в ній; професійно-орієнтоване інформаційно-насичене навколишнє середовище; активна взаємодія з носіями (трансляторами) професійних норм, цінностей і моделей поведінки; суб'єктна позиція особистості стосовно до соціальної реальності. До педагогічних умов становлення професійної ідентичності майбутніх лікарів О. В. Денисова відносить: особистісно-орієнтований зміст освіти; раннє включення у процес професійної (квазіпрофесійної) діяльності та спілкування; використання форм і методів навчання, заснованих на високій активності й особистісному включенні студентів в освітній процес; діалогічний підхід у взаємодії викладача і студента, що забезпечує поєднання їх емоційно-ціннісного і професійно-особистісного досвіду; використання групових методів роботи, що забезпечують повноцінний зворотний зв'язок [3, с. 13]. Можна погодитися з дослідницею в тому, що у становленні професійної ідентичності майбутніх медичних фахівців особливу роль відіграє їх раннє залучення до квазіпрофесійної діяльності та діалогізація педагогічного процесу, що забезпечує трансляцію студентам професійно-особистісного досвіду викладачів. Водночас деякі з визначених дослідницею психологічних і педагогічних умов розвитку

професійної ідентичності студентів є не стільки умовами, скільки компонентами професійної ідентичності (суб'єктивна значущість професії, емоційно-позитивне ставлення до професії і до себе в ній, суб'єктна позиція щодо соціальної реальності). На наш погляд, для позначення вказаних особистісних феноменів більш адекватним є вживане Л. Б. Шнейдер поняття «внутрішні джерела становлення професійної ідентичності», до яких дослідниця відносить: емоційно-позитивне тло, на якому відбувається отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійного співтовариства; успішне засвоєння (привласнення) прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовність фахівця прийняти на себе професійну відповідальність; характер вираження і самоприйняття екзистенціального й функціонального Я; мотиваційна активність у реалізації себе в обраному професійному просторі [13].

Отже, існують різні підходи до визначення педагогічних умов розвитку професійної спрямованості, що дає підстави вважати цю проблему до кінця не вирішеною і продовжити пошук оптимальних умов розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів.

Метою статті є з'ясування значення діалогізації педагогічної взаємодії як умови розвитку професійної спрямованості студентів медичного ВНЗ.

У ході професійного навчання і виховання майбутні лікарі знайомляться з професійними нормами та стандартами, прийнятими у медичному співтоваристві, засвоюють професійні цінності і формують професійну ідентичність, розвивають у собі професійно важливі якості. Іншими словами, відбувається особистісно-професійний розвиток майбутніх лікарів, успішність якого залежить від багатьох чинників. Серед найбільш значущих із них можна виокремити приклад викладачів, кураторів, керівників практики, які покликані демонструвати майбутнім лікарям зразки ціннісного ставлення до професії і через психологічний механізм ідентифікації впливати на формування їх професійної ідентичності та розвиток професійної спрямованості.

Формування особистості майбутнього лікаря як фахівця значною мірою залежить від особистісних якостей викладачів, їх авторитету, здатності впливати на думки і почуття студентів. Професія лікаря особлива. В усі часи підкреслювалося, що лікар, окрім ґрунтовних знань і умінь, повинен володіти високою загальною культурою, гуманними якостями. Особливо мірою це стосується викладачів медичних ВНЗ, які здійснюють професійну підготовку майбутніх лікарів. Форма і способи поведінки та спілкування викладача зі студентами мають потужну виховну силу і суттєво впливають на розвиток професійного спрямування студентів. Особистий приклад і професійна майстерність викликають повагу до педагога, формують у студента витримку, гуманність і толерантність у ставленні до пацієнтів.

Передати студентам свої професійні цінності та переконання викладач може тільки у випадку, якщо цінує людську гідність у собі й інших людях, діє згідно з власними переконаннями і надає таку ж свободу вибору студентам, вірить у себе і своїх студентів, піклується про їх особистісне та професійне зростання. Для передачі професійно-етичних цінностей викладачеві також важливо володіти комунікативними вміннями, щоб звертатися під час розгляду питань професійної етики до розуму та почуттів студентів. Володіючи глибшими фаховими знаннями й вміннями, в порівняно зі студентами, і будучи для них авторитетом, хороший викладач водночас демонструє на своєму прикладі повагу до гідності людини і розмовляє зі студентами «нарівні». Будь-які прояви зарозумілості і спроби нав'язати свою думку з питань професійних цінностей і моралі, зазвичай, викликають негативну реакцію з боку студентів. Тільки у випадку, коли педагог репрезентує таку систему професійних і моральних принципів, зразком виконання яких є сам, студенти повірять у проголошені ним істини і сприймуть їх.

Дуже важливо прищепити студентам-медикам уявлення про єдність матеріального і духовного начал у людині, необхідні для розуміння біопсихосоціальної суті хвороб. Щоб лікувати людей, лікареві необхідно не тільки призначати їм лікарські препарати або навчати здорового способу життя, не менш важливо навчити пацієнта знаходити сенс і радість у своєму житті, мир і злагоду в душі, без чого перемогти хворобу неможливо. Для цього лікар спершу сам має навчитися регулювати власні почуття, думки і поведінку. Особистий приклад особливо

важливий під час навчання студентів на клінічних кафедрах, коли викладач демонструє дотримання моральних норм і принципів у процесі спілкування не тільки зі студентами й колегами, але й із пацієнтами. Деструктивний вплив на професійне становлення студентів справляють ситуації, розходження слів педагога зі справами, і він реально нехтує тими професійно-моральними нормами, дотримуватися яких раніше закликав. Все це зумовлює серйозні вимоги до викладачів медичного ВНЗ, чиї особистісні якості повинні відповідати званню наставника майбутніх лікарів.

Отже, одне з важливих завдань викладачів медичного ВНЗ полягає в тому, щоб викликати довіру студентів до себе, захопити їх власним прикладом, викликати бажання ідентифікувати себе з представниками медичної професії.

Як свідчать психологічні дослідження, ідентифікація є одним із найважливіших психологічних механізмів розвитку професійної спрямованості особистості, засвоєння нею професійних норм і цінностей. З психологічного погляду, ідентифікація розуміється як «процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на підставі сталого зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей, зразків» [10, с. 130–131]. Психологічний сенс ідентифікації полягає в уподібненні однієї особистості іншій, підсвідомому ототожненні себе з іншою людиною, внаслідок чого наслідуються її установки та особливості поведінки. Шляхом ідентифікації відбувається привласнення цінностей, ставлень, мотивів, властивих людям, яких ми приймаємо за зразок і приклад для наслідування. Ідентифікація є універсальним механізмом розвитку особистості, її когнітивних, емоційних, мотиваційних характеристик, самосвідомості, соціально і професійно значущих якостей. Розвиток при цьому відбувається через специфічне наслідувальне засвоєння особистісних смислів [1].

На думку Т. М. Давиденко [2], Н. В. Кузьміної [4], одним із механізмів формування «Я-образу» є ідентифікація суб'єкта зі значущими іншими. Т. М. Давиденко підкреслює, що ідентифікація, по-перше, зумовлює формування цілісного уявлення особистості про зміст, способи і засоби своєї діяльності; по-друге, дає змогу критично проаналізувати себе і свою діяльність; по-третє, перетворює особистість у суб'єкта своєї активності [2]. Професійна ідентифікація особистості – тривалий, багатовимірний, суперечливий процес, який передбачає: 1) накопичення знань про себе; 2) усвідомлення нормативів розвитку; 3) оцінювання себе на основі цих нормативів; 4) прояв перетворювальної функції самосвідомості, що виражається в самовдосконаленні особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності [11, с. 68]. Формуванню здатності до адекватної ідентифікації сприяють такі чинники, як зміна системи відносин; залучення студентів до оцінювання результатів своєї діяльності; знання своїх індивідуально-психологічних особливостей; безпосередня активність особистості.

На думку Дж. Марсія, рівень професійного розвитку особистості залежить від того, якою мірою вона ідентифікує себе з наявним в її самосвідомості образом професіонала. При цьому виділяються такі типи ідентифікаційних статусів: «...досягнення повної тотожності з еталоном – ідентифікація; перенесення особистісної ідентифікації на пізніші терміни – мораторій; позбавлення себе можливості ідентифікації; неможливість визначитися в якійсь ролі – ідентифікаційно-ролева дифузія» [11, с. 68]. Різним образам властиві різні регуляторні можливості: виразний, конкретний і привабливий образ стимулює і скеровує активність особистості (ідентифікація); образ, в якому відбиті несприятливі перспективи, труднощі, що уявляються суб'єктові непереборними, загальмовує або повністю блокує професійний розвиток. При суперечності, невизначеності, розпливчатості образу-еталону професійний розвиток особистості здійснюватиметься за типом ідентифікаційно-ролевої дифузії, її активність матиме епізодичний і хаотичний характер.

Ідентифікації (наслідуванню) належить важлива роль у професійному становленні особистості, розвитку її професійної майстерності. Мається на увазі так зване особистісне знання, яке не усвідомлюється ні викладачем, ні студентом і може передаватися виключно шляхом імітації, безпосереднього наслідування. Спостерігаючи за діями викладача, студенти підсвідомо засвоюють його професійні установки, стратегії поведінки і ціннісне ставлення до медичної діяльності.

Як свідчать дослідження, необхідною передумовою ідентифікації особистості з іншою особою є відповідне ставлення до неї, сприйняття її як значущої, довір'я і повага до неї.

Формування таких взаємин потребує від викладачів медичних ВНЗ відповідного стилю педагогічного спілкування зі студентами. У дослідженнях Т. І. Конникової, Г. І. Щукіної та ін. показані можливості навчально-виховної діяльності щодо формування у педагогічному процесі стосунків взаємної поваги і відповідальності, взаємодопомоги, підтримки, співпереживання. Такі стосунки, за результатами наших спостережень, створюють сприятливий ґрунт для розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів, їх ідентифікації з викладачами і кураторами, які репрезентують образ медика-професіонала. Розвиток у процесі навчання міжособистісних стосунків у студентському колективі значною мірою залежить від особистості викладача, його авторитету серед колег і студентів, стосунків, які складаються між ним і студентами. Характер взаємин між викладачем і студентами, їх стиль є одним із важливих чинників професійної ідентифікації і, відповідно, розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів.

Проведене нами опитування студентів 5 курсу Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова, в якому взяло участь 156 респондентів, свідчить про існування залежності між їх ставленням до професії і тим впливом, який справляють на них викладачі. Питання про ставлення до особистості викладача задавалося студентам двічі в різних формах: «Чи беруть студенти Вашої групи приклад з викладачів університету?» (непряме запитання) і чи «Стараєтеся Ви особисто бути схожим на кого-небудь зі своїх викладачів?» (пряме питання). Результати анкетування засвідчили, що менше половини студентів (47,8%) прагнуть брати приклад з викладачів університету. З тих студентів, які відчувають нейтральне або негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності, більше половини не хочуть бути схожими на кого-небудь зі своїх викладачів. Тут явно простежується закономірність, відповідно до якої негативне ставлення до людей, які навчають професії, переноситься на ставлення до самої професії. Чим більше захоплених, відданих своїй справі викладачів бачать студенти під час навчання, тим сильніше відчувають на собі їхній вплив, тим більшою мірою розвивається і зміцнюється їх спрямованість на майбутню професію.

Авторитет викладача-лікаря і бажання студентів ідентифікуватися з ним визначаються не тільки рівнем його професійної компетентності, але й характером взаємин із колегами та студентами. Активізацію особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців багато науковців пов'язує з організацією педагогічної взаємодії зі студентами на засадах діалогічного підходу. Так, наприклад, на думку Л. В. Стоянової, оптимальна організація діалогічної взаємодії викладачів і майбутніх лікарів забезпечується за таких педагогічних умов: реалізація комунікативного потенціалу особистості викладачів і студентів на основі моделі двосторонньої комунікації; розвиток комунікативної мобільності суб'єктів взаємодії, що забезпечує ефективний перехід у різні мовні субкультури, специфічні для професії лікаря (тріада «лікар-педагог – студент – пацієнт»); створення і застосування дидактичних засобів, що сприяють діалогічній взаємодії, використання конверсаторіїв (дискусій, групових обговорень) як однієї з інтерактивних форм навчання. Орієнтація студентів на викладача як на представника майбутньої професії, наслідування значущих зразків його діяльності та спілкування сприяє розвитку комунікативної мобільності студентів, яка, у свою чергу, забезпечує успішний перехід у різні мовні субкультури, специфічні для професії лікаря. Підхід до організації навчально-виховного процесу з позиції пріоритету діалогічних, суб'єкт-суб'єктних взаємин розширює можливості викладача і студентів в особистісному та професійному самовизначенні. Використання конверсаторію як діалогічної форми навчання дає змогу викладачеві і студентам усвідомити унікальність один одного, відмінність і оригінальність поглядів, стимулює взаємне збагачення, емоційну й особистісну відкритість стосовно один одного, безоцінність, довірливість, щирість вираження почуттів і станів. Завдяки цьому, діалогічне спілкування сприяє професійному й особистісному самовизначенню студентів, засвоєнню ними системи професійних норм і цінностей [12, с. 134].

У педагогіці діалогічна стратегія навчально-виховної взаємодії протиставляється монологічній. Монологічна стратегія проявляється в підлеглий ролі вихованців і домінантній позиції педагога, який претендує на володіння істиною в останній інстанції. Діалогічна стратегія передбачає принципову рівноправність партнерів зі спілкування й абстрагується від відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів, за якими визнається право на власну думку. Монологічна й діалогічна стратегії виступають як своєрідні полюси в

континуумі педагогічних відносин. Як свідчать наші спостереження, зазвичай педагогічний процес у медичних ВНЗ тяжіє до монологічності. Водночас гуманістично налаштовані педагоги намагаються рухатися в бік діалогічного полюсу, надаючи педагогічним стосункам зі студентами більшої відкритості, персоналізованості й демократичності.

Л. А. Петровська і А. С. Співаковська зазначають, що діалогічне педагогічне спілкування характеризується такими особливостями, як відвертість, доброзичливість, взаємне довір'я, зорієнтованість на розв'язання проблем, взаєморозуміння, симетричність психологічних позицій [9]. І. О. Зязюн вказує, що для педагога, зорієнтованого на діалогічну взаємодію, притаманні такі особливості, як: відкритість у поглядах, повага до вихованців, зацікавленість їх життям, небайдужість до їхніх проблем, емпатія, розуміння внутрішнього світу вихованців, надання їм реальної допомоги [5, с. 204]. Подібні характеристики діалогічної педагогічної взаємодії виокремлює Н. М. Островерхова: позитивне ставлення до вихованців, емпатія, здатність співпереживати і розуміти їх, визнання за ними права на самостійність, власний вибір; рівноправність позицій суб'єктів педагогічної взаємодії; використання нестандартних прийомів спілкування, що виходять за рамки ролівої позиції [8, с. 9–11].

А. Б. Орлов характеризує діалогізацію педагогічних відносин як один із педагогічних принципів, що стимулює особистісний розвиток вихованців [7]. Монологізована педагогічна взаємодія є нерівноправною як на рівні обміну інформацією, так і на рівнях соціально-рольових і міжособистісних взаємин суб'єктів педагогічного процесу, оскільки тут одноосібно домінує викладач, який є джерелом інформації, ставить питання, контролює та оцінює відповіді студентів. Діалогізація педагогічного спілкування передбачає перехід від домінантної ролі викладача і підпорядкованої ролі студента до суб'єкт-суб'єктних, партнерських взаємин учасників навчально-виховного процесу.

Л. В. Стоянова стверджує, що побудова взаємин між викладачем і студентом на принципах діалогу, гармонії ділових і особистісних взаємин виступає істотною умовою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх лікарів, засвоєння ними професійно значущих зразків діяльності та поведінки [12].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що важливою умовою розвитку і зміцнення професійної спрямованості майбутніх лікарів є діалогізація педагогічної взаємодії, яка стимулює ідентифікацію студентів із викладачами як носіями професійних норм і ціннісних орієнтацій. Організація педагогічних стосунків зі студентами на засадах діалогічного підходу передбачає сприйняття викладачами студентів як психологічно рівноправних партнерів, взаємну активність, особистісну відкритість і довір'я, готовність сприйняти думку партнера, віру в значні потенційні можливості професійного становлення студентів, налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю з ними. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва викладача і студентів є важливою умовою ідентифікації майбутніх лікарів із носіями професійної культури, засвоєння деонтологічних норм та принципів медичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гусякова Н. И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Н. И. Гусякова // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 152–161.
2. Давыденко Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. М. Давыденко. – М., 1996. – 35 с.
3. Денисова О. В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. В. Денисова. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
5. Майстерність педагога / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
6. Неловкіна Берналь О. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей / О. А. Неловкіна Берналь // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – № 10 (197), ч. 1. – С. 12–21.
7. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16–26.

8. Островерхова Н. М. Мастерність педагогічного спілкування / Н. М. Островерхова // Завуч. – 2006. – № 4. – С. 9–11.
9. Петровская Л. А. Воспитание как общение-диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 85–89.
10. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Семенова Е. А. Диагностика и формирование профессиональных представлений студентов в образовательном пространстве учебного заведения / Е. Ф. Семенова. – Иркутск : Изд-во ИрГТУ, 2006. – 140 с.
12. Стоянова Л. В. Оптимизация диалогического взаимодействия преподавателей и студентов в условиях медицинского вуза : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 // Лела Вахтанговна Стоянова. – Иркутск, 2005. – 162 с.
13. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ ; Воронеж : МО ДЕК, 2004. – 600 с.

УДК 378.147

А. С. КОЛОДИЙЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРОТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розглядаються деякі особливості проектування технічних дисциплін в агротехнічному навчальному закладі на прикладі «Електротехнології та електроосвітлення. Ч. I» зі спеціальності «Енергетика та електротехнічні системи в АПК». Розкрито етапи проектувальної діяльності у контексті технічної дисципліни. Встановлено, що проектувальна діяльність проявляється через авторську технологію, яка має наступні етапи: пошуковий, прогнозування, організаційно-управлінський, конструювання.

Ключові слова: проектувальна діяльність, технічна дисципліна, технологія.

А. С. КОЛОДИЙЧУК

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В АГРОТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Рассматриваются некоторые особенности проектирования технических дисциплин в агротехническом учебном заведении на примере «электротехнологии и электроосвещения. Ч. I» по специальности «Энергетика и электротехнические системы в АПК». Раскрыты этапы проектировочной деятельности в контексте технической дисциплины. Установлено, что проектировочная деятельность проявляется через авторскую технологию, состоящую из этапов: поискового, прогнозирования, организационно-управленческого, конструирования.

Ключевые слова: проектировочная деятельность, техническая дисциплина.

L. S. KOLODIYCHUK

PECULIARITIES OF THE PROJECTING OF TECHNICAL DISCIPLINES IN AGROTECHNICAL INSTITUTION

Some peculiarities of the projecting of technical disciplines in agrotechnical institutions are studied. As an example we took «Electrotechnics and electrolighting. Part 1» of the speciality «Energetics and electrotechnical systems in agroindustrial complex». Stages of projecting in the context of technical discipline are discovered in the article. It was discovered that the projecting is displayed through the author's technology, which has the following stages: searching; forecasting, organizational and managerial, designing.

Keywords: projecting, technological discipline, technology.

У сучасних умовах формування високотехнологічного інформаційного суспільства ставляться нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю. Вони спрямовані на забезпечення економічного і соціального поступу нашої держави.

Навчальний процес в аграрних ВНЗ має здійснюватися так, щоб забезпечити підготовку фахівця, який здатен конкурувати на міжнародному ринку праці, орієнтуватися в наукових досягненнях та інноваціях науки і техніки.

Мета статті – розглянути особливості проектування технічних дисциплін в аграрному навчальному закладі на прикладі «Електротехнології та електроосвітлення. Ч. І» зі спеціальності «Енергетика та електротехнічні системи в АПК».

Про актуальність проектувальної діяльності, що відповідає сучасним потребам навчального процесу ВНЗ, свідчить значний інтерес науковців. В останні десятиліття проектування перебуває в центрі уваги педагогів і психологів. Питання педагогічного проектування і підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців технічного профілю розглядалися у працях В. С. Безрукавої, Н. О. Брюханової, В. Т. Лозовецької, Г. А. Монахової та ін.

Термін «проектування» з'явився у педагогічній літературі відносно недавно. Проте, людина познайомилася з проектною діяльністю набагато раніше, чим ми думаємо. Так, деякі філософи стверджують, що проектна активність людської свідомості має вроджений характер [7, с. 91].

А. Манак розглядає проектування як процес, що пов'язаний з розвитком змісту навчання і гарантованим досягненням специфічних навчальних цілей і завдань [4, с. 177], О. Остапчук – як організовану культурно обґрунтовану діяльність, спрямовану на подолання суперечностей у взаємозв'язку педагогічної науки і практики [6, с. 17]. Проте більшість науковців під проектуванням розуміють цілеспрямовану діяльність суб'єкта педагогічної практики з розробки проекту навчального процесу. Ця діяльність базується на принципах людських пріоритетів, діагностичного цілепокладання, поетапності, саморозвитку, продуктивності, системності [7, с. 92].

Результати проведеного нами аналізу підготовки майбутніх фахівців-аграрників дають змогу констатувати, що в реальному навчальному процесі ВНЗ проектування має стихійний характер. З'ясовано, що в навчанні переважають традиційні репродуктивні форми організаційної роботи, де зміст навчання здебільшого орієнтований на вивчення теоретичної складової, без визначення його місця і способів вирішення проблем у практичній діяльності майбутнього фахівця. Практична складова навчального процесу здійснюється на застарілих моделях. Більшість викладачів недостатньо підготовлені до системного рівневого проектування фахових завдань зі спеціальності на матеріалі дисциплін, які вони викладають.

Разом з тим результати опитувальних технологій вказали на важливість цього виду діяльності для сучасного викладача: 28,5% загального робочого часу.

Досвід педагогічного проектування в агротехнічному навчальному закладі показав, що основними напрямками проектної діяльності є:

- проектування навчальних занять (лекція, лабораторна робота, практичне заняття, інтегрований урок тощо);
- проектування позаурочної навчальної діяльності (самостійна робота, курсове і дипломне проектування, технічна конференція, консультація, «брейн-ринг» тощо);
- проектування моніторингу навчальних досягнень студентів (тестові завдання оцінювання ступеневого рівня досягнень студентів, тестові програми, збірники задач тощо);
- проектування змістової складової навчального процесу (методичні рекомендації і вказівки, робочі програми, навчальні плани, положення, графіки, індивідуальні плани тощо);
- проектування процесуальної складової навчального процесу (прийоми, методи, сценарії, методики, технології);
- проектування залишкових результатів навчання (зрізи знань, відтермінований контроль та ін.).

Окрім того, можливе виокремлення виду проектувальної діяльності стосовно Державних стандартів освіти (освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, засоби діагностики). Це ми пов'язуємо із винятковою важливістю цього виду нормативної та вибіркової документації.

У процесі проведення дослідження нами встановлено, що проектування системи технічних знань забезпечується авторською науково-обґрунтованою технологією, яка впроваджується за такими етапами:

- пошуковий – виявлення особливостей технічних дисциплін;
- прогнозування – розробка моделі професійних компетентностей, які мають бути сформовані внаслідок вивчення дисципліни;
- організаційно-управлінський – визначення навчальних елементів, які мають трансформуватися в навчальну дисципліну;
- конструювання – розробка навчально-методичного і матеріального забезпечення дисципліни [2, с. 49].

Наше бачення проектної діяльності розпочиналося з того, що визначалися зовнішні, тобто макроцілі досягнення бажаних професійних змін особистості. У цьому контексті А. О. Лігоцький вказує на взаємозв'язок системи як цілого з навколишнім середовищем [3, с. 91]. Якщо уявити проектування технічної дисципліни як підсистеми у контексті ширшої системи, котрою є технічна спеціальність, то на першому етапі її реалізації (діагностування) передбачалося отримання інформації про стан контрольованого об'єкта.

Такий проективний аспект формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності полягає насамперед у визначенні специфіки агротехнічної спеціальності «Енергетика та електротехнічні системи в АПК». Стосовно технічної системи, то її проектування проводиться за життєвим циклом і включає 4 основні стадії: проектування, втілення, використання і ліквідація [5, с. 81]. На нашу думку, проектування електротехнічної спеціальності можна також проводити на основі життєвого циклу. Для ефективного дослідження будь-якого об'єкта (процесу) потрібно виділити його як окрему цілісність [5, с. 22].

Екстраполюючи на розділ «Електричне освітлення та опромінення», життєвий цикл електроосвітлювальної системи буде включати наступні стадії: розрахунок і вибір освітлювальних установок; встановлення світильників; експлуатація освітлювальної апаратури; розробка заходів з охорони праці і довкілля. При цьому особливої уваги заслуговує етап ліквідації об'єкта, на який не звертають уваги ні методисти, ні викладачі. Проте саме він найбільше відповідальний за екологічність електротехнічної системи відповідно до закономірностей функціонування техніки.

Наступною особливістю технічної спеціальності є специфічні умови роботи агрегатів та установок у сільськогосподарському виробництві. Аналіз технічної літератури, відвідування навчальних занять, результати стажування і власний аналітичний досвід показали, що умови роботи енергетичного обладнання в сільському господарстві мають свою специфіку.

Насамперед це – велика різноманітність режимів роботи виробничих машин: доїння, первинна обробка молока, кормоприготування, роздавання кормів, гноєприбирання, очищення і сушіння зерна тощо. А коли додати, що темпи розвитку аграрної науки і технічного прогресу в сучасному суспільстві дедалі більше зростають, то студентам агротехнічних спеціальностей потрібно опанувати більшою кількістю знань, ніж у попередні роки, а також порівняно з іншими спеціальностями.

Крім цього, студентам початкових етапів навчання потрібно зрозуміти і запам'ятати величезний масив базових знань. За нашими дослідженнями, у комплекс таких знань електротехнічних дисциплін входять: наукова термінологія аграрної і технічної сфер; основні закони і явища електротехніки; електрофізичні властивості матеріалів; класифікація електроустановок; умовно-графічні позначення елементів схем; алгоритм користування КВП; алгоритм складання електричних схем та вивчення фізичних процесів у них; принципи складання схем з'єднань і підключень; вибір ПЗА і засобів автоматизації; розрахунок і вибір освітлювальних та опромінювальних установок; вибір внутрішніх електропроводок; дослідження режимів роботи електричних машин сільськогосподарського призначення тощо. Без опанування цим мінімальним багажем знань продовження навчання втрачає свій статус. Це по-перше.

По-друге – велика агресивність навколишнього середовища, в якому працює енергетичне обладнання. Це, зокрема, такі сільськогосподарські галузі, як тваринництво і птахівництво. При роботі енергетичного обладнання у середовищах підвищеної запиленості (млини, зернотоки, пташники, кормоцехи), концентрації шкідливих газів і коливань температури скорочується строк служби електрообладнання в декілька раз. У результаті гігроскопічності зволожується ізоляція обмоток.

По-третє – розосередженість приводів малої потужності на великій території, внаслідок чого на затискачах аграрних приймачів можливі відхилення напруги від номінальної.

По-четверте – сезонність у роботі. Це призводить до того, що опір ізоляції електродвигунів, електропроводок, пуско-захисної апаратури не є постійним і при вмиканні апаратів у мережу може відбутися електричний пробій. Таку обставину варто враховувати при виборі енергетичного обладнання установок, яке стійке проти впливу навколишнього середовища або своєчасно проводити його консервування.

По-п'яте – специфіка проектування освітлення аграрних об'єктів. Так, при встановленні освітленості тваринницьких і птахівничих приміщень потрібно додатково враховувати залежність продуктивності тварин і птиці не тільки від рівня, а й тривалості і періодичності освітлення. Реалізується ця особливість за допомогою відповідних способів керування освітлювальними установками. Особливим є технологічне освітлення приміщень для вирощування рослин. У цих приміщеннях необхідно створити не умови хорошої видимості, а умови для оптимального протікання фотосинтезу, які визначають ріст і урожайність рослин. Замітимо, що випромінювання в цих випадках є єдиним джерелом енергії, яке накопичує рослина, тому доцільніше використовувати термін «опромінення» замість «освітлення», а при проектуванні враховувати спектр поглинання рослин.

По-шосте – на тваринницьких комплексах з виробництва молока, птахофабриках з виробництва яєць, птахофабриках м'ясного напрямку з вирощування каченят-бройлерів, комплексах з вирощування та відгодівлі свиней, великої рогатої худоби, нетелей, що належать до споживачів I категорії, не допускається перерва в електропостачанні. При цьому автоматичні перемикачі треба вмикати негайно після вимкнення споживача від основного джерела.

Як бачимо, у приведених випадках немає часу на професійну адаптацію, кожна помилка може призвести до розвалу технологічного процесу і псування сільськогосподарської продукції.

Виявивши вищезгадану специфіку агротехнічної спеціальності, екстраполують (поширюють) її на окремо взятую навчальну дисципліну. Для розділу «Електричне освітлення та опромінення» такими особливостями є: велика агресивність навколишнього середовища, сезонність у роботі електрообладнання, проектування освітлення, опромінення аграрних об'єктів.

Після актуалізації особливостей конкретної технічної дисципліни переходять до етапу прогнозування. В його основі лежить отримання випереджаючої інформації про об'єкт дослідження. Прогноз виникнення і розвитку навчальних подій, як правило, реалізується за допомогою дидактичних моделей, де зосереджено вимоги, які ставляться до кінцевого продукту – результатів навчання.

У цьому контексті проведено аналіз сучасних реалій у формуванні змісту навчання. У результаті аналізу виявлено, що основою в навчанні фахівців технічного профілю є система професійних умінь для вирішення типових завдань діяльності при здійсненні певних виробничих функцій.

Використовуючи теоретико-методологічний підхід до проектування дидактичних систем (аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, анкетування випускників), ми встановили, що найбільш вагомими умінями для даної дисципліни є: розрахунок і вибір освітлювальних та опромінювальних установок, вибір освітлювальних електричних проводок та кабелів.

На основі цих професійних умінь та дослідження особливостей агротехнічної спеціальності нами спрогнозовано результати навчання у формі моделі професійних компетенцій – вимоги до знань та вмінь студентів [1, с. 3]. Такі результати прогнозування стають інструментом розробки організаційно-управлінського етапу, тобто етапу, який є системотвірним фактором і підпорядковує кожному складову проектування єдиним цілям і завданням. На початковій фазі другого етапу передбачалося структурування змісту навчання як сукупності змістових модулів – стадія планування, адже відомо, що набір лише компонентів не буде дидактичним проектом. Певні труднощі становила розробка чіткої системи логічного структурування й упорядкування матеріалу, зокрема, виявлення системних ефектів, тобто

структурування та подання навчального матеріалу на основі закономірностей проектування електроустановок.

У цьому контексті, взявши за основу проектування життєвий цикл електротехнічної системи, сплановано модулі навчальної програми: електричні джерела оптичного випромінювання, освітлювальні установки, опромінювальні установки, експлуатація та утилізація освітлювальних джерел. Проміжним результатом проектування став модульний тематичний план навчальної програми технічної дисципліни.

За такої послідовності передбачалося стимулювання пам'яті студентів при реалізації міжпредметних зв'язків, тобто для кращого запам'ятовування, від якого нікуди не подітися, пропонуємо пошаровий спосіб засвоєння навчальної інформації. Багаторазове повторення однієї і тієї ж інформації сприяє переходу її з оперативної у довгострокову пам'ять, що вдало використовується сучасними рекламними агентствами у вигляді рекламних роликів. При цьому нова інформація має максимально нашаровуватися на попередню, формуючи професійні уміння.

Планування змістових модулів стало базою для проектування дидактичної системи технічної дисципліни: – це стадія програмування. На цій стадії організаційно-управлінського етапу вибиралися і встановлювалися зв'язки (відношення) між:

- навчальними елементами даної дисципліни і суміжних наук, наприклад, розташування світильників – «Монтаж електрообладнання», розрахунок освітлення методом коефіцієнта використання світлового потоку – «Фізика», розрахунок освітлення за допомогою прикладних програм – «Інженерна та комп'ютерна графіка» і т. д., тобто проектувалася структурно-логічна схема навчальної дисципліни;

- окремими компонентами навчальної дисципліни: навчальними елементами, формами, методами, засобами навчання і контролю тощо. Отже, всі компоненти навчального процесу приводилися до системи у вигляді модульної програми профілюючої дисципліни. При цьому ми враховували, що розроблений проект (програма) є комплексною моделлю конкретної технічної дисципліни, яка відображає її елементи та задає структуру.

Проектувальну діяльність завершуємо етапом конструювання. На цій стадії розкриваємо і конкретизуємо організаційно-управлінський етап у змістовому та процесуальному аспектах. З цією метою нами здійснено проектування дидактичного матеріалу, яке включало: пошук потрібної інформації; чітке визначення дози навчального матеріалу та обсягу індивідуальних завдань; розкриття навчальних елементів з метою ідентифікації до конкретної технічної дисципліни; розробку навчально-методичного і матеріального забезпечення заняття (критерії пізнавальної діяльності, опорний конспект лекцій, інформаційні кадри, схеми, плакати, кодослайди, дидактичні кросворди, макети, таблиці, довідкові дані, інтерактивні проекти й ін.).

Вважаємо, що найбільш значущою умовою організації проектувальної діяльності в агротехнічному ВНЗ є наявність проектувальних компетенцій педагога і його достатній проектний досвід. Вони проявляються через авторську поетапну технологію етапи – пошуковий, прогнозування, організаційно-управлінський, конструювання.

Праця викладача в режимі проектування є фактором професійного та особистого зростання, що сприяє розвитку його педагогічних якостей, зокрема: технологічної (безперервності і поетапності розроблення документації, побудови навчальних занять); аналітичної (самоекспертизи, яка проявляється через аналіз власної діяльності на кожному етапі); самоменеджменту (самостійності прийняття рішень); гнучкості сприймання нового; саморозвитку; розробки додаткового методичного інструментарію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колодійчук Л. С. Електротехнології та електроосвітлення: програма для вищих навчальних закладів зі спеціальності 6.100101 / Л.С. Колодійчук. – Бережани, 2010. – 20 с.
2. Колодійчук Л. С. Етапи педагогічного проектування навчального процесу / Л. С. Колодійчук // Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, 2009. – Вип. 6 (53). – С. 48–50.
3. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А. О. Лігоцький – К.: Техніка, 1997. – 210 с.
4. Манако А. Ф. Теорія і практика педагогічного проектування навчання за підтримки інформаційних і навчальних технологій / А. Ф. Манако, В. В. Манако, Т. П. Павлова // Проблеми освіти. – 2005. – № 46. – С. 173–179.

5. Нагірний Ю. П. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід / Ю. П. Нагірний. – Львів: ІНВП «Електрон», 1999. – 180 с.
6. Остапчук О. Ефективні педагогічні системи: інноваційна стратегія проектування / О. Остапчук // Рідна школа. – 2005. – Вип. 8. – С. 16–19.
7. Ермолаева С. С. Педагогическое проектирование: структура, функции и принципы / С. С. Ермолаева // Матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні можливості науки – 2011», (Прага, 27 червня–5 липня 2011 р.). Психологія і соціальна педагогіка. – Прага. – 2011. – Вип. 10. – С. 91–94.

ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2.011.3-51

В. М. ЧАЙКА

ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На основі аналізу наукової літератури, з'ясування специфіки діяльності вихователя дошкільного закладу визначено основні теоретичні підходи до структурування змісту його підготовки. Охарактеризовано основні принципи структурування навчального матеріалу дисциплін психолого-педагогічного циклу (системності, цілеспрямованості, прогностичності, технологічності, діагностичності, ранжування). Обґрунтовано підсистему методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань і вмінь, які забезпечують здійснення інноваційної діяльності.

Ключові слова: інноваційна педагогічна діяльність, підготовка майбутніх вихователів, дошкільний навчальний заклад, зміст підготовки.

В. М. ЧАЙКА

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На основе анализа научной литературы, выяснения специфики деятельности воспитателя дошкольного учреждения определены основные теоретические подходы к структурированию содержания его подготовки. Охарактеризованы основные принципы структурирования учебного материала дисциплин психолого-педагогического цикла (системности, целеустремленности, прогнозируемости, технологичности, диагностичности, ранжирования). Обоснована подсистема методологических, общетеоретических, психолого-педагогических и дидактико-технологических знаний и умений, которые обеспечивают осуществление инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, подготовка будущих воспитателей, дошкольное учебное заведение, содержание подготовки.

V. M. CHAIKA

THE PROBLEMS OF CONTENT OF THE FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS' TRAINING TO IMPLEMENT INNOVATIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Analysis of scientific literature and specifics of kindergarten teachers' activity has led to determining major theoretical approaches to structuring of kindergarten teachers' training. The main principles of structuring of courses in Pedagogy and Psychology have been characterized. The subsystem of methodological, theoretical, psychological and pedagogical, didactic and technological subskills and skills to conduct innovational activity has been grounded.

Keywords: innovational pedagogical activity, future kindergarten teachers' training, kindergarten, training content.

В умовах реформування освіти, долучення її до європейських цінностей важливою є проблема розроблення нових державних стандартів та освітньо-кваліфікаційних характеристик для всіх рівнів підготовки фахівців. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання модернізації змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з метою

забезпечення інновацій в системі дошкільної освіти, наступності і послідовності виховних впливів різних соціальних інститутів на виховання дітей дошкільного віку. Для вищої педагогічної освіти пріоритетом повинна стати підготовка фахівця, що базується на формуванні його світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості, готовності до інновацій. Орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний упроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах вищих навчальних закладів, оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження ефективних засобів, методів та форм його реалізації.

Розвиток інноваційних процесів в освіті зумовлений не тільки суспільними цілями, але й гуманістично зорієнтованим характером взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за результати власної діяльності, феноменом «швидкого старіння» знань, процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі для проходження всіх етапів професійного становлення, що забезпечують формування у майбутніх вихователів цілісного досвіду педагогічної діяльності. Це вимагає перегляду програм навчання і виховання дітей, традиційних уявлень про розвиток особистості педагога, змісту його підготовки, реалізації випереджувальних технологій навчання.

З іншого боку, інновації у дошкільній освіті породжують низку проблем: оновлення і структурування змісту підготовки майбутнього вихователя, співіснування інноваційних розробок з стандартами освіти, наявністю різних педагогічних концепцій. У зв'язку з цим важливого значення набувають проблеми підготовки вихователя дошкільного закладу до інноваційної діяльності.

Формування змісту підготовки майбутнього вихователя до інноваційної педагогічної діяльності потребує аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з цієї проблеми. Узагальнюючи положення праць, в яких розкрито ці питання, можна виділити декілька напрямів:

- дослідження загальних психологічних аспектів розвитку особистості в процесі професійного становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.);
- розкриття основних проблем формування особистості педагога як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки (В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Кичук, В. Кравець, М. Кузьміна, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Пометун, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Р. Хмельюк та ін.);
- висвітлення значення дошкільного дитинства, особливостей психічного розвитку дитини (Я. Коменський, Дж. Локк, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, П. Блонський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк та ін.);
- вивчення особливостей інноваційної діяльності педагога-вихователя (Т. Поніманська, Л. Тишук, А. Богущ та ін.).

Мета статті – обґрунтувати теоретичні підходи до структурування змісту підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності.

Результати аналізу процесу навчання студентів у педагогічних вищих навчальних закладах свідчать про те, що майбутній вихователь часто не вміє знаходити оптимальні способи рішень, актуалізовувати механізми професійного самопізнання. Серед основних вад традиційної системи підготовки майбутніх вихователів можна назвати такі: 1) спрямованість тематики занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу недостатньо відповідає завданням підготовки до інноваційної діяльності, має в основному теоретичний характер і містить тільки окремі практичні питання; 2) у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін знання теорії недостатньо трансформуються у метод моделювання, програмування і діагностики педагогічного процесу, пояснення сутності і суперечливості його явищ і об'єктів не стають основою для прийняття конкретних рішень у процесі практичної діяльності; 3) навчально-пізнавальна діяльність студентів здійснюється в основному на емпіричному рівні у форматі індуктивного шляху пізнання.

Загальновідомо, що інноваційна педагогічна діяльність спрямована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу для досягнення ефективних результатів, формування нових знань

та якісно іншої педагогічної практики. Результатом інноваційної педагогічної діяльності є створення нового продукту (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних технологій, концепцій), що забезпечує розвиток і взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, попередження інноваційної інертності у педагогічній практиці. В нашому розумінні педагог, який здійснює інноваційну діяльність, – це суб'єкт, який аналізує, корегує і моделює власну педагогічну діяльність і пізнавальну діяльність своїх вихованців.

Формування змісту підготовки майбутнього вихователя до інноваційної педагогічної діяльності повинно віддзеркалювати вимоги суспільства до його особистих і професійних якостей і являти собою мету освітньої діяльності, що обумовлена системою професійно-педагогічної підготовки фахівця. В умовах мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання вища педагогічна школа повинна готувати фахівця, який володіє адаптивними здібностями, умінням адекватно реагувати на зміни, здатний до нестандартного мислення, творчості, відповідальності за наслідки своєї фахової діяльності. Стає очевидною необхідність введення випереджувальної підготовки фахівця до майбутнього в умовах, коли ця підготовка починається задовго до того, як формується це майбутнє [4]. На сучасному етапі збільшується питома вага тих компонентів змісту освіти, що забезпечують формування творчих рис особистості, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Реалізація їх має стати об'єктом проблемного навчання, постійних пошуків інноваційних методів і форм навчання, цілеспрямованої самостійної діяльності студентів. Це необхідно враховувати під час розробки державних стандартів для кожної галузі, в яких потрібно передбачити конкретний зміст і обсяг творчої діяльності майбутніх фахівців.

Для розробки змісту підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності велике значення має систематизація знань про її структуру, компоненти, технології здійснення з опорою на методологію пізнання.

Основою для розробки змісту підготовки майбутнього вихователя до інноваційної педагогічної діяльності, структури методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь є вимоги до фахівця, а також особливості його педагогічної діяльності. Для прогнозування змісту підготовки студентів до досліджуваного виду діяльності важливим є також відбір і створення логічних конструкцій наукових знань, які б могли стати інструментом самостійної навчально-пізнавальної діяльності, інструментом мислення взагалі і творчого зокрема, способом, який забезпечує перехід від фіксованих форм, рівнів і станів пізнавальної діяльності до більш високих. Це означає, що система наукових знань, які становлять основу підготовки до педагогічної діяльності, повинна бути впорядкована і організована таким чином, щоб частина цих знань була зведена до єдиної логіки, в основі якої – процес здійснення педагогічної діяльності, її самоаналіз і самовдосконалення.

Результати аналізу теорії і практики підготовки вихователя до інноваційної педагогічної діяльності свідчать, що її здійснення пов'язане з необхідністю забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії діяльності і знаннями сутності та закономірностей педагогічного процесу, які є одним із об'єктів моделювання й організації професійної діяльності. Глибоке теоретичне пізнання вихователем процесу навчання і виховання (об'єкт регулювання) сприяє значному підвищенню ефективності професійної діяльності. Таким чином, щоб ефективно здійснювати педагогічну роботу, а отже, і управління педагогічним процесом, необхідно застосовувати дидактичні знання на всіх стадіях самоаналітичного і саморегуляційного процесу, виявляючи при цьому дослідницьке ставлення до власної педагогічної діяльності для переводу її у більш високу якість. Інноваційні зміст, форми і методи підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів відображаються в характері їх педагогічної діяльності, технології її моделювання й самоаналізу.

Проблема структурування наукових знань – важливий компонент дидактичних досліджень дошкільної педагогіки. На сучасному етапі розвитку дидактичної теорії здійснюються пошуки створення оптимальних структур навчальних предметів, окремих систем знань. У цьому напрямі напрацьована низка конструктивних і перспективних ідей: індивідуального виховання дітей (М. Монтессорі), розвивального навчання (Л. Занков), самоцінності дошкільного дитинства (О. Запорожець), укрупнення дидактичних одиниць (П. Ердієв), виділення наукових теорій і їх структурних елементів (Б. Гершунський), згортання навчального матеріалу за допомогою опорних схем і сигналів (В. Шаталов).

Щоб розв'язати завдання структурування навчального матеріалу психолого-педагогічних дисциплін, необхідно попередньо охарактеризувати сутність наукових знань. На думку П. Копніна, знання як «необхідний елемент і передумова практичного ставлення людини до світу є процесом створення ідей, які цілеспрямовано, ідеально відображають об'єктивну реальність в формах її діяльності і які існують як певна мовна система» [5, с. 26]. У цьому визначенні відображені важливі сторони знання: знання як відображення реального світу у свідомості людини, як ставлення суб'єкта до нього, як метод діяльності, як певна мовна і знакова система, що відображає реальну дійсність.

Знання виконують функції опису, пояснення, передбачення і перетворення, які взаємопов'язані і взаємозумовлені. Пояснення того чи іншого явища можна здійснити тільки на основі попереднього опису, а описати іноді неможливо без попереднього (пробного) перетворення. Пояснення іноді розпочинається з перетворення і завершується ним, тобто встановлюється закономірний характер зв'язків і відношень.

Загальновідомо, що обсяг змісту навчального матеріалу, в тому числі і дисциплін психолого-педагогічного циклу, надзвичайно великий. Сучасна структура навчального матеріалу така, що всередині її матеріал неможливо згорнути (можна лише скоротити). Студенти змушені весь обсяг навчального матеріалу зберігати в пам'яті. Часто навіть здібні студенти не в змозі поєднати весь матеріал в єдине ціле і підняти на рівень бачення окремих тем, розділів в їх взаємозв'язках. Майбутні вихователі часто не здатні оволодіти теоретичним баченням й осмисленням педагогічної реальності.

У процесі структурування навчального матеріалу ми керувалися такими принципами: системності (виділення цілісних, відносно самостійних систем знань і їх структурних елементів); цілеспрямованості (послідовної реалізації вимог професійної підготовки); прогностичності (формування змісту освіти, що забезпечує здатність фахівця розв'язувати завдання діяльності, які можуть виникнути в майбутньому); технологічності (забезпечення неперервності і послідовності реалізації етапів підготовки); діагностичності (забезпечення можливості самооцінювання й самоаналізу рівня досягнень, сформульованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці і реалізованих на основі освітньо-професійних цілей); ранжування виділених систем та їх елементів; переривчастості і неперервності.

Результати системно-функціонального аналізу змісту педагогічної діяльності вихователя, структури наукових основ управління, вступу до педагогічної професії, педагогіки, психології, дошкільної педагогіки, вікової і дитячої психології, методики виховної роботи, педагогічних технологій, педагогічної практики дали змогу визначити підсистему методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь як основу для здійснення інноваційної педагогічної діяльності вихователя. Для побудови підсистем знань під час визначення структури дидактико-технологічних знань є: логіка і структура пізнавального циклу; основні компоненти теорії навчання; структура педагогічної діяльності. Названі чинники окреслюють системне моделювання та самоаналіз процесу навчання і педагогічної діяльності від постановки і прийняття цілей і завдань, їх реалізації до одержання і оцінки їх результатів. Розроблена система знань охоплює також питання теоретико-методологічного характеру, умови і критерії ефективності функціонування педагогічного процесу і педагогічної діяльності, а також вимоги до прийняття рішень щодо саморегуляції педагогічної діяльності.

Вивчення кожного навчального предмета, що входить до плану професійно-педагогічної підготовки вихователів, відповідне логіці переходу від навчально-пізнавальної до професійної інноваційної діяльності. Отже, зміст навчальних дисциплін повинен формуватися з урахуванням цілей наукової галузі, вимог пізнавальної і професійної діяльності.

У процесі розробки системи знань враховано основні положення теорії пізнання про єдність теорії і практики, про співвідношення явища і причини, сутнісного та належного, загального, особливого й одиничного, діалектичну єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін пізнання, об'єктивний внутрішній зв'язок між метою, процесом і результатом діяльності, чуттєвого і раціонального, емпіричного і теоретичного, цілого і частини.

Для практичної реалізації цього положення необхідно створити таку систему знань і умінь, засвоєння яких передбачало би реалізацію важливих функцій цих знань: відображувальну, при якій дидактичні знання сприймалися би як відображення практики

організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі, перетворювальну, смисл якої полягає в тому, щоб вихователь був готовий активно впливати на практику навчання, підвищувати її ефективність і якість; пізнавальну, яка містить наукове дидактичне обґрунтування пізнавального процесу.

У розвитку знань і вмінь здійснення педагогічної діяльності необхідно узгоджувати зростання обсягу й складності предметного змісту з розвитком загальнонавчальних і пізнавальних умінь, урахувати можливості міжпредметних зв'язків. Процес формування теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань і вмінь необхідно здійснювати поетапно, щоб у студентів поступово нагромаджувалися знання-розуміння (спосіб дій) і досвід індивідуального користування загальнонавчальними і спеціальними вміннями в різних умовах. Поєднання знань, умінь, навичок і досвіду є основою для формування в свідомості майбутнього вихователя узагальненого способу професійної діяльності.

Групування теоретичних знань і практичних умінь на основі вищеназаних підходів дало змогу розробити систему теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань. Для прикладу охарактеризуємо окремі групи знань.

Методологічні знання.

Гносеологічні основи навчального процесу.

Закони і категорії діалектики і їх виявлення в процесі навчання та педагогічної діяльності.

Закони і категорії діалектики та їх роль в навчально-пізнавальній діяльності.

Суперечності пізнавального процесу і рушійні сили педагогічного процесу.

Положення про двосторонній характер навчання, в якому функціонують два взаємозв'язаних процеси: викладання й учіння.

Процесуальний, динамічний характер навчання загалом, а також викладання та учіння як його основних компонентів.

Специфіка педагогічного об'єкта не вичерпується особливостями його складових елементів, а пов'язана, насамперед, із характером взаємодії між ними, типом зв'язків і відношень.

Теорії про розвиток особистості і можливості процесу навчання, професійної підготовки у становленні майбутнього фахівця.

Сутність та структура педагогічної діяльності.

Сутність процесів виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Державні документи про розвиток дошкільної освіти.

Уявлення про цілісність і системний характер педагогічних явищ і процесів.

Загальнотеоретичні знання.

Вимоги до особистості вихователя та його діяльності.

Професійна компетентність – основа професійного саморозвитку вихователя і самоаналізу його діяльності.

Принципи навчання як система дидактичних вимог до вибору і реалізації компонентів навчального процесу, його регулювання.

Особливості структури теорії навчання.

Структура процесу навчання, його функції.

Структура діяльності вихователя і навчальної діяльності дітей дошкільного віку..

Зміст освіти і його основні компоненти.

Забезпечення єдності теоретичного, емпіричного і практичного компонентів змісту навчального матеріалу в процесі навчання.

Підготовка вихователя до проведення різних форм організації навчання, моделювання його змісту, самоаналіз результатів.

Теорія методів навчання – основа системного підходу до аналізу і регулювання педагогічного процесу.

Психологічні особливості дітей різних вікових груп і їх урахування в процесі навчання.

Психологічні і педагогічні умови реалізації індивідуального і диференційованого підходів у процесі навчання.

Психолого-педагогічні знання.

Дидактична мета – системотвірний компонент структури цілісної педагогічної діяльності.

- Функції дидактичних цілей.
Поняття мети і завдання діяльності у процесі навчання.
Мотивація діяльності.
Мета і результати діяльності.
Основи планування навчально-виховного процесу (перспективне, поточне).
Психолого-педагогічні основи навчально-пізнавальної діяльності дітей різних вікових груп.
- Психолого-педагогічні умови формування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів.
Суб'єктивно прийнята мета як основний компонент, що визначає особливості педагогічної діяльності.
Критерії і рівні готовності майбутнього вихователя до педагогічної діяльності.
Основні вимоги до організації контролю за педагогічним процесом у дошкільному закладі.
Дидактико-технологічні знання.
Теорія управління педагогічним процесом.
Основні компоненти педагогічної діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів.
- Цикл педагогічної діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності і аналіз результатів.
Основи діагностики і планування професійної діяльності (тактичне і стратегічне) і навчально-виховного процесу (поточне, перспективне).
Дидактичні знання і вміння у процесі управління навчанням.
Психологічні механізми педагогічної діяльності.
Структура педагогічної діяльності та її основні компоненти.
Педагогічне діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності педагогічної діяльності.
Моделювання і визначення умов нормального функціонування діяльності.
Програмування засобів і дій досягнення цілей діяльності.
Самоаналіз і самооцінка результатів педагогічної діяльності.
Критерії оцінки ефективності і якості роботи вихователя.
- Основою здійснення педагогічної діяльності є сформованість відповідних умінь. Уміння як здатність виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, умінь і навичок та практичного досвіду означає володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної організації діяльності за допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок. Структура педагогічної діяльності, результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики роботи вихователів дають змогу виділити групи умінь, які забезпечують здійснення професійної діяльності. До них належать діагностико-прогностичні, самоаналітичні, саморегуляційні вміння.
- Таким чином, розроблена і апробована на практиці система теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь є орієнтиром для визначення змісту підготовки студентів до інноваційної діяльності і одержала свій розвиток в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, стала основою самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців.
- Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні комплексу умінь інноваційної педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових і психолого-педагогічних дисциплін, зарубіжного досвіду підготовки вихователів в означеному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акулова Е. Ф. Педагогические условия социализации личности ребенка: монография / Е. Ф. Акулова. – Тольятти: [б. и.], 2007. – 152 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Акад. пед. наук України ; [упоряд. : О. Л. Кононко]. – 2-е вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 432 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–38.
4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / АПН України ; ІППІО України ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

5. Копнин П. В. Логические основы науки / П. В. Копнин. – К.: Наук. думка, 1969. – 282 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с. – (Альма-матер).
7. Про дошкільну освіту: Закон України із змінами від 14.09.2006 року // Законодавство України про освіту: за станом на 14 груд. 2006 р. / Верховна Рада України. – К.: Парламентське вид-во, 2006. – С. 115–140.
8. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. / В. М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240 с. – (Альма-матер).

УДК 37.018.1+372.2

Я. Є. КАЛЬБА

СІМ'Я ЯК ОСЕРЕДОК ФОРМУВАННЯ ДУШЕВНО-ДУХОВНИХ ПОТЕНЦІЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Досліджено особливості сучасної сім'ї як осередку душевно-духовного виховання дитини дошкільного віку; з'ясовано суть понять «душевне» «духовне»; виокремлено психолого-педагогічні особливості розвитку душевно-духовної сфери батьків та дітей.

Ключові слова: сімейне виховання, душевно-духовний потенціал сім'ї, дошкільник.

Я. Е. КАЛЬБА

СЕМЬЯ КАК ЦЕНТР ФОРМИРОВАНИЯ ДУШЕВНО-ДУХОВНЫХ ПОТЕНЦИЙ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследовано особенности современной семьи как центра душевно-духовного воспитания ребенка дошкольного возраста; определено суть понятия «душевное» «духовное»; выделено психолого-педагогические особенности развития душевно-духовной сферы родителей и детей

Ключевые слова: семейное воспитание, душевно-духовный потенциал семьи, дошкольник.

YA. E. KALBA

FAMILY AS THE CELL OF FORMATION OF SINCERELY SPIRITUAL POTENTIALITIES OF THE CHILD OF PRESCHOOL AGE

The features of a modern family as a cell of sincerely spiritual education of the child of preschool age are investigated; the essence of concepts «sincere» «spiritual» is found out; psychology-pedagogical features of development of sincerely spiritual sphere of parents and children are allocated.

Keywords: family education, sincerely spiritual potential of a family, the preschool child.

Першою соціокультурною сходиною для дитини у її непростому русі до оволодіння істинно людськими формами буття є сім'я. Саме остання реалізує функцію первинного колективу, первинної школи й виховання. Тут постає в усій своїй онтопсихологічній актуальності проблема стосунків батьків та дітей як взаємоопосередкованого розвитку їхніх душевно-духовних потенцій. Цей факт набуває особливої актуальності ще й тому, що сучасні діти живуть у високотехнологічному, інформаційному суспільстві, де «живий» душевно-духовний діалог з батьками витісняє теле-іграшково-розважальна індустрія. Світ дорослих зайнятий «гонкою за виживання», в якій нівелюються ціннісно-сміслові принципи співіснування. І саме діти, нехай інтуїтивно, несвідомо, своєю природною гіперпотребою любові, постійно намагаються переорієнтувати батьків на інший – сутнісний, емоційно-чуттєвий, вчинковий спосіб взаємин, який трансформує свідомість останніх з буттєвого рівня на рефлексивний.

Проблему душевно-духовних потенцій дитини в різних аспектах досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені (І. Бех, М. Боришевський, В. Татенко, Т. Титаренко, Г. Горак, І. Ільїн, В. Федотова та ін.). Незважаючи на достатнє висвітлення означеної проблеми, залишається мало дослідженим питання душевно-духовного потенціалу сім'ї як визначальної умови (першопричини) розвитку відповідної потенційності у дитини.

Мета статті – дослідити теоретичний аспект проблеми сучасної сім'ї як осередку душевно-духовного виховання дитини дошкільного віку, а також окреслити психолого-педагогічні особливості розвитку душевно-духовної сфери батьків та дітей.

Як відомо, дитина з народження включена у соціальну структуру, якою є сім'я. Наслідуючи природну лінію онтогенезу, розвиток дитини прямує від соціального до індивідуального, а точніше, від безособово-соціального до соціально-індивідуального, від недиференційованих, глобальних утворень до системи окремих психологічних проявів як цілком конкретного індивідуального варіанту соціальності (Л. Обухова).

Знаковим у даному контексті видається те, що саме **емоційна чутливість** постає в онтичній матриці дитини дошкільного віку однією із перших психосоціальних форм контакту із зовнішнім світом, способом відреагування на його подразники. Умовно кажучи, емоційна чутливість виступає характерним сенсорним каналом символічного та соціального сприймання й відображення дитиною навколишнього світу, стосунків з ним. Водночас, домінуючий емоційний фон середовища, в якому зростає дитина, здійснює безпосередній вплив на характер цієї емоційності. Як результат – вектор розвитку останньої може бути зорієнтований на сприймання й переживання краси, добра, любові, чуйності, ніжності, чутливості, або ж навпаки – у напрямку накопичування злості, ненависті, егоцентричності, черствості, байдужості, тобто тих характеристик, які відповідають критеріям **душевності** чи **бездушності** (Г. Горак, І. Льїн, В. Федотова).

Відтак, якщо емоційна чутливість індивіда може виступати характерним критерієм диференціації властивої йому **душевності**, то **духовність** варто розглядати як соціокультурний досвід, який починає формуватися в дитини із розвитком її самосвідомості (І. Бех, М. Боришевський). Тому цілком логічним видається той факт, що дитина не може бути духовною у віці 2–5-ти років, а от душевною, за умови правильного виховання – цілком.

Такий підхід дозволяє розглядати вказаний вік дитини, коли вона активно пізнає, вивчає світ крізь призму власної емоційної чутливості, сенситивним періодом формування її душевного ядра, що, у свою чергу, є необхідним підґрунтям для розвитку її духовності.

З. Фройд, а за ним й А. Адлер поділяли думку, що особистість в основному формується протягом перших шести років. Введений А. Адлером термін «план» а в подальшому – «лінія Его», «лінія життя», «стиль життя», формується у дитини до п'яти років. Автор називає його *прототипом* або «первинною формою адаптації індивіда до життя», своєрідним стрижнем, що обростає смыслами, які дитина черпає з життєвого досвіду. Особливе значення тут А. Адлер надає власне сімейній атмосфері, взаєминам в сім'ї, ціннісним орієнтаціям і установкам батьків, вважаючи їх первинним чинником у розвитку особистості дитини [4, с. 175].

Фактор, до якого особливу увагу в цьому контексті привертає К. Хорні – це відчуття дитиною прихованого лицемірства серед оточуючих її людей, зокрема того, що любов батьків, християнське милосердя, чесність, благородство і тому подібне можуть бути лише удаваними [4, с. 256].

Продовжуючи міркування у цьому напрямку, задаємось питанням: а чи не в тому причина оцінки дитиною власного навколишнього світу небезпечним, ненадійним і непередбачуваним, що порушене партнерство між батьками, що в сім'ї панує напружена атмосфера? Недаремно ж зауважують, що душа дитини є фотокарткою сім'ї, але не звичайною, а рентгенівською, оскільки відображає її внутрішній світ. Цю проблему актуалізував у своїх дослідженнях Е.Берн, який вважав, що «кожна людська істота народжується на світ принцом або принцесою; отриманий у ранньому віці досвід переконує деяких у тому, що вони – жаби, і це переконання стає основою їхнього патологічного розвитку» (Berne, 1966, 289-290) [1, с. 91].

А й справді, якщо у дитини буде формуватися емоційно-чуттєвий досвід, що навколишній світ і вона сама позитивні, якщо дитина навчиться довіряти навколишньому світу, то пізніше вона зможе зробити зв'язок з ним ще міцнішим. Цю глибоку й емоційно обґрунтовану довіру Е. Еріксон назвав «прадовірою».

У такому розумінні цілком справедливо розглядати формування емоційно-чуттєвого ядра дитини (її **душевності**) у контексті інтимно-особистісних стосунків сім'ї – батьківської любові до дитини, любові батьків одне до одного.

Розглядаючи стосунки подружжя крізь призму душевного-духовного самовизначення, припускаємо, що любов чоловіка і дружини може стати головним фактором, що виховує

дитину. Саме любов батьків один до одного, а не тільки любов до дитини. На думку В. Сухомлинського, любов є могутня сила виховання; це здатність відчувати серцем душевні потреби людини, що передається від батька і матері дитині без будь-яких слів і пояснень, – передається вона прикладом. Поділяємо думку класика, що навчити дитину любити – це навчити найважливішому у житті, а тому батьки покликані насамперед стати «вчителями любові» для свого дитяти. Мова йде про здатність батьків розкрити дитині сутнісні глибини любові, власним прикладом пропагуючи її як установку (Е. Фромм), душевно-духовну орієнтацію, яка визначає ставлення до світу в цілому, а не лише до одного об'єкта любові. В іншому ж випадку спостерігатимемо не любов, а всього лише симбіотичну прихильність, розширений егоїзм.

Наведені міркування дозволяють зробити висновок, що батьківську любов, її динаміку доречно розглядати крізь призму двох основних параметрів [2, с. 143]:

- контекстність – любов батьків проявляється в соціальних контекстах тих чи інших ситуацій подружніх стосунків та стосунків з власною дитиною;
- інтенційність, що виявляється у цілеспрямованості батьківської любові.

Річ у тім, що у батьків традиційно є дві установки щодо виховання дітей, одна: «діти – квіти життя», і тому перший обов'язок – їх берегти, плекати і леліяти; друга: діти такі ж люди як дорослі, тільки знають і вміють менше, відповідно, завдання батьків – підготувати їх до складних обов'язків, випробувань, що чекають на них в житті. Однак, аби досягнути рівня свідомої відповідальності за себе, зростаючій особистості недостатньо ні першого, ні другого.

На сьогодні можна відверто констатувати, що сучасні батьки не завжди належно оцінюють способи та масштаби задоволення власних потреб та амбіцій. Останні ж можуть бути зумовлені не нагальними потребами, а виключно егоїстичними сентенціями: «щоб як у всіх», «не гірше за інших», «краще за інших» тощо. Однак, чи не в такий спосіб, самі того не усвідомлюючи, вони перетворюють себе та своїх дітей у «сіру масу», що з покоління в покоління потребує лишень «хліба та видовищ» і не спроможна подолати інерцію байдужого ставлення щодо розвитку, примноження душевного духовного в собі. Зрештою, ми можемо спостерігати, якими швидкими темпами в соціумі місце сутнісного, сакрального заступає ексцентричне, епатажне, як духовний вимір юної особистості підміняється економічним, ринковим, претендуючи на статус єдиної можливої реальності буття.

Аби ці припущення не були голосливими, ми вирішили їх підкріпити емпіричними фактами. Нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 75 дітей дошкільного віку (вік 2–5 років), а також їхні батьки.

У процесі бесіди ми цікавилися у дітей, як вони проводять свій час з батьками (у будні й вихідні дні), а також, якими є основні засоби виховного впливу на них з боку дорослих.

Зі слів дітей можемо констатувати, що будні їхніх батьків розписані по годинно, а, отже дитина живе згідно з розкладом: дім – дитячий садок – дім. Якщо мама, бабуся, чи дідусь і співають колискову пісню чи розповідають казку, то тільки для того, щоб вкласти спати, а часто замість колісанки, казки, чи прогулянки просто ставиться магнітофонний запис, дітям пропонуються комп'ютерні «читалки», або «мультяшки». У вихідні не завжди і не всіма батьками брак емоційно-духовного спілкування з дитиною компенсується спільним проведенням дозвілля, взаємним збагаченням дозвільних інтересів: спільна гра, прогулянка, відвідування лялькового театру, музею, зоопарку тощо. Так, 40% опитаних дітей проводять свої вихідні у бабусь (інших родичів), розважальних центрах або грають в комп'ютерні ігри, переглядають телевізор удома, а батьки в цей час «...займаються своїми справами».

Безумовно, можна стереотипно апелювати наративами на кшталт: матеріальне зубожіння населення, здеморалізованість нестатками призводить до того, що дорослі перебувають у постійному пошуку засобів для проживання, як результат – мало уваги й часу приділяють спілкуванню з дітьми, їх душевно-духовному вихованню. Проте справа дещо в іншому.

Зазвичай батьки скаржаться на відсутність вільного часу, а саме цей час можуть приділити дитині. Ми спробували дослідити цей факт. Батькам пропонувалось дати відповіді на такі запитання (анонімно):

1. Дайте визначення поняття «мій вільний час»

Скільки вільного часу зазвичай у Вас є протягом дня?

Як Ви проводите вільний час у: а) будні дні; б) вихідні дні?

4. Скільки часу Ви проводите зі своєю дитиною (дітьми) і в який спосіб у:

а) будні дні; б) вихідні дні

Чим і як Ви збагачуєте свою дитину?

Чим і як Вас збагачує спілкування з Вашою дитиною?

Чи Ви задоволені собою як батько (для чоловіків), як мати (для жінок)

і що є показником цього?

Цікавим й зовсім непередбачуваним для нас виявився той факт, що 55% батьків після 5-10-ти хвилинного ознайомлення (перечитування) анкети відмовлялися відповідати, аргументуючи словами: «це складно», «щось не зрозуміле», «важко відповідати», або ж віддавали анкету, утримуючись від коментарів. 30% батьків (припускаємо, що це відсоток респондентів, які послідовно відповідали) на запитання № 1, 2, 3, зазначали, що: «вільний час – це час для себе, час який можеш витратити на себе», відповідно «його завжди знайдеться 2–3 години протягом дня, у вихідні ж відпочивають, відсипаються, зустрічаються з друзями». Проте, дійшовши до питання № 4, починали виправляти зміст перших трьох, включаючи в перелік «проведення часу з дитиною» тощо. Із метою підтвердження чи спростування отриманих результатів ми дещо змінили стратегію анкетування, скориставшись психологічним маневром: розбили анкету на дві частини і пропонували батькам окремо першу частину, зміст якої включав питання лише про вільний час, і другу частину, де мова йшла про дітей та спілкування з ними. Вибірка опитуваних респондентів включала також 75 батьків, діти яких ходять уже в інший дитячий садочок. І що цікаво: ситуація практично повторилася. 70% опитаних нами батьків у своїх відповідях «вільний час присвячують собі та власним справам», проте у другій частині анкети, коли йшлося про проведення часу з дитиною, автоматично зазначали: «весь вільний час проводжу з дитиною».

Наведені факти не потребують особливих коментарів. Цілком очевидно є захисна реакція батьків щодо аналізу сімейної проблематики та характерних стосунків. Можна, звичайно, задатися питанням, чому наші респонденти не виявили бажання рефлексувати з приводу заданої теми. Ймовірними причинами тут можуть бути як звичайна «батьківська втома» від сімейних перипетій, так і факт емоційної дистанції у стосунках між її членами (між подружжям, батьками і дитиною). Адже з психотерапевтичної точки зору дитині надається незалежність в тій мірі, в якій вона влаштовує батьків і не примушує останніх занурюватися в дитячі турботи, переживання, що залишає широке поле для побудови власного життя, ізольованого від дитини. Проте це лише міркування й припущення, які потребують більш ґлибинного дослідження.

Показовою у контексті даного дослідження виявилася й інша тенденція. Практично всі батьки у своїх відповідях зазначали, що наділяють дітей цінностями наступного ґатунку: «всім необхідним для життя», «піклуванням», «навчанням», «турботою», «захистом», «знанням», «розумом», «розширенням кругозору», «підготовкою до подальшого дорослого життя у жорстокій реальності», «матеріальним забезпеченням», «вихованням», «любов'ю», «всім в межах розумного» тощо. Натомість від дітей вони отримують – «сене життя», «щастя», «радість», «ніжність», «позитивний настрій», «приємні почуття, переживання, емоції». Як бачимо, наративи одних і інших відрізняються смисловим навантаженням: відповіді батьків акцентовані на інформативно-процесуальній сфері життєдіяння, у той час як зорієнтованість дітей наповнена емоційно-чуттєвим характером.

Окрім цього, як з'ясувалося, матеріальна стимуляція дитини (нова іграшка, солодощі, мультфільми, легалізація прав: «дозвіл на щось, чогось...») чи покарання («заборона», «отримати ляпанець», «відстояти у кутку») у сімейному вихованні набувають безперечного пріоритету поряд з емоційно-духовним надбанням (пісня, казка, спільна прогулянка, спільна гра, похід у ляльковий театр, музей, зоопарк) тощо.

Поряд з цим коментарі батьків щодо прерогативи матеріальних засобів у вихованні вирізнялися особливою переконливістю: «матеріальна стимуляція дитини – це спосіб досягнути бажаної дисципліни»; «це дієво, це швидко»; «це економить час та власні сили, інакше вибиваєшся з графіку»; «простіше щось дитині пообіцяти, купити чи дозволити, аніж пояснювати чи переконувати щодо своїх можливостей, емоцій, переживань в тій чи іншій неприємній, напруженій ситуації»; «при шаленому темпі життя та зайнятості дорослих, іграшково-розважальна індустрія – це оптимальний варіант розв'язання виховних питань з дитиною та проведення дозвілля».

Ми не випадково торкнулись проблеми засобів виховного впливу, адже зазвичай діти намагаються бути слухняними просто заради того, щоб зберегти нашу любов і схвалення, а не через страх покарання. Дитині, яка не обділена ласкою, навряд чи можна завдати емоційної шкоди випадковим ляпанцем, хоч і навчити її цим чогось, окрім влади сильного над слабким неможна (Г. Салліван). Проте любов батьків, яка вичерпується лише матеріальними витратами («любов-відкуп» за В. Сухомлинським) призводить до того, що дитина зростає в атмосфері «душевно-духовного вакууму», їй недоступні такі почуття як ласка, чуйність, милосердя, співчуття. І тут виникає небезпечна ситуація: депривація батьківської любові формує особистість з почуттям внутрішньої порожнечі, дефіциту емоційності тощо.

Впродовженням цих фактів ми намагалися з'ясувати в діток уявлення про сімейні цінності, орієнтуючись на їхній досвід святкування родинних свят (за методом проєктивного малюнку). Логіку свого дослідження ми будували за тими міркуваннями, що саме родинне свято як важлива, радісна подія, торжество, покликане відтворити (підсилити) почуття сімейної/родинної ідентичності, надати набір значущих символів та образів. Адже саме родинне свято робить традицію видимою, відчутною, живою, втілюючи єдність минулих і теперішніх поколінь. Тому передбачалося, що малюнок родинного свята зможе наочно продемонструвати значення й цінність певних символів й образів тієї чи іншої сімейної (родинної) спільноти.

Як з'ясувалось, проєкції дітей родинного свята вичерпуються виключно подарунками (якщо це власний день народження) та святковим столом (якщо це день народження дорослих чи Новий рік, Різдво, Великдень), наочними акцентами якого є «гості» за столом та спиртні напої на ньому (чітке відтворення характерних назв та градусів напоїв) тощо. Водночас ніхто з діток не згадав як про родинні свята: «день Матері», «день Тата», «ювілейні сімейні дати» і т. п.

Отож, можемо припустити, що дитина, сприймаючи та наслідуючи інформацію в символах та образах, де вже зараз прослідковується девальвація душевно-духовного як ціннісно-сислової домінанти сім'ї, сімейних взаємостосунків, саме з них як із значимих взірців будуватиме власну психо-соціальну модель світу.

Сенс цієї колізії в наступному: *батьківська любов* постає як процес «персоналізації» (А. Петровський) особистості дитини в особистості батька/матері, тим самим визначає батьківсько-дитячі стосунки й зумовлює сутнісні зміни як в особистості батьків, так і в особистості дитини. Актуальним тут постає питання автентичного способу взаємодії дорослих і дитини, що ініціює розвиток душевного духовного в обох сторін. Ця можливість, на нашу думку, закладена у *вчинку*, дослідження якого презентовано у науковій творчості М. Бахтіна, В. Роменця та їхніх послідовників.

Розглядаючи *вчинок як онтопсихосоціальну форму вияву душевного та духовного*, можемо стверджувати, що у контексті сімейних стосунків це єдино можливий спосіб досягти вище згаданої мети, шанс, у першу чергу, для батьків подолати «приземленість» уваги, зосередженість на дріб'язкових епізодах повсякденного життя, і з глибини сутнісного відчутти свій виховний потенціал та усвідомити його актуальність.

Найбільш адекватним і перспективним у розв'язанні окреслених проблем сімейного виховання є той факт, що вчинковий спосіб взаємодії гарантує дотримання рівноправної позиції співпричетності його учасників: і дитина, і батьки є повноцінними творцями власного емпіричного буття. У ході такого вчинкового діалогу батьки і дитина не тільки обмінюються значеннями і смислами, але й генерують їх, збагачуючи ними одне одного, що виступає внутрішнім душевно-духовним джерелом процесу пізнання й перетворення життєвих реалій, надає їм необхідної спонтанійності. Означені тенденції дозволяють розглядати батьківство як форму співтворчості.

Суб'єктно-вчинковий підхід у психології, запропонований В. Татенком, органічно поєднує суб'єкт-суб'єктну і, в цьому розумінні, діалогічну методологію психологічного пізнання з методологією вчинковою, екзистенціально-феноменологічною, яка наповнює пізнавально-вчинковий діалог співпереживанням і спільним творенням конкретних цінностей, змістів, смислів і значень [3, с. 9].

З огляду на вищевказане, вважаємо, що вчинкова взаємодія у стосунках між батьками і дітьми може найбільш адекватно виявляти себе через *спільний вчинок любові*. Ця онтична орієнтація закладена в нас на архетиповому рівні й складає ціннісно-сислову (сакральну) основу людської свідомості й психіки загалом. Апелювати до неї – значить виходити на рівень

душевно-духовної сутнісно-смысловій взаємодії. Лише за таких умов комунікація між батьками і дітьми може здійснюватись швидше, прозоріше, чистіше, безпосередньо від серця до серця.

Усе це наводить на думку: можливо найголовніше та найкраще, що дали нам вже зараз діти – це розуміння того, що варто докорінно реорганізовувати методики сімейного виховання: культивувати в дітях і, мабуть, передусім у собі прагнення автентичного способу пізнання й перетворення світу, такого, що відповідає внутрішній сутності, душевно-духовній природі власного «Я».

Отже, актуальною на сьогодні є проблема дослідження душевно-духовного потенціалу сім'ї як визначальної умови повноцінного розвитку особистості дитини. Розглядаючи суб'єктно-вчинковий підхід як такий, що органічно поєднує суб'єкт-суб'єктну діалогічну методологію психологічного пізнання та перетворення людиною світу з методологією вчинковою, вважаємо його найбільш адекватним і перспективним для розв'язання зазначених проблем сімейного виховання. Свою конкретизацію цей підхід знаходить в ідеї спільного вчинку любові, що передбачає душевно-духовний розвиток сім'ї як цілісної системи, в якій батьки і діти збагачують одне одного автентичними людськими цінностями та смислами. Варто сподіватися, що за таких умов сім'я перетвориться у сім'ю нової формації, у справжній «експериментальний та розвивальний майданчик», де кожен стане і творцем, і виконавцем, і критиком, і аналітиком в одній особі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс – СПб.: Питер, 2000. – (Сер. Золотой фонд психотерапии). – 464 с.
2. Овчарова Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Академия, 2005. – 368 с.
3. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Соціальна психологія. – Київ, 2006. – № 1. – С. 3–13.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – (Сер. Мастера психологии). – 607 с.

УДК 373.2

О. Т. ПИСАРЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДОШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

У статті досліджено чинники, умови та особливості організації освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів; визначено компоненти освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів, виокремлено умови забезпечення його результативності; обґрунтовано можливості цілеспрямованого формування освітньо-розвивального середовища сучасних дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: середовище, освітньо-розвивальне середовище, дошкільний навчальний заклад, дошкільники.

О. Т. ПИСАРЧУК

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье исследованы особенности и условия организации образовательно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений; выделены компоненты образовательно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений, показано условия обеспечения ее результативности; обоснованы возможности целенаправленного формирования образовательно-развивающей среды современных дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: среда, образовательно-развивающая среда, дошкольное образовательное учреждение, дошкольники.

THE FEATURES OF EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article explores the features and conditions of educational and developmental environment of preschool educational institutions, selected components of the educational and developmental environment of preschool education, provided that shows its effectiveness, and proved the possibility of purposeful formation of educational and developmental environment of modern pre-school educational institutions.

Keywords: environment, educational and developmental environment, preschool educational institution, pre-schoolers.

Останнє десятиріччя для дошкільної освіти є періодом інтенсивного пошуку нових концептуальних ідей та шляхів розвитку. Проблема модернізації змісту дошкільної освіти, що виникла у зв'язку з необхідністю оновлення принципів її цілей та завдань, оптимізації життя сучасної дитини відповідно до демократичних засад українського суспільства, є актуальною та першочерговою для науковців і практиків.

Сучасна освіта ґрунтується на розвитку і саморозвитку «Я» кожної людини. Досі сутність роботи з дошкільниками полягала у трансляції їм знань, вмінь та навичок, що знадобляться у майбутньому. Поступово почали відходити у минуле догми традиційного навчання та виховання дошкільнят, які на практиці здебільшого зорієнтовані на засвоєння навичок письма, читання, математики. Традиційна педагогічна наука ігнорувала роль у розвитку дошкільника його власних сутнісних сил, суб'єктної активності, не визнавала проблеми саморозвитку. Дошкільники перебували у штучно створених умовах, які не відповідали потребам їх природного розвитку. Тому виникла необхідність, насамперед, у нових підходах до визначення цілей і завдань розвитку і виховання дитини.

Мета національної дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного ставлення і творчої самореалізації кожної дитини. Як стверджується у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, «пріоритетами державної політики в розвитку дошкільної освіти є її особистісна орієнтація, формування гуманістичних цінностей, забезпечення фізичного, психологічного та морального здоров'я дитини» [2, с.7]. Система дошкільної освіти має забезпечувати надання пріоритету сьогоденним розвивальним, виховним і навчальним завданням перед перспективними, відмову від погляду на дошкільний заклад як на школу для маленьких, переорієнтацію на соціальний розвиток дитини, плекання її індивідуального обличчя. Завдання дошкільної освіти – створити належні умови для реалізації дитиною свого природного потенціалу (фізичного, психологічного, соціального).

Отже, у межах особистісно зорієнтованого підходу дитину характеризують сукупності всіх її проявів слід урахувувати вікові, статеві особливості, індивідуальну історію життя тощо. Зміна суспільних пріоритетів, модернізація національної системи освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу об'єктивують необхідність посилення уваги до створення у навчальних закладах сприятливих умов для розвитку самостійної, творчої, життєздатної людини з розвиненою самоповагою і почуттям самовартості. Усвідомлення необхідності пошуку нових підходів привело до розуміння того, що оцінка якості і розвивального потенціалу освітнього середовища дитини повинна бути першоосновою дій і взаємин педагогічної діяльності. Практичне вирішення завдань сучасної дошкільної освіти потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації освітнього процесу та створення освітньо-розвивального середовища.

Загалом середовищем називають сукупність явищ, процесів, що здійснюють вплив на досліджуваний об'єкт; комплекс умов, які оточують людину і взаємодіють із нею як з організмом і з особистістю. Розрізняють зовнішнє і внутрішнє, предметне і соціальне середовище, а також ін. [3, с.7]

Проблема дослідження освітнього середовища визначається вітчизняними і зарубіжними вченими як одна з найважливіших педагогічних проблем. Аналіз педагогічної, психологічної літератури, педагогічної практики свідчить про інтерес до проблеми формування освітньо-розвивального середовища, що пов'язане з гуманізацією середовища (І. Песталоцці, Я. Корчак, В. Сухомлинський), інтеграцією впливу соціального середовища на розвиток особистості (Л. Буєва, С. Моложавий, С. Шацький), організацією цілісного виховного процесу в

розвивальному середовищі (М. Монтесорі, Р. Штайнер, Р. Фахрутдінова); створенням комфортного середовища навчального закладу (О. Воробйова, Т. Лошакова).

Вплив освітнього середовища на актуалізацію духовно-творчого потенціалу особистості досліджували Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський; вплив культурного середовища – А. Трошева, Н. Романченко; освітнього – А. Воронін, С. Дерябо, В. Левін; навколишнього середовища – В. Афанасьєв, Г. Тараскіна.

Однак залишається недослідженим питання технологій формування освітньо-розвивального середовища, педагогічні умови, підготовки методів виховання до формування освітньо-розвивального середовища. З вирішенням цієї проблеми пов'язується можливість його педагогізації, зміни з метою посилення виховного впливу на особистість, оскільки навчання розглядається як перший крок до перетворення середовища сучасного дошкільного навчального закладу.

Метою статті є обґрунтування особливостей та умов формування освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів.

У всіх гуманістичних теоріях та практиках дошкільного виховання минулих часів, як і сьогодні, проблема формування освітньо-розвивального середовища передбачала створення предметно-ігрового середовища. «Без відповідного середовища немає конструктивної діяльності дитини, – писала М. Монтесорі. – Оточення дитини – це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватись на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей». Дитині не потрібне дороге середовище. Навпаки, в ньому має бути «визначена (окреслена) незавершеність, але не безформність» [9, с.6].

Видатний педагог однією з перших звернула увагу на проблему формування освітньо-розвивального середовища, вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу. Тому, на її думку, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Особливе місце у предметно-ігровому середовищі належало дидактичним, розвивальним матеріалам, які використовувалися цілеспрямовано та спонукали до роздумів. [9, 10].

Дослідники вважають, що приваблюють дітей, підказують їм творчі задуми, допомагають елементарно зорієнтуватися у ситуації вибору і формують прагнення до змістовної зайнятості такі елементи предметно-ігрового середовища, як: ігрове та фізкультурне обладнання, спортивний інвентар; матеріал для дитячої праці; приладдя та матеріал для ліплення, малювання, аплікації, конструювання, дизайну; атрибути для рухливих і творчих ігор. Названі елементи предметно-ігрового середовища ефективно реалізують таку функцію за умови зручного розміщення у доступних місцях, на достатніх площах групових приміщень, ігрових майданчиків і ділянок [8, с. 103].

Вивчаючи ігрову діяльність дітей у дошкільних закладах, В. Ясвін зазначає, що «предметно-ігрове середовище організується так, щоб кожна дитина мала можливість займатись улюбленою справою. Розміщення матеріалу згідно з зонами дозволяє дітям об'єднуватися в підгрупи за інтересами» [14, с. 216]. Дошкільнята мають можливість реалізувати свої знання про навколишній світ у різноманітних іграх, самостійно обираючи те, що їм для цього потрібне.

Як відомо, незаповнене і безбарвне предметно-ігрове середовище негативно впливає на дітей, гальмує розвиток особистості. Перенасичене предметне середовище так само погано впливає на психіку малят. І «тільки періодично поновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності, позитивно впливає на її емоційну сферу, мобілізує процеси мислення» [9, с. 6].

Німецький вчений Р. Штайнер, засновник Вальдорфської педагогіки, мав дещо інший погляд на зміст та функцію предметного середовища, яке називав «фізичним». Педагог виступив проти готових іграшок – «продуманих та сфабрикованих інтелектуальною цивілізацією» [13, с. 46].

Фізичне розвивальне середовище передбачає такі умови, де б дитина вільно, в індивідуальному режимі реалізувала свої потреби в бігу, лазінні, стрибках тощо. Складається з

добре обладнаної зали для фізкультурних занять, майданчика, басейну, фізкультурних зон у групах та на прогулянкових майданчиках.

Територія дошкільного закладу також є складовою розвивального простору. Доцільно виділити на території такі тематичні зони: екологічну (сад, город), де б діти могли займатися різними видами сільськогосподарської праці; архітектурно-ландшафтну; спортивно-ігрову; ігрову для моторних, дидактичних, конструктивних, сюжетно-рольових ігор тощо [10, с. 86].

Відносно новою для української педагогічної науки є проблема створення творчого освітньо-розвивального середовища в закладах дошкільної освіти, та її розробка здійснюється не на порожньому місці. На теперішній час набув поширення термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська). У монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції терміна «середовище» (В. Ясвін, С. Сергєєв та ін.). Здійснено класифікацію освітніх середовищ. Категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін та інші, сутність поняття «спосіб життя закладу освіти», «дух школи», «корпоративний дух школи», «організаційний клімат школи» (О. Гуменюк), «освітній простір», «виховна система» (В. Докучаєва, Л. Новикова, С. Савченко, В. Селиванова та ін.), «творче освітнє середовище» (В. Ясвін). І. Фурман, Б. Ельконін, А. Валицька називають розвивальне освітнє середовище шкільним середовищем, яке відтворює в змісті освітніх програм модель культури в процесах її історичного розвитку.

Отже, у теорії розглядаються, а на практиці реалізуються окремі й розрізнені компоненти освітньо-розвивального середовища та управління ним. Обґрунтування ж сутності освітньо-розвивального середовища дошкільного освітнього закладу, його моделювання й організація не було предметом спеціального вивчення, у наявних дослідженнях відсутній взаємозв'язок між роллю середовища, розробкою адекватної моделі формування освітньо-розвивального середовища дитячого садка та становленням особистості дошкільників.

Розвиток дитини є складною єдністю внутрішніх змін її психічної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення, волі та ін.) і форм її самореалізації (умінь, навичок тощо). Відбувається він у взаємодії усіх чинників, одним з яких є зовнішнє (освітнє і розвивальне) середовище, в якому протікає педагогічний процес і яке є його важливою складовою частиною.

Дошкільний вік сензитивний і найбільш сприятливий для розвитку не тільки образного мислення, але й уяви – психічного процесу, що становить основу творчої діяльності. Одним з основних вимог розвитку творчої особистості дошкільника є широкий підхід до вирішення проблеми (творчість – стиль життя). «Дорослий повинен створювати всі умови для того, щоб дитина самостійно могла вести пошуково-дослідницьку діяльність, вирішувати різні питання по-своєму», – пише О. Кононко [7, с. 3].

Навчання, виховання, розвиток дитини повинні здійснюватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що «оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті» [10, с. 59]. Передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів її діяльності.

Результатами аналізу наукової літератури забезпечили можливість побудувати ієрархічну структуру освітньо-розвивального середовища як фактора виховного впливу на дитину (рис.1).

Середовище ми характеризуємо як складну систему матеріальних і духовних об'єктів діяльності дитини. Вона містить такі види освітньо-розвивального середовища: освітнє, виховне, творче, предметне, розвивальне, навколишнє, культурне, освітньо-виховне, предметно-ігрове, просторово-предметне, фізично-розвивальне, природно-розвивальне, творче освітньо-виховне та розвивально-предметне.

Освітньо-розвивальне середовище – достатньо складний феномен. Його визначають як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі. З іншого боку, освітнє середовище визначають як сферу дійсності, у межах якої відбувається трансляція соціокультурного досвіду і містяться складові такого розвитку її суб'єктів, унаслідок якого вони у змозі усвідомлено, самостійно і відповідально здійснювати перетворення педагогічної системи і самого себе. Отже, освітньо-розвивальне середовище становить сферу

життєдіяльності дитини, в якій здійснюється її цілеспрямований розвиток через оволодіння певним соціокультурним досвідом.

Основний нормативний документ, який визначає сучасні вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти в Україні, її пріоритети, – Базовий компонент дошкільної освіти [2]. Кроком на шляху до реорганізації та оновлення, відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», є Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [1]. Програма орієнтує педагогів дошкільних закладів на оновлення освітньо-розвивального середовища відповідно до сфер та перспектив розвитку життєдіяльності дошкільників. Насичене та раціонально облаштоване предметно-ігрове та природне розвивальне середовище є місцем для ігор дітей й стимулом, спонуканням до певних самостійних занять.

Створення освітньо-розвивального середовища в дошкільних навчальних закладах є важливим напрямком реформи дошкільної освіти. Відомо, що основні підходи до здійснення реформи були сформовані ще в Концепції дошкільного виховання (1989). Особливе місце в Концепції займає розділ, присвячений створенню розвивального середовища. [10]).

До освітньо-розвивального середовища ставляться певні вимоги. Це якісність, розвивальний характер та комфортність. Тому модель освітнього простору передбачає наявність базису середовища для всіх видів діяльності дитини; різноманітності елементів середовища; свободи вибору діяльності і переходу від однієї до іншої; гнучкості і відвертості у ставленні до діяльності і взаємодії як із боку дитини, так і з боку дорослого; «стимулювання свободи» і творчості.

Сучасні дослідники розкривають сутність також і предметного освітньо-розвивального середовища як «систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку» [11, с. 63]. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. До них належать архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання. Зміст розвивального предметного середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей. Кожний віковий період має свою специфіку.

Наприклад, у дітей середнього дошкільного віку потреба в русі надзвичайно велика, тому в групі слід виділити місце для спортивного куточка. Можна створити в кімнаті доріжку руху, де за допомогою модулів, картинок та знаків чи символів буде визначено, які рухи повинні виконувати діти. Середній вік – розквіт сюжетно-рольової гри. Діти цього віку вже можуть використовувати предмети-замінники, символи, які дають можливість вийти за рамки реальної предметної дії та відтворити загальний задум у ігровій формі, використовуючи інші предмети. Ця особливість відіграє важливу роль в інтелектуальному розвитку дитини, отже, бажано замість реальних предметів якомога більше пропонувати предмети-замінники; ігрове середовище необхідно наповнити дидактичними іграми. У старших вікових групах потрібно застосовувати різні освітні матеріали, які сприяють оволодінню читанням, математикою: друковані літери, слова, таблиці, книжки з крупним шрифтом, посібники з цифрами, настільно-друковані ігри з цифрами та літерами, ребуси, головоломки. Так само використовують матеріали, що стимулюють розвиток пізнавальної активності дітей. Обов'язково виділяється місце для дидактичних ігор математичного змісту причому таких, де б діти могли виявляти самостійність у виборі матеріалу. Не слід забувати і про предмети для дослідно-пошукової діяльності

Будь-яке середовище має забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, створювати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, вирішувати творчі завдання [4, с. 68].

Освітньо-розвивальне середовище має відповідати і віковим особливостям дітей. Загалом, як стверджує З. Береснева, воно визначається взаємозв'язком таких компонентів:

1) результат діяльності фахівців – художників, проектувальників, конструкторів, майстрів-оздоблювачів (твори мистецтва, меблі, інструменти, предмети, вироби прикладного мистецтва, посібники, іграшки);

2) підсумок роботи персоналу дошкільного закладу і батьків з організації та оформлення побуту (облаштування зон, виставок, виготовлення посібників та іграшок-саморобок, декоративне оформлення кімнат до свят тощо);

3) участь дітей в оформленні інтер'єру під керівництвом вихователя [4, с. 64–65].

Усі елементи освітньо-розвивального середовища зосереджені забезпечувати і стимулювати вільний вибір і зміну видів діяльності дитини, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації. Для цього вони повинні бути інформативними, експресивними, втілювати в собі пізнавальну та емоційну новизну.

Повноцінне освітньо-розвивальне середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення життєдіяльності дитини. До них належать архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання [8].

Сприятливе середовище повинно пробуджувати у дітей активність, давати їм можливість здійснювати різноманітні види діяльності. Разом з тим, воно ж повинно при необхідності гасити надзвичайну активність, давати можливість відпочити. Тому розвивальне середовище передбачає наявність місця для релаксації. Це може бути і «куточок усамітнення», і затишна кімната з м'якими меблями й іншими елементами, які сприяють відпочинку. Емоційний комфорт підтримується і за рахунок організації виставок дитячих робіт (малюнки, аплікація тощо). До участі у виставці слід залучати творчі роботи всіх дітей, незалежно від рівня виконання.

Важливим компонентом освітньо-розвивального середовища, сприятливим для виникнення та розвитку самостійної діяльності, є соціальне оточення, тобто наявність кола спілкування з дітьми та дорослими. Зауважимо, що основним суб'єктом освітнього процесу є дитина.

У роботі з дошкільниками триває пошук і забезпечення природовідповідних компонентів середовища, які б допомагали повноцінному становленню особистості. Основою освітньо-розвивального середовища для становлення такої особистості є забезпечення доброзичливої атмосфери, де б дитині надавалося право на активність, довіру, помилку та доброзичливе ставлення. Дитина може розвиватися як представник людства і як його рівноправний член лише під впливом мовлення людей, які її оточують. Довірливі стосунки, особисті контакти з дорослими мають позитивний вплив на зміст і рівень позитивної діяльності дошкільників, оскільки в процесі такої діяльності поступово закладаються базові якості особистості (самостійність, відповідальність, креативність, самовладання, справедливість, розсудливість, людяність тощо), необхідні для самовиявлення і самореалізації дитини у її вільному бутті.

Отже, освітньо-розвивальне середовище для дитини є важливою умовою ефективної підготовки її до майбутнього самостійного життя. Воно має бути організоване так, аби спонукати дитину до виконання активних дій відповідно до її життєвого ритму, фізичних та психічних можливостей. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу виконує, передусім важливу інтегративну функцію, з одного боку, і функцію формування певного рівня освіти і соціального замовлення на певній території. Освітній простір є чинником організації взаємодії особистості та інших суб'єктів освіти дошкільної установи, змістовним джерелом, базою і передумовою соціалізації індивіда. У процесі соціалізації індивід «черпає» з освітнього простору ресурси для формування і розвитку.

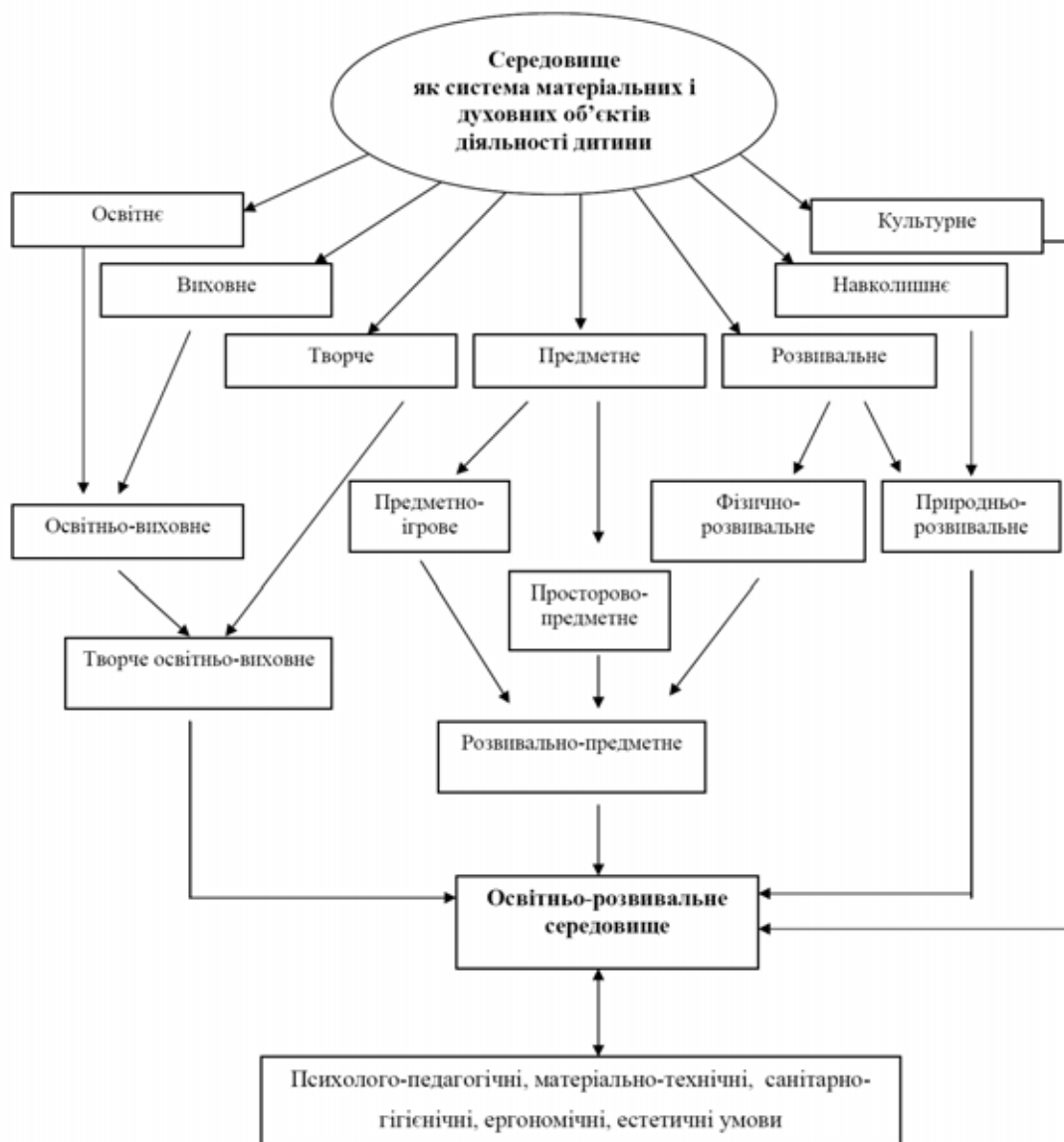


Рис. 1. Ієрархічна структура освітньо-розвивального середовища дошкільного навчального закладу.

Під час моделювання необхідних компонентів освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів вважаємо за доцільне враховувати такі психологічні аспекти: а) факторами формування освітнього середовища виступають компоненти життєвого простору особистості як специфічного фізичного оточення, соціокультурних обставин, що визначають загальний уклад і ритм життєдіяльності; б) освітнє середовище повинно бути відкритою системою й забезпечувати діалогічність усіх контактів дитини; в) обов'язковим є створення простору повного вираження індивідуальних можливостей дошкільників.

Отже, створення освітньо-розвивального середовища у дошкільних освітніх закладах – багатоплановий процес, який є результатом думок, зусиль специфічних особливостей та дій адміністрації; батьків. Методика облаштування цього середовища потребує глибокого педагогічного дослідження.

Основними умовами формування освітнього розвивального середовища дошкільних освітніх закладів є: 1) створення умов для вільної самостійної діяльності дитини; 2) створення творчої комфортної взаємодії серед дошкільників, під час спілкування з вихователями, з батьками; 3) використання різних методів і засобів активізації діяльності, яка забезпечує особистісно-орієнтовний розвиток дитини; 4) раціональне облаштування предметно-ігрового

середовища; 5) забезпечення доброзичливої атмосфери, де б дитині надавалося право на активність, довіру, помилку.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методики формування освітньо-розвивального середовища дошкільних навчальних закладів, вивчені зарубіжного досвіду його організації

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – К.: Світлич, 2009. – 162 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 6–38.
3. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000. – 288 с.
4. Береснева З. И. Организация образовательного пространства и развивающей среды в ДОУ / З.И.Береснева // Управление ДОУ. – 2006. – №6. – С. 60–70.
5. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д. В. Иванов // Мир психологии. – 2006. – № 4 – С. 167–173.
6. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 14–23.
7. Кононко О. Запорука особистісного зростання дошкільника / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–6.
8. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: У 2-х ч. – Ч. 1 / К.Л. Крутій. – К.: Освіта, 2009 – 302 с.
9. Кулюткин Ю. Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – №1. – С. 6–7.
10. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова // Дошкольное образование в России / Под ред. Р. Б. Стеркиной. – М.: АСТ, 1996. – С. 57–90.
11. Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 6 - 7 травня 2010 р. – Херсон, 2010. – 368 с.
12. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры /В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. Инноватор Bennett Colledge. – М.: Смысл, 1997. – С. 34–52.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

УДК 37.035.6 – 053.4: [688.72:745.5] (045)

В. В. ГРЕСЬКОВА

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ

На основі аналізу педагогічних джерел, методичної літератури та досвіду роботи розкривається потенціал та місце народної іграшки у формуванні національної свідомості дітей дошкільного віку. Показано, що дошкільний навчальний заклад має стати для дітей тим моральним середовищем, в якому цілеспрямовано будуть реалізовуватися завдання формування свідомої особистості.

Ключові слова: національна свідомість, професійна підготовка педагогів, українська народна іграшка, етнорегіональна культура.

В. В. ГРЕСЬКОВА

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ

На основе анализа педагогических источников, методической литературы и опыта работы раскрывается потенциал и значение народной игрушки в формировании национального сознания детей дошкольного возраста. Показано, что дошкольное учебное заведение должно стать для детей той нравственной средой, в которой целенаправленно будут реализовываться задачи формирования сознательной личности.

Ключевые слова: *национальное сознание, профессиональная подготовка педагогов, украинская народная игрушка, этнорегиональная культура.*

V. V. HRESKOVA

FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE BY MEANS OF FOLK TOY

On the basis of the pedagogical sources' analysis methodological literature and experience of work, the potential and the place of folk toy in forming national consciousness of children of pre-school age have been revealed. Pre-school educational institution should become that highly-moral environment for children, where the tasks of forming conscious personality will be purposefully realized.

Keywords: *national consciousness, professional preparation of pedagogues, Ukrainian folk toy, ethno-regional culture.*

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи її характеру, ставлення до навколишнього світу людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки. Однією з перших моральних потреб дитини є потреба у спілкуванні. Виникає і розвивається вона в процесі взаємодії з дорослими, які добирають доцільні зміст і засоби спілкування. У цьому дитина здобуває перший досвід моральної поведінки.

Серед видатних педагогів, які займалися вивченням проблеми морального виховання дошкільників, були П. П. Блонський, Я.-А. Коменський, А. С. Макаренко, Й. Г. Песталотці, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.

У дослідженнях педагогів і психологів обґрунтовано твердження, що саме дошкільний вік є початком формування особистості, у дитини закладаються основи морального, естетичного, фізичного, трудового, розумового виховання. В цей період також велика роль належить вихованню національної свідомості, вихованню патріотизму, любові до людей, поваги до кращих народних традицій.

Мета статті полягає у розкритті потенціалу народної іграшки у формуванні національної свідомості дітей дошкільного віку.

В концепції дошкільного виховання відзначається, що іграшка – це стародавній вид народного мистецтва, зразок національної культури. Вона ненав'язливо, без зайвого дидактизму розкриває дитині світ, формує активне багатогранне ставлення до нього, активізує її творчі можливості [4]. У базовому компоненті дошкільної освіти в Україні у змістовій лінії «Світ гри» вказано, що дитина повинна розрізнати народну іграшку, знати її призначення, роль, виконання [3].

Процес ознайомлення дітей з народною іграшкою дуже актуальний у наш час. Адже, як говорить Л. О. Сморг, зараз не кожний з експонатів зацікавить наших малюків, які звикли до сучасних яскравих іграшок, взірців справжньої техніки, електронних вікторин, комп'ютерних ігор, оригінальних конструкторів, трансформерів тощо.

На сучасному етапі проблемі ознайомлення дошкільників з народною іграшкою приділяють свою увагу такі науковці, як А. М. Богуш, Н. С. Буркун, Г. У. Григоренко, Н. Я. Дзюбина-Мельник, Г. В. Довженюк, Н. В. Лисенко, О. С. Найден, Т. І. Поніманська, М. Г. Стельмахович та ін.

Зробивши аналіз теорії і практики дошкільного виховання, ми бачимо, що на сучасному етапі недостатньо розроблені методичні аспекти використання української фольклорної ляльки як особливого виду народного мистецтва, що сприяє формуванню національної свідомості дітей дошкільного віку. Протягом дошкільного дитинства розвиваються такі внутрішні моральні якості, як почуття власної гідності, сорому, обов'язку й ін.

Важливий чинник виховання особистості дитини – історична пам'ять, традиції роду і сім'ї, адже кожна людина несе у собі колективну пам'ять минулих поколінь. Метою виховання у народній педагогіці є формування в дітей усвідомлення належності до коренів свого роду і народу, значущості таких людських чеснот, як голос совісті, любов до матері тощо.

Виховання патріотизму, любові до батьківщини, на думку К. Д. Ушинського, займає в системі виховання дітей, передусім морального і національного, головне місце. Моральне

виховання повинно розвивати у дітей повагу і любов до людей, щире, доброзичливе і справедливе ставлення до них.

С. Ф. Русова вказувала, що виховання дитини повинно розпочинатися з її народження. Засобами колискової, забавлянок, народних казок, ігор, іграшок, лічилок, загадок тощо має здійснюватися прилучення дітей до національної культури і підвищуватися національна свідомість підростаючої особистості. Педагог стверджувала: «Нація народжується біля дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні, здатна вирости національно свідомою людиною» [5, с. 40].

Сформовані у дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають її подальше життя, а виправити допущені батьками, педагогами помилки у моральному вихованні важко або інколи й неможливо.

Розкриваючи механізми морального виховання дітей дошкільного віку, науковці відзначають об'єктивний характер взаємозв'язку моральних уявлень, почуттів і вчинків. Національна система виховання в нашій країні має бути адекватною світосприйняттю, світорозумінню, духовним і виховним традиціям українського народу, відповідати стратегічним завданням нації і держави, сприяти розвитку національної свідомості підростаючого покоління та проникати в усі сфери виховання.

Щодо змісту морального виховання дошкільників, то багато педагогів, на жаль, уявляють його не стільки як систему загальнопов'язаних елементів розвитку особистості, скільки як формування набору якостей, що, мовляв, треба виховувати незалежно від логіки виховного процесу, побудови освітньо-розвивального середовища.

Моральне виховання дітей дошкільного віку – це процес цілеспрямованого формування особистості. Знання основних особливостей морального розвитку допомагає педагогу правильно організувати процес виховання дітей. Саме у перші роки дитини закладаються основи її морального становлення, розвиваються уявлення, почуття, звички, які визначають подальше вдосконалення особистості.

Іграшка є одним з найдавніших видів декоративно-прикладного мистецтва, що прикрашає наш побут, збагачує душу і серце. Лялька – символ родючості, материнства, вона – хатньо-побутовий оберіг. Робилися ляльки з соломи, ганчірки із зав'язаним в ній хлібом на зразок вузької ляльки – з куклою. Обличчя ляльки тривалий час не зображувалося, щоб не наврочити дитині.

Українська фольклорна лялька є яскравим своєрідним видом народної творчості, яка має глибокі багаті традиції. Їй властиве силуетне узагальнене зображення іграшки-ляльки, простота й лаконізм, яскрава декоративність, святковість, почуття матеріалу, симетрія, логічна відповідність між формою, матеріалом і технікою. Іграшка формує у дітей дошкільного віку зацікавленість до різних професій, історії рідного краю, його народної творчості, повагу до людей, праці, розвиває творчу уяву, фантазію, виховує трудові навички та естетичний смак [1].

Дослідженням народної іграшки займалися Е. А. Покровський, Н. Д. Бердман, Л. Г. Оршанський. Вони зазначали, що в ній немає надуманності. Народна іграшка формувалася в період, коли інтереси дітей і дорослих були близькими один до одного, творчість тих та інших мала багато загальних рис, у психіці і світовідчутті існувала близькість. Іграшка була цікавою і дітям, і дорослим (фольклорна лялька прикріплювалася на тичину на будинку, збирала дорослих на свято тощо). Народна лялька є (при реальному її вивченні) невичерпним джерелом мудрої і творчої народної педагогіки.

У народній іграшці батьки віддають дитині свою любов і ласку, веселість і сміх, думки, знання й уміння. В цьому велика сила її впливу на дитину. Через ляльку хтось зовсім близький та рідний, ласкавий говорить з дитиною правдиво, мудро. Сила цієї народної любові до дитини говорить вустами бабусі і дідуся, котрі бавлять своїх онуків.

Коріння народної іграшки дуже глибоке, в її історії ще багато таємниць. Першими майстрами іграшки були батьки, котрі своїм умінням і творчою уявою виготовляли нащадкам чимало забавлянок – від перших торохтілець з гусячої шиї, свинячого міхура, наповнених горохом або квасолею, іграшкових меблів, посуду, фігурок різних тварин до найскладніших рухливих пристроїв. Значну увагу приділяли іграшці й майстри-професіонали, виготовляючи їх з глини, дерева, соломи, сиру, тіста. Робили також звукові й музичні інструменти – деркачі, калатала, сопілки, скрипочки тощо. Більш складними були механічні іграшки (рухливі фігурки

людей та звірів, коники та пташечки на колесах) і «замороки». Окремі майстри оздоблювали свої вироби різьбою та розписом.

Окреме місце посідають ігрові ляльки. Вони генетично пов'язані з ритуальними антропоморфізованими фігурками, що їх знаходять археологи під час розкопок культурних шарів давніх цивілізацій. Цим фігуркам часто надавалося магичне значення, вони сприймалися як своєрідні обереги.

Ще в колісці починається знайомство дитини з простою лялькою, створеною мамою зі шматочка тканини, накрученої на качан кукурудзи чи патичок. З давніх часів дійшли до нас подібні «мотанки», вузлові ляльки, зроблені з куделі, зеленої трави, соломи або хусточки. Були й складні ляльки, що виготовлялися майстринями. Найчастіше такі ляльки шили із тканини, оздоблювали стрічками, подекуди вишивкою, прикрашали намистом.

Граючись з давніх-давен ляльками-мотанками, дівчата готувалися стати добрими матерями, господинями, бути хранительками домашнього вогнища. Жіноче начало завжди було сильно розвинуте в Україні, культ Матері, Жінки підтримувався тут з правіку. Нині ми не маємо морального права допустити руйнації цієї традиції, в дітей нашої країни повинні бути національні забавки.

У наш час з'явилися ляльки колекційні й сувенірні, що виготовляються народними майстрами та професійними художниками. Вони виліплені з глини, виточені з дерева, декоровані розписом і тканиною або виплетені з соломи, льону, ниток, пошиті з тканини та оздоблені вишивкою.

С. Ф. Русова вважала обов'язковим глибоко проаналізувати естетичну творчість народу в іграшці і вказувала на те, що національна іграшка є продуктом цієї творчості, а отже – часткою всього народу [5].

Українська народна іграшка розвивалася, вдосконалювалася та урізноманітнювалася протягом багатьох століть. Вона відігравала і нині відіграє свою роль в ознайомленні дітей з духовною спадщиною рідного народу, знайомить з характерними особливостями кожного регіону нашої країни. Народна іграшка пройшла важливий і тернистий шлях й сьогодні заслуговує на визнання і пізнання її дітьми. Багатоаспектність народної іграшки характеризується і тим, що вона є засобом педагогічної дії: елементом дитячої гри, засобом виховання і навчання, формування національної свідомості дітей.

Наше дослідження дало змогу визначити методичні рекомендації, що забезпечать ефективність процесу формування національної свідомості дітей дошкільного віку:

- підбір українських народних іграшок, доступних для сприймання та відтворення дітьми дошкільного віку;
- використання в освітньо-виховному процесі необхідного та доступного обсягу систематизованої інформації щодо української фольклорної ляльки (історичний, теоретичний, практичний аспекти);
- оволодіння дітьми традиційними прийомами створення та оздоблення українських народних іграшок;
- організація процесу самостійного виготовлення дітьми іграшок за народними традиціями;
- доступність і педагогічна доцільність запропонованих завдань;
- створення на заняттях позитивно-емоційної творчої зацікавленості і захопленості;

Українська народна іграшка як засіб навчання і виховання займає особливе місце у світі дитинства. Метафоричність, образність іграшки роблять її універсальним засобом соціальної адаптації на певному етапі розвитку людини, передання, засвоєння і творчого відтворення матеріальної та духовної культури народу, коли інші засоби є малодоступними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусик Н. Пригадаймо майбутнє / Н. Андрусик // Дошкільне виховання. – 1996. – № 1. – С. 18–21.
2. Артемова Л. В. Моральне виховання дошкільників / Л. В. Артемова. – К.: Рад. школа, 1974. – 102 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998. – 15 с.
4. Концепція дошкільного виховання в Україні: проект. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
5. Русова С. Український дитячий садок / С. Русова // Україна. – 1991. – № 2. – С. 39–41.

Г. М. ГРУЦЬ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. Ф. РУСОВОЇ

У статті проаналізовано теоретичні засади розвитку суспільного дошкільного виховання у педагогічній спадщині видатного українського педагога, державного і громадського діяча Софії Федорівни Русової; охарактеризовано систему засадничих принципів, розроблених ученою для наукової організації роботи дошкільних закладів; з'ясовано сутність використання цих принципів у роботі дошкільних закладів освіти.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, принципи дошкільного виховання, національна освіта, дошкільна освіта, родинне виховання.

Г. М. ГРУЦЬ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С. Ф. РУСОВОЙ

В статье проанализировано основы развития общественного дошкольного воспитания в педагогическом наследии известного украинского педагога, просветителя Софьи Федоровны Русовой; дана характеристика системе основополагающих принципов, разработанных С. Ф. Русовой для организации работы в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: общественное дошкольное воспитание, принципы дошкольного воспитания, дошкольное воспитание.

H. M. GRUTS

THEORETIC FOUNDATIONS OF SOCIAL PRESCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE PEDAGOGICAL LEGACY OF S. F. RUSOVA

The article analyses the theoretical foundations of the development of social preschool education in the pedagogical legacy of the outstanding Ukrainian pedagogue and teacher Sofiya Fedorivna Rusova, characterizes the system of basic principles elaborated by the scientist for the scientific organization of preschool educational institutions' activities, ascertains the essence of these principles in the functioning of preschool institutions.

Keywords: social preschool education, principles of preschool education, national education, preschool education, family upbringing

Творча спадщина Софії Русової – видатного просвітителя, культурно-освітнього діяча, педагога і непересічної особистості на сьогодні здобуває належне місце у розбудові суспільного дошкільного виховання, у підготовці працівників для дошкільних закладів – «садівниць» (вихователів), учителів, методистів, психологів, завідувачів тощо. Доробок ученої ґрунтовно і всебічно вивчається: русовознавство налічує низку досліджень дисертаційного характеру (І. В. Зайченко, Г. М. Груць, Н. В. Маліновська, І. М. Пінчук, С. С. Попиченко, В. Ф. Сергєєва, О. В. Пшеврацька та ін.); чимало публікацій присвячується висвітленню важливих проблем спадку С. Русової, розглядається їх актуальність з огляду на сучасні документи дошкільної та шкільної освіти (І. Г. Єрмаков, Л. В. Гураш, М. В. Зваричевська, Н. П. Каліненченко, Т. І. Юріна, М. І. Мельничук, Є. І. Сявакко, С. М. Філоненко та ін.).

Окрему групу складають статті педагогів дошкільних навчальних закладів і шкіл, які вивчають і впроваджують у практику національну концепцію українського дитячого садка та школи С.Ф. Русової, а також аналізують здобутки і труднощі, які виникають у досвіді використання ідей ученої в наш час (О. Л. Гриценко, Г. І. Комаровських, П. О. Косяк, О. М. Лахтадир, Л. М. Малько, С. І. Новосьолова, Л. О. Синєкоп, Н. В. Тоцька, Н. П. Чередниченко, Л. В. Чупак та ін.).

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади організації суспільного дошкільного виховання у педагогічній спадщині С.Русової.

Принципове значення для нас мають праці С. Русової «Дошкільне виховання» (1918), «Націоналізація дошкільного виховання» (1913), «В дитячому садку» (1919), «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924) та інші, у яких педагог ґрунтовно розробляє теоретичні положення і методичні поради для вихователів, учителів, батьків, а також пропонує методику навчання та виховання дошкільнят, досліджує проблеми розвитку мовлення і мовного навчання, науки чисел, духовно-морального виховання, підготовки педагогічних кадрів тощо. Її наукові погляди і досі допомагають вирішувати проблеми національної освіти дошкільнят у сім'ї і в дитячому садку. На жаль, в умовах незалежної суверенної України часто здійснюється безнаціональне виховання, що призводить до подальшого духовного занепаду та, за висловом О. Потебні, «спідління нації». Якщо ми хочемо зберегти питомі національні ознаки, формувати особистості з чітко вираженим національним обличчям, то орієнтиром для нас повинна бути концепція національної освіти, створена С. Русовою. «Прислухаймося ж до неї, котра, висуваючи на перше місце своє національне, народне, толерантно ставилась до чужого, пропонувала, переносила на національний ґрунт те, що видавалося їй корисним, значущим для розвитку науки, освіти, культури» [12; с. 7], і сміливо й компетентно впроваджуємо концепцію дошкільної освіти задля розвою нашої країни. Адже національний дитячий садок мислителька розглядає як виховний заклад, у якому забезпечується трансляція культури народу, до якого належить дитина. Виховання на народному надбанні «цілком реальне, живе і послідовне, ...має в душі дитини певний ґрунт, будить її творчу діяльність, розворушує її думки і цікавість» [5; с. 22].

Ідею українського дитячого садка С. Русова розкривала на основі аналізу напрямків дошкільного виховання, теоретичних концепцій і практичних варіантів дитячих закладів, які існували у світі – в Росії, Європі, Америці. Праці просвітительки з питань дошкільного виховання – це не тільки історія української педагогічної думки, частка її скарбниці. Це змістовний, глибокий, науковий, усебічний аналіз специфіки нашого національного дитячого садка, на який мають не тільки орієнтуватися, а й опиратися сучасна педагогічна наука і практика.

На основі аналізу праць С. Русової ми дійшли висновку, що засадничими принципами побудови українського дитячого садка вона вважала:

- 1) органічне поєднання народної педагогіки із сучасними дослідженнями в галузі психології та педагогіки про закономірності розвитку дитини, чинники її формування; про найбільш доцільні методи виховання, умови соціалізації тощо;
- 2) урахування пріоритету родини у вихованні маленької дитини під час організації суспільного дошкільного виховання;
- 3) панування національного духу в дитячому садку завдяки рідному слову, пісні, мистецтву тощо;
- 4) основу змісту дошкільної освіти складає рідна мова, природознавство та різні види мистецтв;
- 5) зорієнтованість методів організації навчально-виховного процесу на основні види діяльності дитини: ігрову, трудову, художню, навчальну;
- 6) індивідуалізація, соціалізація та гуманітаризація освітньо-виховного процесу;
- 7) високий рівень загальної і професійної педагогічної культури «садівниць», ґрунтовна психолого-педагогічна та фахова підготовка працівників дошкільної освіти.

Перелічені принципи є взаємопов'язаними, а відтак їх потрібно розглядати як цілісну систему для наукової організації роботи дошкільного закладу.

Отож, проаналізуємо сутність вище названих принципів.

Поєднання традицій і перспективи у цілях і завданнях виховання – необхідна умова почуття вічності нації, а отже, захищеності особистості як її представника. Головною метою дошкільного виховання, як і родинного, С. Русова визначає «...не вчити дитину, не давати їй готове знання, хоч би й саме початкове, а більш усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість, виховати її почуття, – щоб очі дитини вмiли бачити, вуха дослухатися до всього, рученята вмiли працювати з олівцем, з ножицями, з глиною, з папером. Це той ґрунт, на якому школа зможе будувати свою ширшу освіту»[5; с. 23].

Дошкільне виховання є містком, що прокладається між школою і родиною. Тому С. Русова надавала великого значення родинному вихованню, оскільки розуміла, що родина – це природний осередок найглибших людських почуттів: тут народжуються і поглиблюються любов до матері, батька, бабусі, дідуся, роду і народу, пошана до рідної мови, історії, культури; тут формується і розвивається духовний стрижень особистості. Вочевидь, саме тому С. Русова визнавала добре родинне виховання найкращим, уважаючи його природною і повсякчас діючою ланкою національної освіти. Дослідниця визначила основні завдання родинного виховання:

- формування моральних цінностей з позицій Добра, Краси, Правди, Честі, Людяності;
- створення сприятливої трудової атмосфери в житті, залучення дітей до праці з ранніх років на благо сім'ї, рідних і близьких;
- залучення дітей до знань через народні казки, прислів'я, приказки, ігри тощо;
- турбота про те, щоб кожна дитина володіла рідною мовою, знаннями про рідний край, природу тощо;
- залучення дітей до активної участі в народних традиціях, звичаях, обрядах;
- формування національної свідомості, характеру, національної гідності.

Однак С. Русова змушена була визнавати, що «...там, де батьки кидають свою хату для заробітку, де жінка мусить виконувати свої обов'язки громадянки, бо в нас жінки мають усі політичні права, – там дитина вже не має родинного виховання, й родину заступають соціальні організації, але й вони мусять кермуватися найкращими принципами родинного виховання – певним розумінням усіх індивідуальних рис кожної дитини й рівною, ніжною любов'ю до дітей» [5; с. 12].

Варто зазначити, що С. Русова закликала до європеїзації освіти. Однак європеїзм ученої мав національне підґрунтя. Вона зауважувала: «Наші дитячі садки вже перейняли методи М. Монтесорі, але її педагогічний матеріал ми націоналізуємо й беремо більше з природи. Ми багато працювали коло національного виховання і проводимо його з найменшого віку дитини, оточуємо її народною творчістю – народною музикою, орнаментом, казкою, рухливими народними іграми; незважаючи на всі страждання, які переживає наш народ, ми створили єдину, для всіх рівну національну школу, і стараємося, щоб у ній панувала радість життя, культ правди й краси, й моральний обов'язок, створили школу-лабораторію з ручною працею, де працює не лише пам'ять, а виявляються всі здібності дитини. Такою школою ми гадаємо приготувати для свого краю чесних громадян із певним розумінням свого морального, соціального й патріотичного обов'язку» [9; с. 132]. Можна тільки дивуватися прозорливістю мислительки, яка була потужним генератором ідей, що й досі не втратили своєї значущості.

Уперше в історії української історико-педагогічної науки Софія Русова дала глибоку та всебічну оцінку педагогічної діяльності М. Монтесорі, Г. Кершенштейнера, Д. Дьюї, О. Декролі. Основні принципи системи М. Монтесорі (1900 – 1952) вона аналізує у багатьох творах; звертає увагу на особливості методів виховання у домах дитини, відкритих італійським педагогом, специфіку і багатство дидактичних матеріалів, запропонованих дітям. Необхідно наголосити, що у поглядах М. Монтесорі, С. Русову перш за все вабило уважне ставлення до дитячої душі, що вимагає індивідуального підходу до виховного процесу, забезпечення вихователем таких умов, за яких кожна дитина повноцінно і самостійно вчиться орієнтуватися у різноманітних властивостях дидактичного матеріалу, явищах та умовах соціальної дійсності. Абсолютно очевидно, що педагогічні ідеї італійської вченої певним чином вплинули на формування світоглядних основ русівської педагогіки. Розробляючи власну концепцію дошкільного виховання, С. Русова творчо використовувала здобутки своєї візаві. Так, вона підтримувала думку М. Монтесорі про те, що маленьку дитину важливо навчити відчувати, сприймати різноманітні ознаки навколишніх предметів, виділяти ці ознаки у спеціально абстрагованому дидактичному матеріалі та в реальних життєвих умовах, привчаючи малечу до самостійних, зосереджених занять. Речові або предметові лекції, які вводила у систему дошкільного виховання С. Русова, запропоновані на основі досліджень М. Монтесорі. За терміном «лекція» тут потрібно розуміти таке навчання, яке забезпечує обстеження предмета, а не мовне повідомлення завдань. Педагог уважала, що кожна лекція – це краплина свіжої води, яка має падати на підготовлений ґрунт, тобто нові враження дитини мають сполучатися з попередніми. Ці сполучення найкраще відбуваються на основі методу центральної ідеї, що дає змогу групувати навчальний зміст у «концентри системи», відтак ускладнюючи і збагачуючи

їх. За таких умов дитина оволодіває системою вражень, а не випадковими, поодинокими, фрагментарними уявленнями.

Загалом С. Русова дала високу оцінку педагогічній системі М. Монтессорі. Проте варто зауважити, що педагог мала рацію, вказуючи на деякі негативні її риси: обмеженість дидактичного матеріалу (він дає дітям працю, але зазвичай механічну, а не продуктивну), ігнорування руху (не враховується його соціально-виховний вплив). Водночас учена зазначала: «Монтессорі зробила велику реформу в початковому вихованні і дала ті психологічні вказівки, які використовувала не тільки дошкільна, а й шкільна педагогіка» [10, с. 67].

Система М. Монтессорі відразу набула світового визнання, тому аналіз її діяльності і творчого доробку С. Русовою був актуальним. У 60-ті роки ХХ ст. під керівництвом О. В. Запорожця і Л. А. Венгера проводилась серія досліджень з проблем змісту і методів сенсорного виховання у дошкільній дидактиці. Система видатної італійки дістала високе поцінування. Разом з тим психологічний аналіз Л. А. Венгера в цілому збігається з оцінками С. Русової, висловленими на початку ХХ ст.

У концепції дошкільного виховання С. Русової важливе місце займає рідна мова як могутній засіб загального розвитку дитини. Спираючись на наукову спадщину О. Потебні, педагог розглядає рідне слово як джерело неповторного, національного світобачення, як систему, в якій фіксуються особливості сприймання і відображення дійсності, зокрема специфіка її художньо-образного мислення. Мова, на думку С. Русової, – творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди й краси, «рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок почувань, вражень» [6, с. 3–7], саме тому вона повинна бути фундаментом інтелекту, основою виховання патріотизму у дітей.

Принципово важливого значення у вихованні дітей С. Русова надавала мистецтву, передовсім національному, а відтак і світовому. Вона зокрема зазначала, що усе виховання мусить бути позначене мистецтвом, естетичним сприйняттям, емоціями, пояснюючи так цю вимогу: «Естетичні переживання дають найчистішу радість, а радість є могутній вихователь, і ним не можна нехтувати. Тільки веселий розум хилиться до добра, сум та горе родять зло. Ніщо не має над нами такої влади, як краса природи або краса мистецького твору».

Важлива частина роботи українського національного дошкільного закладу – моральне виховання дошкільників, яке розглядається С. Русовою як «гармонія індивідуальної волі й суспільного гуртового порядку». Реалізувати ці завдання зможе, за переконаннями педагога, умілий вихователь, учитель – «надзвичайної моральної краси людина», «апостол Правди і Науки», «реформатор майбутнього життя України». Мислителька впевнена, що тільки великим зусиллям таких апостолів Україна буде щасливою і багатою країною, оскільки майбутнє держави плекається саме Учителями, які повинні усвідомлювати, що «...найдорожчий скарб у кожного народу – його діти, його молодь, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою воно ставиться до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя» [10; с. 34].

Таким чином, дошкільне виховання С. Русова розглядає як ланку у системі шкільної та позашкільної освіти. Однак дошкільна освіта має свої виразні особливості, які виявляються у загальній атмосфері педагогічного процесу, у змісті, у методах роботи з дітьми.

Окрім цього, опрацьована С. Ф. Русовою система вимог до організації дитячого садка є сучасною та інноваційною. Національне у ній не зосереджується тільки на етнопедагогіці та фольклоризації – вони є важливими умовами цілісної системи принципів: науковості, доступності, активності, свідомості, індивідуалізації, соціалізації, відповідності психолого-педагогічним закономірностям розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Груць Г. М. С. Русова і просвітительський рух в Україні: дис. ...кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.01/ Груць Галина Михайлівна. – Тернопіль, 1999. – 193с.
2. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Русової / Іван Васильович Зайченко. – Чернігів, 1996. – 116с.
3. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Євгенія Іванівна Коваленко, Ірина Миколаївна Пінчук; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДУ, 1998. – 214с.
4. Пшеврацька О. В. Психолого-педагогічні засади суспільного дошкільного виховання у працях С. Ф. Русової: автореферат дис....канд. пед. наук: спец. 13.00.01 /Пшеврацька Олена Володимирівна. – К., 2002. – 20с.

5. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1913. – № 5. – С. 15–22.
6. Русова С. Націоналізація школи // Вільна українська школа. – 1917. – № 3–4. – С. 3–7.
7. Русова С. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 162 с.
8. Русова С. В дитячому садку. – Полтава, 1919. – 20 с.
9. Русова С. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав-Лейпціг, 1924. – 151с.
10. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Прага: В-во «Сіяч», 1924. – 125 с.
11. Русова С. Нові методи дошкільного виховання. – Прага: В-во «Сіяч», 1927. – 112 с.
12. Сухомлинська О. В. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки / в кн: С. Русова – видатний громадський, державний діяч України. – Матеріали Всеукраїнських пед. читань. – Кн.1. / Відп. ред. Є. І. Коваленко– Чернігів, 1996. – С. 7

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811.161. 2 (7)

У. І. МИХАЙЛИШИН

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ ІДІОМАТИЧНОГО ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Проведено аналіз теоретичних передумов навчання ідіоматичного іношомовного діалогічного спілкування студентами нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів (ВНЗ); конкретизовано суть міжкультурної комунікативної компетенції та ідіоматичного мовлення як феномена, що проявляє себе в діалогічній комунікації.

Ключові слова: ідіоматичне спілкування, міжкультурна діалогічна комунікація, ідіоматичне мовлення, іношомовна комунікативна компетенція, мовна картина світу.

У. И. МИХАЙЛИШИН

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ИДИОМАТИЧЕСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Произведён анализ теоретических предпосылок обучения идиоматического иноязычного диалогического общения студентами нефилологических специальностей вузов. Конкретизирована сущность межкультурной коммуникативной компетенции и идиоматической речи как феномена, который проявляет себя в диалогической коммуникации.

Ключевые слова: идиоматическое общение, межкультурная диалогическая коммуникация, идиоматическая речь, иноязычная коммуникативная компетенция, языковая картина мира.

U. I. MYHAILYSHYN

THEORETICAL BACKGROUND FOR STUDYING IDIOMATIC FOREIGN LANGUAGES DIALOGICAL COMMUNICATION FOR STUDENTS OF NON- PHILOLOGICFL SPECIALTYS HIGHTR EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The analysis of the theoretical study of preconditions idiopathic dialogical communication of foreign non-philological students of higher educational institutions was done; concretized the essence of intercultural communication; defined the concept of intercultural communicative competence and idiomatic speech as a phenomenon that manifests itself in dialogical communication

Keywords: idiomatic communication, intercultural dialogical communication, idiomatic speech, foreign-language communicative competence, linguistic picture of the world.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її в європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії сприяють зростання міжкультурної комунікації (МКК), розширенню співпраці в міжнародних освітніх проєктах, професійних контактів між представниками різних культур. Все це потребує від фахівця професійної компетентності, невід'ємними показниками якої є не тільки високий рівень практичного володіння іноземною мовою, а й хороша обізнаність у соціокультурній специфіці мов, що взаємодіють у комунікації. У зв'язку з цим під час навчання іноземної мови

пріоритетного значення набуває проблема підготовки студентів до МКК як важлива умова для їх інтегрування у полікультурне суспільство.

Як показує освітня практика, сучасні підходи до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей недостатньо враховують національно-культурну специфіку мови і комунікації, що призводить до смислових і культурних непорозумінь у спілкуванні. У зв'язку з цим перед вищою школою постає завдання пошуку підходів до навчання іноземних мов, які б відповідали нинішнім вимогам суспільства. Аналіз сучасної літератури з питань мовної освіти свідчить про необхідність розгляду проблеми удосконалення навчання іноземних мов у тісному зв'язку з культурою та МКК.

Наукові дослідження цієї проблеми проводяться за комплексом напрямів. Основні лінгводидактичні й лінгвістичні аспекти МКК досліджуються у працях В. В. Сафонові, С. Г. Тер-Мінасові, В. П. Фурма нової та ін. Іншим аспектам проблем взаємодії мови і культури, культурно-маркованої лексики, універсального і культурно-специфічного в комунікації, національно-культурної специфіки мовленнєвого спілкування присвячені праці В. В. Красних, В. В. Ощепкової, Д. Г. Мальцевої та ін. Теоретичні і методичні основи мовної комунікації досліджуються у працях Г. В. Колшанського, Ж. В. Ніколаєвої [7] та інших науковців.

Проблеми навчання у контексті діалогу культур розглядаються В. С. Біблером, Є. І. Пасовим [10], іншими. Питання про необхідність лінгвокраїнознавчого і соціокультурного наповнення змісту навчання іноземним мовам представлений у роботах Є. М. Верещагіна та В. Г. Костомарова, П. В. Сисоєва, Г. Д. Томахіна [12]. Використання іноземної мови, що доповнює рідну культуру у процесі міжкультурного спілкування, досліджується, зокрема, у працях В. В. Кабакчі. Необхідність міжкультурного професійного становлення фахівця, формування вторинної мовної особистості, підвищення МКК студентів аналізуються Т. М. Астафуровою, М. Г. Корочкіною [1] та ін.

Особливого значення в дослідженнях Г. В. Єлізарової, О. А. Леонтовича [8] набуває проблема оволодіння культурним кодом мови, вивчення культурного компонента мовних одиниць і національної специфіки комунікації. Вченими дослідженнях продемонстровано, що повноцінна реалізація фахівця у професійному спілкуванні з іншомовним представником пов'язана з питаннями МКК, і це зумовлює потребу аналізу теоретичних передумов навчання ідіоматичного іншомовного діалогічного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ.

Метою статті є аналіз теоретичних передумов навчання ідіоматичного іншомовного діалогічного мовлення, вагомих для навчання студентів нефілологічних спеціальностей вузу.

Для досягнення зазначеної мети необхідно з'ясувати такі завдання:

- проаналізувати універсальні і специфічні закономірності комунікації, в тому числі МКК;
- визначити поняття ідіоматичного мовлення як феномена, що проявляє себе в комунікації;
- подати характеристики комунікації на основі теоретичного аналізу літератури;
- з'ясувати суть поняття «міжкультурна комунікативна компетенція» на основі сучасних досліджень;
- обґрунтувати необхідність навчання студентів ідіоматичного діалогічного мовлення.

Для вирішення поставлених завдань потрібно розглянути такі теоретичні проблеми, як взаємодія культури, мови і комунікації. Ключовою ланкою цієї взаємодії є мовна особистість. Культуру часто розглядають як уявлення про світ, що постійно розвивається. Картини світу, а внаслідок і мовні картини світу (МКС) різних народів містять у собі як загальнолюдську культуру, так і особливості своєї культури, що впливає на взаємодію і взаєморозуміння різних народів. Цей факт, без сумніву, відображається на процесі навчання іноземним мовам.

З одного боку, категорії мислення і механізми пізнання мають загальнолюдський характер, з іншого – у мові відображається специфіка світобачення її носіїв. У результаті в кожній мові представлена своя МКС. Її специфіка визначає набір специфічних засобів, які вживаються у стереотипних для цього бачення ситуаціях, що зумовлюється правилами лексичної і синтаксичної сполучуваності певної мови, її специфічним узусом. Ідіоматичність характерна для будь-якої конкретної мови, це культурно-специфічний феномен. Носії різних мов у своїх висловлюваннях по-різному відображають навколишню дійсність, свої думки, почуття, емоції, вживаючи спеціальні вирази, які надають спілкуванню певною мовою її культурно-специфічний характер, або ідіоматичність. Ідіоматичне мовлення характеризується

такими якостями, як культурна зумовленість, специфічність, узуальність, відносність. У найбільш загальному випадку «ідіоматичність означає деяке ускладнення способу вираження змісту – ускладнення не в значенні максимального ускладнення мовних форм як таких, а «концентрованості» вираження і складності розуміння» [19, с. 517].

Фразеологія є одним із проявів ідіоматичності. Сучасні дослідники по-різному трактують фразеологічну одиницю (ФО), визначаючи критерії визначення фразеологізму – відтворюваність, сталість, цілісність значення (ідіоматичність), роздільнооформленість (М. М. Шанський), відповідність структури сурядним і підрядним сполученням предикативного і непередикативного характеру (В. П. Жуков), приналежність до номінативного інвентаря мови і відсутність об'єктивної модальності поза текстом (В. М. Телія), співвіднесеність із певною частиною мови (А. М. Чепасова), асиметрію плану змісту і плану вираження, здатність виражати культурно-історичний зміст (М. Ф. Алефіренко), метафоричність, неперекладність на інші мови тощо. Залежно від того, які критерії розглядаються як визначальні (категоріальні), склад фразеології або різко звужується до ідіом (фразеологічних зрощень і єдностей – за класифікацією В. В. Виноградова), або розширюється до колокацій (слабоідіоматичних фразеологізмів зі структурою словосполучення, у яких семантично головний компонент вжитий у своєму прямому значенні, прислів'їв і приказок (комунікативні ФО – термін О. В. Куніна), крилатих виразів, фразеосхем (синтаксичних фразеологізмів – термін О. М. Баранова та Д. О. Добровольського) і кліше.

Аналіз спеціальних словників німецьких ідіом дозволив зробити висновок про те, що одним зі шляхів досягнення ідіоматичності німецького мовлення є вживання фразеології у широкому розумінні цього слова. Оволодіння цими шляхами є умовою розвитку діалогічного іншомовного спілкування, впритул наближене до мовлення носія мови.

Таким чином, під ідіоматичними виразами ми розуміємо ідіоми, колокації, прислів'я і приказки, крилаті вирази, фразеосхеми, кліше, що відображають особливе бачення світу певної лінгвокультурної спільності, визначають національно-культурну специфіку мови, яка вивчається, і характерні для природного мовлення носіїв мови у стереотипних комунікативних ситуаціях.

Необхідно зазначити, що вивчення ідіоматичності іншомовного мовлення необхідно здійснювати в діалогічній формі. Так, С. Г. Тер-Мінасова зазначає, що викладання іноземних мов зводилось раніше до читання текстів. При цьому на рівні вищої школи навчання філологів відбувалось на основі читання художньої літератури; нефілологи читали («тисячами слів») спеціальні тексти відповідно до свого майбутнього фаху, а розкіш повсякденного спілкування, якщо на неї бракувало часу й ентузіазму як учителів, так і тих, хто навчається, була представлена побутовим темам: у готелі, ресторані, на пошті тощо. Вивчення цих відомих топіків в умовах повної ізоляції і абсолютної неможливості реального знайомства зі світом мови, що вивчається, і практичного використання отриманих знань було справою у кращому випадку безкорисною і навіть дратівливою. При цьому реалізовувалася лише одна функція мови – інформаційна (повідомлення) і то в дуже звуженому вигляді, оскільки із чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання) розвивався тільки один, пасивний, орієнтований на «впізнавання» – це читання. Розуміння іноземних мов на основі тільки письмових текстів зводило комунікативні можливості мови до пасивної здатності розуміти кимось створені тексти, проте не створювати, не породжувати мовлення, без чого реальне спілкування неможливе [15, с. 26–27].

Особливо виразно відзначив всю важливість відмінності діалогічної і монологічної форми для вивчення явищ мови Л. В. Щерба. Він зауважив: «Нагадуючи час, проведений мною серед напівхристиян, напівфабричних, я зі здивуванням констатую той факт, що ніколи не чув монологів, а тільки уривчасті діалоги. Бували випадки, що при мені люди їздили у Лейпциг на виставку, у справах до навколишніх міст тощо, але ніхто ніколи не розповідав про свої враження; справа обмежувалася, зазвичай, більш-менш жвавим діалогом. І це не від некультурності, а радше навпаки, від надмірної «культурності», вічної погоні за новими поверхневими враженнями і деякої поспішності, яка відрізняє фабричних від справжніх християн... Усі ці спостереження зайвий раз показують, що монолог є значно штучнішою мовною формою, і що справжнє своє буття мова виявляє тільки в діалозі» [16, с. 3–4].

Аналіз робіт, присвячених діалогічному мовленню, показав, що вербальна поведінка комунікантів детермінована такими особливостями діалогу, як ситуативність, спонтанність, емоційність, двобічність. Відповідно, ідіоматичні вирази як готові рекуррентні мовні елементи, що володіють такими властивостями, як культурна зумовленість, узуальність, специфічність і відносність, мають важливе значення для реалізації перелічених характеристик діалогічного мовлення. Питанням взаємовпливу культури і комунікації присвячена велика кількість праць вітчизняних і зарубіжних дослідників. Комунікацію не можна відокремити від контексту, тому комунікація між носіями різних мов завжди є міжкультурною.

Термін «міжкультурна комунікація» запропонований американськими вченими Е. Холлом і Д. Трагером. Основні положення та ідеї МКК розвинув Е. Холл, який вказав взаємозв'язок між культурою і комунікацією [18, с. 243]. Поняття МКК ґрунтується на взаємодії культур, їх носіїв і результаті цієї взаємодії.

У сучасних дослідженнях МКК трактується неоднозначно. Перший погляд на її природу декларується в тих роботах, у яких МКК характеризується передусім як взаємодія культур. Так, Й. А. Стернін визначає МКК як процес, під час якого відбувається взаємодія культур, що «здійснюється в межах національних стереотипів мислення і поведінки, які не збігаються частково, суттєво, а іноді й повністю, що істотно впливає на взаєморозуміння учасників комунікації» [11, с. 101].

Д. Б. Гудков і Н. М. Трошона розглядають МКК як спілкування людей, котрі представляють різні культури. Якщо Н. М. Трошона розуміє під МКК спілкування носіїв різних культур (і, звичайно, різних мов), то Д. Б. Гудков визначає МКК як спілкування особистостей, які належать до різних лінгвокультурних спільнот [5, с. 51]. Наведені характеристики МКК розрізняються тим, що перша із них орієнтована на культуру, а друга – на мову.

Основним у визначенні МКК є орієнтація на результат, тобто на успішність/неуспішність спілкування. Важливу роль у досягненні успіху в МКК відіграє знання комунікантами національної культури партнерами, тобто успіх у МКК передбачає комунікативну компетентність партнерів.

Комунікативна компетентність під час міжкультурного спілкування досліджується російськими лінгвістами. Так М. Б. Бергельсон відзначає, що культурно зумовлені відмінності призводять до особливого різновиду комунікації, що називається МКК, під час якої комуніканти різних культур використовують у прямому контакті спеціальні мовні варіанти і дискурсивні стратегії. Термін МКК належить до випадків, коли комунікативна компетентність настільки різна, що це відображається на завершенні комунікативної події [3, с. 45]. М.Б. Бергельсон вважає важливою ознакою МКК не стільки взаємодію культур, скільки результат цієї взаємодії.

Є. М. Верещагін і В. Г. Костомаров, вказуючи на те, що визначення МКК походить від самого терміна, трактують її як адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур [4, с. 26]. Передбачається не просте спілкування носіїв різних культур і мов, не тільки взаємодія культур, а й успішне спілкування, взаєморозуміння під час спілкування. Успішність комунікативної взаємодії і комунікативний провал залежать від комунікативної компетентності учасників комунікативної події, тобто, від того, наскільки збалансовані спільне і відмінне у процесах сприйняття і символічних системах комунікантів [20, с. 9].

Згідно з твердженням В. фон Гумбольдтом, на формування системи понять і системи цінностей впливає мова. В основі відмінностей знаходиться своєрідність духовного образу народів носіїв мов, але основна несхожість мов між собою полягає у формі мови, способах вираження думок і почуттів [6]. Відповідно до теорії Е. Сепіра і Б. Уорфа, подібні картини світу (під час збігу фізичних явищ) можуть бути створені тільки при певній схожості мовних систем. Актуальність проблеми взаємовідношення об'єктивної дійсності, мови і мислення акцентована на людському факторі, який передбачає використання мови у тісному зв'язку з людством, його мисленням і різними видами духовно-практичної діяльності. У сучасній лінгвістиці зазначений постулат розвивається за допомогою таких понять, як картина світу і МКС. В умовах міжкультурного спілкування взаємодіють МКС та їх частина, що є національно специфічною. Саме вона реагує під час міжкультурних взаємодій.

Для того, щоб досягнути змістового контакту в межах МКК, треба взяти до уваги, що проблеми МКК зумовлені не відсутністю достатніх знань у сфері граматики або лексики мови, що вивчається, а перебувають значно глибше. Так, основною перепорою для МКК є національно-специфічні особливості культур, що взаємодіють. Члени різних соціумів є носіями неоднакових концептуальних систем. Невідповідність концептуальних систем при МКК породжує так звані «мовні аномалії» – вживання мови, нетипової для її носіїв, неідиоматичне мовлення.

У процесі навчання МКК її майбутній учасник вивчає особливості реального життя іншого соціокультурного суспільства. Навчання спілкування в межах МКК означає не тільки формування умінь адекватно кодувати і декодувати інформацію іноземною мовою, а й оволодіти засобами соціокультурної комунікації, «конвенціональної орієнтації» в концептуальних системах. Без урахування цього факту неможливе засвоєння культурних цінностей країни, мова якої вивчається, успішне оволодіння іншомовним мовленням, специфікою узуальної мовленнєвої поведінки.

Міжкультурне спілкування, діалог культур починається з усвідомлення людини, яка опановує чужу культуру, порівнюючи її зі своєю. В результаті відбувається подвійне збагачення: людина не тільки опановує інофонну культуру, а й краще усвідомлює свою, відбувається нарощення культурного потенціалу. Центральною фігурою комунікації є мовна особистість. Щодо міжкультурного спілкування появляється потреба формувати у процесі навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вторинної мовної особистості. Враховуючи вищезазначене, зауважимо, що система мовних засобів вираження інокультурного соціуму закладається в інтелектуальний потенціал українськомовної особистості.

Ідиоматичні вирази можуть розглядатися як національно-специфічні і культурнозумовлені одиниці, збережені у свідомості мовної особистості, що містять у собі відображення іносоціокультурної картини світу. Їх навчання сприяє формуванню вторинної мовної особистості, без чого неможлива успішна МКК. Таким чином, навчання ідиоматичного діалогічного мовлення можна вважати однією з актуальних проблем методики викладання іноземних мов у межах навчання МКК.

Процес спілкування представників різних культурних лінгвосоціумів відбувається в міжкультурному просторі. Ефективним механізмом формування такої міжкультурної особистості є концепт «третьої культури» (*the third culture concept*), що є предметом дослідження в галузі прикладної лінгвістики [19; 637]. Сьогодні комунікативна компетенція не вважається повною без залучення культурних знань, які втілені у взаємодії мов, що зумовлює необхідність розгляду питання про МКК. І хоча дослідники нині все більш звертаються до цієї проблеми, автори не дійшли до спільної думки про те, що потрібно розуміти під МКК.

У своїх дослідженнях МКК вчені залучають відомості соціальної психології, соціології, лінгвістики, антропології, етнолінгвістики тощо [2; 5; 15; 17].) Таким чином, МКК може розглядатися як міждисциплінарне поняття. Міжкультурна комунікативна компетенція є невід'ємною рисою вторинної мовної особистості як учасника МКК, здатного використовувати іноземну мову для рівноправного спілкування з носіями цієї мови.

Аналіз літератури з проблеми дозволив виокремити такі складники МКК:

- знання і розуміння своєї культури, що зумовлює поведінку,
- сприйняття світу, особистості тощо;
- осмислення картини світу іншої соціокультури;
- позитивне ставлення як до іноземної мови, що вивчається, та її носіїв, так і до інших культур і соціумів;
- умінь розпізнавати і розуміти смислові орієнтири іншого лінгвосоціуму;
- умінь бачити подібності і відмінності між культурами, в рамках яких відбувається спілкування, і застосовувати їх у контексті міжкультурного спілкування;
- готовність до з'ясування конфліктів, відмова від передсудів, умінь справлятися з незрозумілими моментами у мовленні носія мови;

• уміння і навички учасників міжкультурного діалогу, що передбачають оперування іншомовними концептами і засобами соціальної комунікації, зокрема ідіоматичними виразами.

Ідіоматичні вирази відображають культурну основу картини світу іншого лінгвосоціуму, тому вони відіграють особливу роль у формуванні міжкультурної комунікативної компетенції. Ідіоматичне іншомовне спілкування сприяє розвитку у студентів: вміння аналізувати і виокремлювати те чи інше явище іншомовної культури, з якими вони можуть зіткнутися у процесі контакту з іншомовною культурою; гнучкого підходу до інших культур для визнання і приймання іншої понятійної системи; навичок зіставлення іншомовної та власної культур для глибшого осягнення нерідної. Навчаючи студентів ідіоматичного іншомовного мовлення, ми формуємо міжкультурну комунікативну компетенцію.

Отже, що проблема підготовки студентів до МКК є актуальною у педагогічній теорії та практиці і потребує подальшої розробки. Існує необхідність підготовки студентів немовних факультетів до МКК, тобто вивчення ідіоматичного іншомовного діалогічного мовлення. Нами конкретизовано суть МКК як педагогічного феномена, що сприяє створенню міжкультурної спрямованості навчання, орієнтованого на діалогічність суб'єктів спілкування відповідно до норм культури мови, що вивчається, визначено поняття міжкультурної комунікативної компетенції та ідіоматичного мовлення як феномена, що проявляє себе в комунікації.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці конкретної методики навчання ідіоматичного німецького діалогічного мовлення для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астафурова Т. Н. Профессиональная межкультурная коммуникация: английский язык: учеб.-метод. комплекс / Т. Н. Астафурова. – 2-е изд. Доп.. – Волгоград: Волгоград. гос. ун-т, 2008. – 170 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики / Ф. С. Бацевич. – К.: Вид. центр «Академія», 2004. – 342 с.
3. Бергельсон М. Б. Лингвистические методы исследования в области (межкультурной) коммуникации / М. Б. Бергельсон // Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты. Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С. 45–47.
4. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
5. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков – М.: ИТДГК Гнозис, 2003 – 288 с.
6. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.
7. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский – М.: Наука, 1985. – 175 с.
8. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О. А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.
9. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы / Д. Г. Мальцев. – М.: Русский язык., 1991. – 123 с.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
11. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Прогресс, 1996, – С. 97–112.
12. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования: монография / П. В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.
13. Тарасов Е. Ф. Введение / Е. Ф. Тарасов // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Русский язык, 1996. – С. 6–15.
14. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Просвещение, 1996. – 288 с.
15. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Русский язык, 2000. – 624 с.
16. Щерба Л. В. Восточно-лужицкое наречие / Т. 1. Л. В. Щерба. – Пг., 1915.
17. Clyne M. Intercultural communication at work: Cultural values in discourse / M. Clyne. – Cambridge University Press, 1994. – 217 p.
18. Hall E. T. The Silent Language. Garden City, NY: Anchor Books, 1973. – 243 p.

19. Kramsch C. Language Ecology in Multilingual Settings. Towards Theory of Symbolic Competence / C. Kramsch, A. Whiteside. – Applied Linguistics, 2008. 29 (4), P. 645–671.
20. Kramsch C. Third Places in Applied Linguistics / C. Kramsch. – Keynote Speech at the 15th World Congress of Applied Linguistics. August 24–29, 2008. Essen, Germany.

УДК 811.111(07)+378

I. П. ЗАДОРЖНА

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ

Описано компонентний склад моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією, структурно-функціональна взаємодія компонентів. Проаналізовано теоретичні засади створення моделі, охарактеризовано компоненти моделі (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний і результативний блоки, а також умови ефективної організації і види поза аудиторної самостійної роботи).

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, модель, самостійна робота, англomовна комунікативна компетенція.

И. П. ЗАДОРЖНАЯ

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ

Показан компонентный состав модели организации самостоятельной работы будущих учителей по овладению англоязычной коммуникативной компетенцией, структурно-функциональное взаимодействие компонентов. Проанализированы теоретические предпосылки создания модели, дана характеристика компонентов модели (целевой, методологический, содержательный, организационный, критерально-оценочный и результативный блоки, а также условия эффективной организации и виды внеаудиторной самостоятельной работы).

Ключевые слова: будущие учителя английского языка, модель, самостоятельная работа, англоязычная коммуникативная компетенция.

I. P. ZADOROZHNA

MODEL OF ORGANIZING FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' AUTONOMOUS LEARNING ON ACQUIRING ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article describes the components of the model of organizing future English language teachers' autonomous learning on acquiring English language communicative competence, structural and functional interaction between the components. The author analyses theoretical prerequisites for model creation, characterises the components of the model (set of aims, methodological set, set of contents, organization set, criterion evaluating set and set of result, conditions of effective future English language teachers' autonomous learning and types of autonomous learning).

Keywords: future English language teachers, model, autonomous learning, English language communicative competence.

На сучасному етапі дедалі більшої ваги у процесі підготовки вчителя англійської мови набуває самостійна робота, яка повинна здійснюватися в процесі його активної пізнавальної діяльності, з урахуванням інтересів, потреб і можливостей, на основі використання сучасних методів, технологій, засобів з метою розвитку англomовної комунікативної компетенції (АКК) майбутнього педагога, його рефлексивності та автономії.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про нерозробленість проблеми організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з оволодіння АКК.

Метою статті є створення та опис моделі організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК. Досягнення поставленої мети зумовлює необхідність розв'язання таких завдань:

1. сформулювати власне розуміння поняття «модель»;
2. визначити компонентний склад моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК та взаємозв'язок між ними;
3. охарактеризувати компоненти представленої моделі.

Метод моделювання, який дає змогу об'єднати теоретичний і емпіричний аспекти в дослідженні, широко представлений у науковій літературі. Він розглядається в роботах Е. В. Бондаревської, К. Я. Вазіної, О. М. Дахіна, А. О. Добрякова, І. А. Зязюна, Л. О. Козлова, Н. В. Кузьміної, К. Б. Малишева, Ю. М. Плотинського, С. О. Сисоевої, Л. П. Сущенко, М. Г. Чобітько, Л. М. Фрідмана, І. С. Якіманської та інших науковців.

Важливість методу моделювання зумовлюється його функціями у педагогічному процесі, а саме: пізнавальною, яка полягає у розкритті сутності педагогічного явища; дослідницькою, що реалізується шляхом побудови гіпотез; теоретичною, яка передбачає обґрунтування системних зв'язків; технологічною, що забезпечує опис основних умов функціонування педагогічної системи; нормативною, яка запроваджує основи управління запропонованою педагогічною системою [8; 21; 22].

Існують різні трактування терміна «педагогічна модель». Так, на думку І. А. Ліпського, педагогічна модель – це спрощений зразок об'єкта педагогічної практики, що зберігає його найсуттєвіші риси [12, с. 24]. О. М. Дахін трактує модель як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, який є подібним до досліджуваного об'єкта чи явища та відображає і відтворює в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і стосунки між елементами об'єкта [6, с. 13]. Л. П. Вішнікіна узагальнює різноманітні визначення трактуванням моделі як штучно створеного зразка, спеціальної знаково-символічної форми, що використовується для відображення і відтворення у дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища, безпосереднє вивчення якого дає нові знання про об'єкт дослідження [3, с. 80]. В. В. Черниш під моделлю розуміє складну систему, узагальнений образ навчально-педагогічного процесу, що включає та наочно ілюструє певні взаємопов'язані елементи й блоки та де за допомогою спеціально організованої навчальної діяльності у студентів формується відповідна компетентність [22, с. 151].

Враховуючи наведені визначення, у дослідженні ми розглядаємо педагогічну модель як штучно створений об'єкт знаково-символічної форми, що відображає в простішому вигляді структуру, властивості певного педагогічного процесу, взаємозв'язки і стосунки між його елементами.

При розробці моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК ми враховували сформульовані в педагогіці вимоги до побудови моделей: виразність (конструктивна, зображальна, знакова, символічна), визначеність (чітке виділення певних її сторін), об'єктивність (незалежність проведення дослідження від особистих вражень, уподобань дослідника) [1]. Крім того, ми враховували такі етапи розробки моделей: структуризація (виділення базових елементів моделі), композиція (формування загальної структурної схеми), регламентація (проектування керуючих впливів) [2].

Запропонована нами модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК включає структурні блоки (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний, результативний), умови ефективної організації цієї роботи, а також її види, які доцільно використовувати у позааудиторній роботі. Модель організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК зображено на рисунку 1.

Перейдемо до аналізу компонентів моделі.

Ведучим компонентом моделі організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК є *цільовий блок*, який формується під впливом середовища навчання і, відповідно, має значний вплив на вибір змісту, методів, організаційних форм, засобів навчання. В сучасній лінгводидактиці визначають практичну, розвивальну, освітню, виховну і

професійно-орієнтовану цілі навчання іноземної мови загалом та англійської зокрема. Оскільки самостійна робота покликана сприяти досягненню цілей навчання англійської мови, зазначені цілі ми розглядаємо як цілі такої роботи з оволодіння АКК. Беручи до уваги той факт, що на сучасному етапі розвитку методики ведучою вважається практична ціль [23, с. 373], а також враховуючи предмет нашого дослідження, який обмежується мовленнєвими і мовними компетенціями, ми зосередилися, насамперед, на практичній цілі, не применшуючи при цьому ролі розвивальної, освітньої, виховної і професійно-орієнтованої цілей. Практична ціль самостійної роботи полягає в сприянні оволодінню майбутніми вчителями АКК.

Методологічний блок унаочнює методологічні основи організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК. Одним з його компонентів є *підходи* до навчання англійської мови, положення яких покладено нами в основу організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК. Як основні ми визначили особистісно-діяльнісний (комунікативно-діяльнісний), компетентнісний, культурологічний, рефлексивний, рівневий, професійно-орієнтований підходи. Однак, враховуючи мету нашого дослідження, ми зосереджуємося, передусім, на положеннях підходів *особистісно-діялісного* (орієнтація на особистість студента, його цілі, мотиви, інтереси, що забезпечується використанням відповідних методів, засобів, створенням адекватних предметних і комунікативних умов; індивідуалізація самостійної роботи шляхом врахування індивідуально-психологічних особливостей та індивідуального досвіду студентів; рівнопартнерське навчальне співробітництво викладача і студентів; поступовий розвиток автономії майбутніх учителів); *компетентнісного* (у складі АКК ми вслід за С. Ю. Ніколаєвою [15, с. 15] виокремлюємо мовленнєві, мовні компетенції, лінгвосоціокультурну компетенцію (ЛСК) і навчально-стратегічну компетенцію (НСК); *рефлексивного* (постійна рефлексивна самооцінка студентами результатів самостійної роботи, цілеспрямоване формування рефлексивних умінь студентів шляхом використання сучасних методів та технологій); *рівневого* (визначення рівня володіння іноземною мовою відповідно до розроблених шкал дескрипторів із практичною та діагностичною метою, залучення студентів до оцінки власного рівня АКК).

До методологічного блоку належать також *принципи* організації самостійної роботи, серед яких нами визначено дидактичні (активності, індивідуалізації, поєднання індивідуальних, парних і групових форм вказаної роботи, творчості, наочності) і методичні (автономії, комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови і культури, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів). Зазначимо, що важливим у самостійній роботі майбутніх учителів є також принцип професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування.

Цілі навчання англійської мови, а відтак і цілі самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК можуть бути досягнуті лише за умови реалізації *комунікативного методу*, що зумовило його включення до методологічного блоку запропонованої нами моделі. Цей метод передбачає: мовленнєву спрямованість навчання (комунікативна поведінка викладача, використання ситуацій, які максимально відтворюють ситуації спілкування); врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів при домінуючій ролі їхнього особистісного аспекту, що сприяє підвищенню мотивації до оволодіння АКК; мовленнєво-мисленнєва активність студентів; функціональний підхід до відбору і презентації навчального матеріалу; ситуативність процесу навчання, яку розглядають як спосіб мовленнєвої стимуляції та умову розвитку мовленнєвих умінь; проблемність як спосіб організації і презентації навчального матеріалу; взаємозв'язок мови і культури в процесі навчання [16; 23, с. 200–204].

Змістовий блок представлений у моделі предметним і процесуальним аспектами, визначеними нами на основі аналізу наукових публікацій [4, с. 83–94; 5, с. 124; 15]. Послугуючись результатами дослідження С. Ю. Ніколаєвої [15], до *предметного аспекту* ми відносимо: сфери, види спілкування, функції, ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації, комунікативні цілі і наміри, теми, проблеми; лінгвосоціокультурний матеріал; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний); мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки різних рівнів, тексти); стратегії, тоді як до *процесуального аспекту* – мовленнєві вміння і вправи для їх розвитку; навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх розвитку, вміння вступати у комунікативні стосунки і вправи для їх розвитку, відповідні знання; лексичні,

ЛІНГВОДИДАКТИКА

граматичні, фонетичні навички і вправи для їх розвитку, відповідні знання; вміння оперувати навчальними і комунікативними стратегіями і вправи для їх розвитку, відповідні знання.

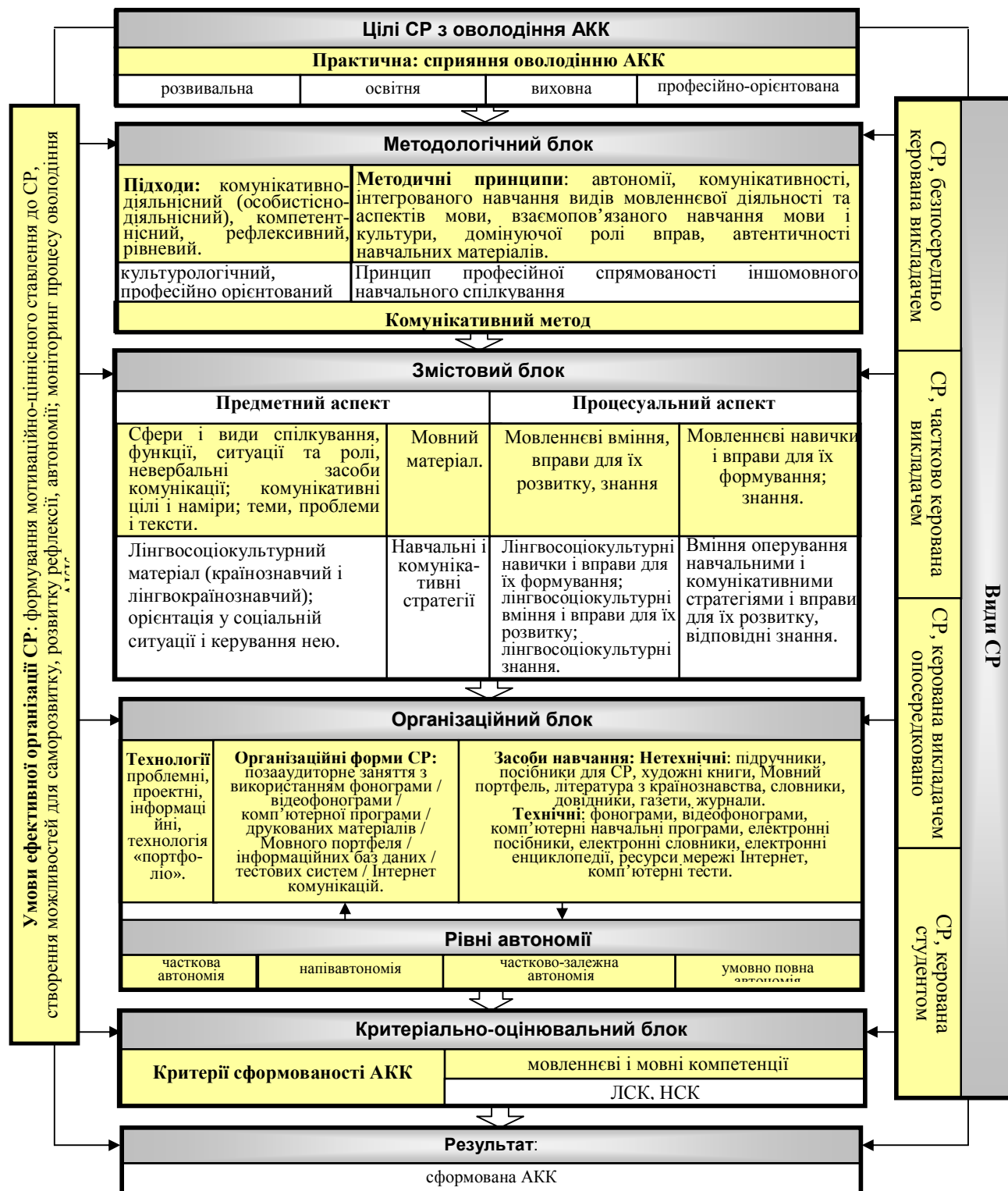


Рис. 1. Модель організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК

Організаційний блок охоплює у запропонованій моделі технології, організаційні форми самостійної роботи, засоби навчання. Серед технологій, які доцільно використовувати у цій роботі, нами виокремлено, передусім, технології проблемного навчання, проектні, інформаційні технології і технологію «порт фоліо».

Аналіз науково-методичної літератури [7; 11; 19; 20], власного викладацького досвіду дав нам змогу зробити висновок, що використання *технологій проблемного навчання* у самостійній роботі студентів із формування АКК передбачає: орієнтування на особистість студента, його інтереси, цілі; акцент на розвиток НСК; використання комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових культурознавчих, пізнавально-дослідницьких (лінгвістичних і психолого-педагогічних) проблемних задач для оволодіння англомовними знаннями, навичками і вміннями в процесі вирішення важливих для студентів проблем; використання задач із зростаючою мовленнєвомисленнєвою, інтелектуальною та комунікативною складністю; поступове підвищення рівня проблемності, верхньою межею якого є самостійний аналіз ситуації, визначення і формулювання студентами проблеми, а також самостійне її вирішення; поступовий перехід від визначення проблеми викладачем до самостійної постановки проблеми студентами та її самостійного вирішення.

Проектні технології, які реалізуються в самостійній роботі шляхом використання рольових, творчих, інформаційних, дослідницьких, практично орієнтованих та змішаних проектів, орієнтуються на особистість студента, його інтереси, потреби, рівень розвитку автономії, яка визначає зміст діяльності студентів і викладача у процесі виконання проекту (чим вищий рівень автономії, тим менша допомога викладача потрібна студентам).

Технологія «портфоліо» у самостійній роботі реалізується шляхом використання розробленого нами мовного портфеля для філологів, який дає змогу усвідомити і конкретизувати власні цілі навчання студентами, стимулювати досягнення цілей, розвивати самоконтроль, самооцінку, рефлексію процесу і результатів власної навчальної діяльності, а відтак і автономію студентів.

Інформаційні технології у самостійній роботі майбутніх учителів англійської мови реалізуються у використанні, насамперед, комп'ютерних і телекомунікаційних засобів і передбачають застосування у навчальному процесі комп'ютерних програм, електронних посібників, електронних словників, електронних енциклопедій, ресурсів Інтернету тощо.

Оскільки сучасні технічні досягнення уможливають виконання самостійної роботи поза межами лабораторій, ми враховували визначаючи організаційні форми позааудиторної самостійної роботи, передусім засоби, з якими працюватимуть студенти. До таких *форм позааудиторної* самостійної роботи ми віднесли: позааудиторне заняття з використанням фонограми / відеофонограми / комп'ютерної програми / друкованих матеріалів / мовного портфеля / інформаційних баз даних / тестових систем / Інтернет технологій.

Ефективності позааудиторної самостійної роботи сприятимуть і засоби навчання, серед яких визначено: *нетехнічні* (посібники для самостійної роботи студентів, книги (художні, науково-популярні), література з країнознавства, словники, довідники, газети, журнали, МП для філологів), збірники тестів для самоконтролю), а також *технічні* (фонограми, відеофонограми (кінофільми, відеофільми, телепередачі), комп'ютерні навчальні програми, електронні посібники, електронні словники, електронні енциклопедії, ресурси Інтернету, комп'ютерні тести) *засоби*.

Вибір технологій, форм самостійної роботи, засобів значною мірою залежить від *рівня автономії студентів*, яка, відповідно, зазнає розвитку у процесі цієї роботи. Тому до організаційного блоку віднесено і визначені нами рівні автономії студентів: *часткова автономія*, що співвідноситься з жорстким управлінням і передбачає регламентацію дій студента викладачем; *напівавтономія* із відносно жорстким управлінням, за якого здійснюється опосередковане управління викладачем та можливий вибір студентами власних шляхів досягнення окремих цілей; *частково залежна автономія* з властивим їй відносно гнучким типом управління, що означає визначення окремих цілей студентами і вибір майбутніми вчителями власних шляхів досягнення поставлених цілей; *умовно повна автономія*, з якою корелює гнучке управління з боку викладача і передбачає самостійне визначення студентами проміжних і кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб,

реалізацію поставлених задач, самоконтроль та самокорекцію, консультування за необхідності з викладачем.

Розроблена модель включає також *психолого-педагогічні умови* ефективної організації самостійної роботи, під якою ми розуміємо чинники, що визначають ефективність оволодіння майбутніми вчителями АКК у процесі відповідно організованої самостійної роботи. До психолого-педагогічних умов ми відносимо: формування мотиваційно-ціннісного ставлення до самостійної роботи; створення можливостей для саморозвитку, розвитку автономії, рефлексії майбутніх учителів; моніторинг процесу оволодіння АКК.

Крім того, у моделі відображено *види позааудиторної самостійної роботи*, класифіковані відповідно до характеру управління: *безпосередньо керована викладачем* (викладач визначає мету цієї роботи, завдання, шляхи їхньої реалізації, контролює процес і результат виконання); *самостійна робота, частково керована викладачем* (викладач визначає мету і завдання цієї роботи, надаючи студентам відносну свободу щодо вибору шляхів, у тому числі із запропонованих, ходу виконання завдання, контролюючи результат самостійної роботи); *самостійна робота, керована викладачем опосередковано* (викладач визначає мету і завдання, надає студентам свободу у виборі шляхів, методів, прийомів виконання завдання, а також контролює результати роботи); *самостійна робота, керована студентом* (студент визначає мету, шляхи досягнення, контролює процес і результат виконання поставлених завдань).

Невід'ємним компонентом моделі є *критеріально-оцінювальний блок*, до якого входять критерії оцінювання рівня сформованості АКК. Перевірка рівня сформованості мовленнєвих навичок здійснюється у різних видах мовленнєвої діяльності у процесі читання, аудіювання, говоріння, письма разом з перевіркою рівня сформованості мовленнєвих компетенцій.

Відповідно до рівнів розуміння аудіоповідомлення (глобального, детального і критичного) [13, с. 183] критеріями *рівня сформованості компетенції в аудіюванні* ми обрали: повноту розуміння, точність розуміння та глибину розуміння аудіоповідомлення. Оскільки у методиці виокремлюють такі ж рівні розуміння прочитаного тексту [13, с. 223], зазначені критерії доцільно використовувати і для перевірки *рівня сформованості компетенції у читанні*. Аналіз сучасних досліджень [9; 10; 14] дав нам змогу визначити критерії оцінювання *рівня сформованості компетенції в діалогічному мовленні (ДМ)*: відповідність комунікативній ситуації, комунікативна достатність, мовна (лексична, граматична, фонетична) правильність, ініціативність, наявність необхідних специфічних для ДМ лінгвістичних засобів, різноманітність мовленнєвих зразків і мовних засобів. *Рівень сформованості компетенції у монологічному мовленні (ММ)* доцільно оцінювати за такими критеріями, відібраними нами в результаті аналізу сучасної літератури [10; 14; 17]: ситуативність, комунікативна достатність, зв'язність, мовна (лексична, граматична, фонетична) правильність, повнота висловлювання, різноманітність мовленнєвих зразків і мовних засобів. Що стосується перевірки *рівня сформованості компетенції у письмі*, у зв'язку з великою різноманітністю видів писемних текстів в англійській мові, критерії можуть значно варіюватись. Однак загальними для оцінки рівня сформованості вмінь письма нами визначено: повнота розкриття теми і логічна послідовність викладу думок, комунікативна достатність, смислова і структурна цілісність тексту, смислова і структурна цілісність абзаців, логічність і правильність викладу думки на рівні речень, різноманітність мовленнєвих зразків і мовних засобів, мовна (лексична, граматична) правильність, клішованість.

Результатом реалізації запропонованої моделі є сформована АКК на рівні, визначеному Програмою з англійської мови для університетів / інститутів [18].

Таким чином, ми наочно зобразили модель організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію основних компонентів моделі (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний і результативний блоки, а також умови ефективної організації і види позааудиторної самостійної роботи). Подальшого вивчення потребують питання організації позааудиторної самостійної роботи з оволодіння НСК, ЛСК та організація аудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
3. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л. П. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8. – С. 80–84.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
5. 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.
6. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2. – С. 11–20.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
8. Кондратьева Л. Л. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий / Л. Л. Кондратьева, Г. В. Лазутина, Е. И. Пронин // Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней школе / Сб. науч. статей. – М., 1985. – Вып. 4. – С. 12–23.
9. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. ... канд..пед. наук: 13.00.02 / Олена Сергіївна Конотоп. – К., 2010. – 262 с.
10. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку / Ангелина Викторовна Конышева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
11. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – [2-е издание, стереотип.]. – СПб.: КАРО; Мн.: Четыре четверти, 2005. – 208 с.
12. Липский И. А. Социальная педагогика: методологический анализ. [монография] / И. А. Липский. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 320 с.
13. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
14. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
15. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу/ С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
16. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. — Липецк, 1998. — 159 с.
17. Пашук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вікторія Степанівна Пашук. – К., 2002. – 247 с.
18. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я. – Вінниця: «Нова книга», 2001. – 245 с.
19. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В. В. Сафонова. – 3-е изд. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.
20. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель 2004. – 336 с.
21. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
22. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англійської професійно орієнтованої компетенції у говорінні / В. В. Черниш // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 19. – С. 149–161.
23. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007. – 746 с.

Є. О. ЧЕРВІНКО

**ВПЛИВ ЩІЛЬНОСТІ СКОРОЧЕНИХ ЗАПИСІВ МАЙБУТНІХ
ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ЯКІСТЬ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ**

Установлено тенденцію студентів недостатньо застосовувати символи в процесі усного послідовного перекладу, внаслідок чого їх записи характеризуються слабкою щільністю. Показано, що студенти не встигають фіксувати в повному обсязі навіть суттєву інформацію тексту оригіналу, а це спричинює проблеми із тлумаченням тема-рематичних зв'язків у записах і негативно впливає на якість перекладу.

Ключові слова: майбутні перекладачі, усний послідовний переклад, щільність скорочених записів, символ, суттєва інформація, тема-рематичні зв'язки.

Е. А. ЧЕРВИНКО

**ВЛИЯНИЕ ПЛОТНОСТИ СОКРАЩЕННЫХ ЗАПИСЕЙ БУДУЩИХ
ПЕРЕВОДЧИКОВ НА КАЧЕСТВО УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО
ПЕРЕВОДА**

Установлено тенденцию студентов недостаточно использовать символы в устном последовательном переводе, в результате чего их записи характеризуются слабой плотностью. Показано, что студенты не успевают фиксировать в полном объеме даже существенную информацию текста оригинала, а это приводит к проблемам с интерпретацией тема-рематических связей в записях и негативно влияет на качество перевода.

Ключевые слова: будущие переводчики, устный последовательный перевод, плотность сокращенных записей, символ, существенная информация, тема-рематические связи.

YE. O. CHERVINKO

**THE IMPACT OF PROSPECTIVE INTERPRETERS' NOTES DENSITY ON
CONSECUTIVE INTERPRETING QUALITY**

The impact of prospective interpreters' notes density on the quality of consecutive interpreting has been researched. It has been established that students tend to insufficiently use symbols, as a result of which their notes are characterised by low density leading to students' inability to put down even the source text essential information. That is why students have difficulty interpreting theme and rheme relations, which adversely influences the quality of their consecutive interpreting.

Keywords: prospective interpreters, consecutive interpreting, interpreter's notes density, symbols, essential information, theme and rheme relations.

Одним із першочергових завдань перекладача в усному послідовному перекладі (УПП) є запис головного змісту тексту оригіналу (ТО), для чого застосовується так званий перекладацький скоропис, який відрізняється від інших систем запису (наприклад, стенографії) тим, що в ньому записують не слова, а думки. Головною його функцією є фіксація опорних пунктів пам'яті, спираючись на які, перекладач здатний повністю зберегти суттєву інформацію ТО при створенні тексту перекладу (ТП) [5, с. 3]. Відповідно для запису потрібно розпізнати смислові елементи повідомлення, які дозволили би зафіксувати таку інформацію й послужили згаданими опорними пунктами. Головними з таких елементів вважаються логічні суб'єкт і предикат висловлення або «тема» (*topic* або *theme*) і «рема» (*comment*, *rheme* або *focus*).

«Тема» визначається як те, про що йде мова, а «рема» – як те, що говориться про «тему». Найчастіше «тему» визначають як частину простого речення чи дискурсу, про яку йде мова в решті цього ж речення або дискурсу [4, с. 507]. У найтиповіших випадках «тема» збігається з підметом, наприклад: 1) *'The chairman opened the conference'*; 2) *'The conference was opened by the chairman'*. Речення (1) і (2) відрізняються «темами»: в (1) мова йде про головуючого (*the*

chairman), а в (2) – про конференцію (*the conference*). «Тема» може вводитися й іншими структурами, наприклад: (3) '*As for the conference, it was opened by the chairman*'.

Найчастіше «тема» позначається інтонацією або порядком слів, в останньому випадку «тема» типово розміщується на початку речення (*topic fronting*). «Тема» відповідає логічному суб'єкту висловлення, а «рема» – його логічному предикату. «Рема» розпізнається за логічним наголосом, рематичними конструкціями (наприклад: *It was John who did it!*), обмежувально-виокремлювальними прислівниками (*only, just*), неозначеними артиклями, агентним доповненням у пасивній конструкції (*It was done by John*). «Рема» містить головну (нову) інформацію і характеризується найвищим ступенем комунікативного динамізму, однак повнота інформації забезпечується динамічним сполученням «теми» та «реми» [4, с. 507].

Існує певна різниця між змістом поняття «тема» на рівні речення та дискурсу, наприклад: (4) '*The conference was organized so well! John really didn't want to leave, but he couldn't afford staying any longer. And it had such an efficient simultaneous interpreters' service!*' У першому реченні вводиться «тема» (*the conference*), у другому – нова «тема» на рівні речення (*John*), але «темою» на рівні дискурсу залишається «conference», тому третє речення органічно утворює текст із двома попередніми.

Таким чином, безумовним завданням перекладача в УПП є відтворення (і запис) тематичних зв'язків, оскільки відповідні поняття мають найбільше смислове навантаження. У процесі згаданої фіксації важливо знайти максимально економний її спосіб, що, за даними досліджень [5, с. 249], забезпечується за рахунок здійснення трансформацій, до змісту яких входять зміни структури речення та широке застосування символів, включаючи лінії-виноски, що дозволяють уникнути повторних записів тематичних елементів. Вибір слів з найбільшим смисловим навантаженням та застосування трансформацій сприяє значному ущільненню записів перекладача в УПП, внаслідок чого забезпечується фіксація більшого обсягу інформації ТО меншим обсягом знаків скороченого запису.

З іншого боку, спостереження за виконанням УПП під час практичних занять наводять на думку, що, занотовуючи зміст ТО, студенти недостатньо застосовують символи, в результаті чого їхні записи характеризуються слабкою щільністю, оскільки вони не встигають фіксувати у повному обсязі навіть суттєву інформацію. Крім того, неповністю усвідомлюючи тематичні зв'язки в ТО, студенти у своїх нотатках недостатньо застосовують трансформації для запобігання повторному запису тематичних елементів ТО на рівні речення та ТО загалом, що негативно впливає на якість їх перекладу. Для перевірки цієї гіпотези ми провели експериментальний зріз, аналіз результатів якого викладені далі.

Актуальність нашого дослідження зумовлено відсутністю спеціальних досліджень впливу щільності записів майбутніх перекладачів на якість УПП.

Метою статті є провести аналіз впливу щільності скорочених записів майбутніх перекладачів на повноту передачі суттєвої інформації ТО у ТП.

Для досягнення поставленої мети треба вирішити такі завдання: визначити сферу УПП, підібрати текст для перекладу та досліджуваних, сформулювати гіпотезу, розробити методику аналізу ТО, записів досліджуваних і ТП для оцінки ступеня щільності запису та його впливу на якість УПП, провести експериментальний зріз та аналіз результатів, сформулювати висновки.

Для дослідження обрано громадсько-політичну сферу, бо вона є обов'язковим елементом усіх програм навчання перекладачів в українських вищих закладах освіти. У межах згаданої сфери був вибраний модуль «Міжнародні організації», а в його межах – тема «Європейський Союз».

Матеріалом дослідження був текст українською мовою загальним обсягом 130 слів (1151 друкований знак), поданий далі (значення чисел у тексті пояснено нижче).

«Країни-члени Європейського Союзу (1) вже протягом певного часу докладають зусилля (2), аби спільно (3) протистояти загрози міжнародного та інших видів тероризму (4). Вони домовилися (5) утримуватися від експорту (6) зброї (7) та іншого військового обладнання (8) до країн, небезпідставно підозрюваних (9) у підтримці (10) терористичної діяльності (11), а також уживати заходи для запобігання (12) його застосуванню (13) у терористичних (14) цілях (15). Країни-члени Європейського Союзу (16) оголосили (17) неможливими (18) будь-які поступки (19) терористам (20) та їхнім спонсорам (21), а також вважають за необхідне (22) докладати максимальних зусиль (23) для запобігання (24) тероризму (25) та притягнення винних (26) до

суду (27). На регулярній (28) основі відбуваються зустрічі (29) міністрів, відповідальних за діяльність поліції (30) та ведення кримінальних справ (31), де вони розробляють та обговорюють (32) спільні (33) заходи щодо запобігання терористичним нападам (34), а також щодо їх розслідування (35) і судового (36) переслідування (37) за здійснення терактів (38), а також інших тяжких злочинів (39). До згаданих заходів належать (40): обмін (41) поліцейськими-офіцерами зв'язку (42) й систематичне (43) спільне (44) оцінювання рівня загрози (45) тероризму (46)».

Досліджуваними були 15 студентів (усі жінки віком 21 – 22 роки) IV курсу французького перекладацького відділення факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, які вивчали англійську мову (та переклад з/на неї) як другу іноземну. На момент проведення зрізу (восьмий семестр навчання) обсяг аудиторного часу, витраченого на вивчення англійської мови та перекладу з/на неї у цих студентів перевищував 900 годин. Крім того, у шостому семестрі вони пройшли спеціальний курс навчання перекладацького скоропису (34 години), а в сьомому – практичний курс громадсько-політичного перекладу з тематики «Міжнародні організації», зокрема, й тему «Європейський Союз».

Досліджуваним пропонувалося прослухати текст (українською мовою), поданий вище, записати його за допомогою скоропису, а потім перекласти англійською мовою, спираючись на власні записи. Переклади було записано на аудіоносії, а потім проаналізовано на повноту відтворення суттєвої інформації ТО в ТП.

З цією метою в ТО (див вище) були виділені 46 його блоків, що несуть суттєву інформацію. Хоча відсутність будь-якого з них у ТП потенційно змінила б загальний зміст і смисл останнього проти ТО, однак їх можна передати по-різному. Зокрема, смисл словосполучення 1 («країни-члени Європейського Союзу») може бути збережений, навіть якщо вилучити компонент «країни-члени», зробивши підметом словосполучення «Європейський Союз», оскільки останній, як організація, включає всі «країни-члени», тобто смисл цього відрізка ТО в ТП буде збережено повністю. До несуттєвої належала інформація, що передавалася мовними одиницями, вилучення яких не впливало на загальний смисл ТП або його фрагмента (див. аналіз перекладу словосполучення 1 вище).

Порівняймо можливий варіант скороченого запису речення 1 (праворуч) і варіант, запропонований досліджуваною 1 (ліворуч).

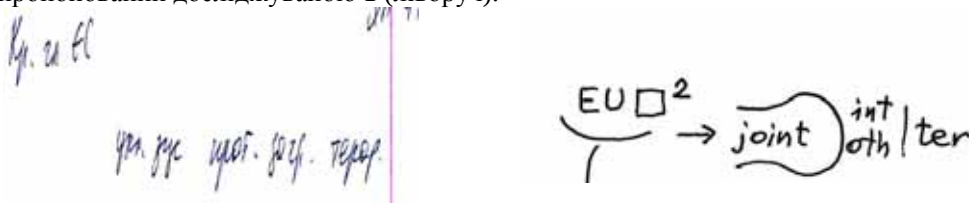


Рис. 1. Перше речення роботи досліджуваної 1 та його модельний варіант.

Чіткою відмінністю між цими двома варіантами є повна відсутність символів у записах досліджуваної 1. З іншого боку, вона чітко записала й візуально відділила тему повідомлення («Кр. чл. ЕС» – «Країни-члени Європейського Союзу») і його рему («док. зус. прот. загр. терор» – «докладають зусиль, аби протистояти загрозі тероризму»). З огляду на щільність записів, перевагу слід віддати варіанту праворуч, бо у ньому за допомогою дев'яти символів та скорочень занотована уся суттєва інформація, а в записах досліджуваної 1 пропущений один її блок «спільно»), а також два означення («міжнародного та інших видів») слова «тероризм», хоча вони й віднесені до несуттєвої інформації, оскільки містяться в означуваному імпліцитно.

У записах досліджуваної 1 також бачимо дев'ять елементів (усі є скороченнями слів), однак вони охоплюють менший обсяг інформації ТО. Крім того, зорове сприйняття правостороннього варіанта є набагато кращим, тому що він дозволяє охопити все речення одразу, чітко показуючи логічні зв'язки між поняттями висловлювання, тоді як запис у рядок рематичного елемента у варіанті ліворуч, вірогідно, вимагатиме певного напруження для розшифровки скорочень. Тим не менше, в перекладі першого речення («*The EU member states make efforts to prevent the terrorism*») досліджуваною 1 загалом збережена суттєва інформація, що дозволяє визнати його запис задовільним. Попередні дослідження [5, с. 66] свідчать, що в УПП перше речення, як правило, перекладається на прийнятному рівні.

Тепер порівняймо можливий варіант скороченого запису речення 2 (праворуч) і варіант, запропонований досліджуваною 1 (ліворуч).

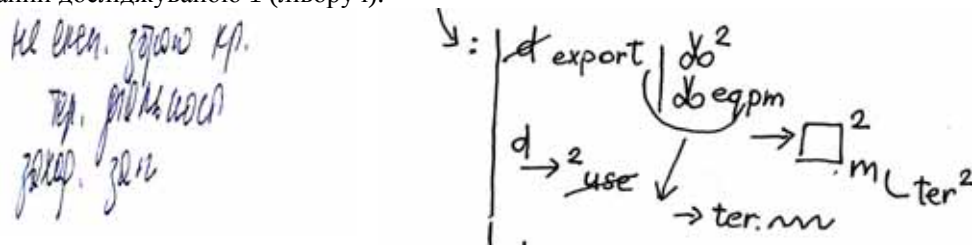


Рис. 2. Друге речення роботи досліджуваної 1 та його модельний варіант.

Як бачимо, в обох випадках збережена тема попереднього речення («Країни-члени Європейського Союзу»), однак якщо у правосторонньому варіанті таке збереження показане стрілкою, яка йде від відповідного елемента запису в попередньому реченні, то в лівосторонньому таких позначень немає. З іншого боку, досліджувана зберігає відступ вправо щодо теми попереднього речення, а й отже, можливо, таким способом показує, що вона зберігає тему попереднього речення. Власне про це свідчить і її переклад речення 2, яке вона починає займенником «They», тобто «Країни-члени Європейського Союзу»).

У реченні 2 наявні дві реми, які є однорідними стосовно одна до одної: перша починається із слів «домовилися не експортувати...», а друга – словами «вживати заходів...». У правосторонньому варіанті ці дві реми чітко відділені за допомогою модальних символів: перша починається символом закресленої літери «d» (d – «не повинні»), а друга – символом «d» («повинні»). Завдяки цьому кожна з них легко сприймати як цілісну єдність, у якій усі символи чи скорочені слова чітко виконують функцію опорних пунктів пам'яті. Першу рему легко розшифрувати як «країни ЄС не повинні експортувати зброю та військове обладнання країнам, які можуть підтримувати терористів», а другу – як «країни ЄС повинні вжити заходів, аби не допустити використання згаданих зброї та військового обладнання в терористичній діяльності». Доцільно звернути увагу на застосування лінії виноски стосовно однорідних членів «зброю та військове обладнання», що дозволяє уникнути їх повторного запису в другій ремі. Таким чином, для запису речення 2 у модельному варіанті було потрібно 17 символів-скорочень (10 для першої реми і 7 – для другої).

У записах досліджуваної речення 2 записано у три рядки: перший – «не експ.зброю кр.» («не експортувати зброю країнам»), другий – «тер.діяльн.» («терористична діяльність») і третій – «заход.зап.» («заходи для запобігання»). Таким чином, у перших двох рядках записана перша рема, а в останньому – друга, однак при розшифруванні записів можуть виникнути складнощі, оскільки не так просто розрізнити згадані реми. Крім того, якщо стосовно першої реми записана переважна більшість слів, які можуть виконати функцію опорних пунктів пам'яті (за винятком елементів «військове обладнання» та «безумовно підозрюваним у підтримці»), то в другій записаний лише її початок: «заход. зап.» («заходи для запобігання»), що може ускладнити її розгортання під час створення ТП.

Це підтвердилось і в перекладі речення 2 досліджуваною. Зміст першої реми був загалом переданий задовільно: «They forbid to export weapon to the countries which are supposed to carry out terrorist acting» (за винятком прогнозованої втрати словосполучення «військове обладнання» та незначного відхилення від ТО при передачі «безумовно підозрюваним у підтримці»). Для передачі змісту другої реми досліджувана вирішила утворити нове речення з повтором теми попереднього: «And they take all measures to prevent the terrorism». Такий крок може бути виправданим, однак, вірогідно з причини нездатності відтворити зміст, спираючись лише на два записані слова, досліджувана фактично повторила інформацію, яка вже повідомлялася у попередньому реченні. Таким чином, зміст другої реми речення 2 залишився невідомим адресатам внаслідок недостатньої щільності записів перекладачки, які включали лише 8 слів і скорочень, що не дозволило відтворити усі 15 блоків суттєвої інформації, які містилися у цьому реченні.

Модельний варіант скороченого запису речення 3 (праворуч) і варіант, запропонований досліджуваною 1 (ліворуч) подані далі.

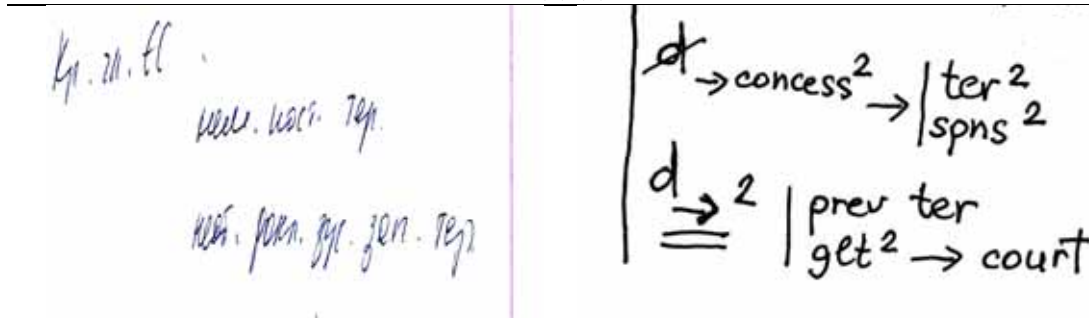


Рис. 3. Третє речення роботи досліджуваної 1 та його модельний варіант.

У реченні 3, як і в попередньому, є дві однорідні реми, перша з яких починається зі слів «уважають неможливими ...», а друга – словами «вважають за необхідне...». У правосторонньому варіанті для відділення цих рем застосовано той же прийом, що й у реченні 2: введено модальні символи («не повинні» – «повинні»), які сприяють чіткій фіксації всієї суттєвої інформації. Перша рема легко розшифровується як «не повинні йти на поступки терористам та їхнім спонсорам», а друга – як «повинні докладати максимум зусиль для запобігання тероризму та притягнення винних до суду». Загальна кількість символів-скорочень для запису речення 3 у модельному варіанті становить 13 одиниць (6 для першої реми і 7 – для другої).

У записах досліджуваної також бачимо 12 елементів (скорочень слів та абревіатуру), однак 4 з них надлишково позначають тему речення, яка в цьому випадку є й темою повідомлення загалом («Кр. чл. ЄС» – «Країни-члени Європейського Союзу»). У цьому відтинку повідомлення достатньо було би застосувати лінію-виноску, аби спустити записані раніше відповідні елементи в речення 3. На інших двох рядках розташовано першу («нем. пост. тер» – «неможливі поступки терористам») та другу («необ. докл. зус. зап. тер» – «необхідно докладати зусиль для запобігання тероризму») реми.

Під час перекладу досліджувана не змогла розшифрувати записи в другому рядку, а тому інформація, пов'язана з ремою 1 у реченні 3, в ТП взагалі відсутня, а неповний запис реми 2 (пропущені елементи «притягнення винних до суду») звели її переклад до банального повтору інформації, яку вже повідомлено в реченнях 1 і 2: «The EU member states concern these for necessary to make efforts in order to prevent the terrorism». Таким чином, зміст речення 3 залишився непереданим адресатам унаслідок недостатньої щільності записів перекладачки, надлишковості та нераціонального запису.

Порівняємо тепер модельний варіант скороченого запису речення 4 (праворуч) і варіант, запропонований досліджуваною (ліворуч).

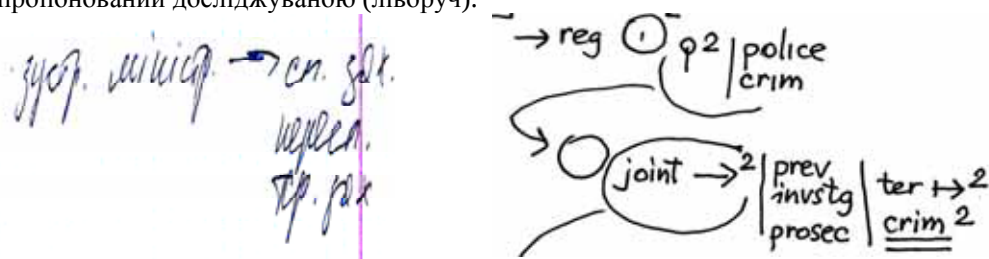


Рис. 4. Четверте речення роботи досліджуваної 1 та його модельний варіант.

Речення 4 включає дві теми («На регулярній основі відбуваються зустрічі» та «вони», тобто «міністри, відповідальні за діяльність поліції та кримінальні справи») і дві реми, перша з яких починається із слів «міністрів, відповідальних за ...», а друга – словами «розробляють та обговорюють ...». Ми бачимо, що рема першої частини речення 4 стає темою другої частини і, відповідно, у правосторонньому записі застосовується лінія-виноска, аби уникнути повторного запису. Економності та щільності запису сприяє також запис однорідних членів у стовпчик. Внаслідок цього загальна кількість символів-скорочень для запису речення 3 у модельному варіанті дорівнює 13 одиницям (6 для першої тема-рематичної єдності і 7 – для другої).

Записи досліджуваної містять лише 8 елементів, які представлені одним символом (стрілкою) та сімома скороченнями слів, що розташовані у три рядки: перший рядок –

«зустр.міністр» (зустрічі міністрів), --> (відбуваються), «сп.зах» (спільні заходи); другий рядок – «пересл» (переслідування), третій рядок – «тер.зах» (заходи запобігання тероризму). Досліджуваній вдалося зв'язати власні записи у достатньо логічне речення, що включало усі записані нею елементи: *The ministers often meet in order to create measures to prevent the terrorism and create anti-terroristic measures for prosecution*. Однак унаслідок недостатньої щільності записів утрачено значну частину першої («відповідальні за діяльність поліції та кримінальні справи») та другої рем («розслідування», «нападів», «інших тяжких злочинів»). З іншого боку, згадані випадки можна розглядати і як генералізацію, коли перекладач замінює види проявів тероризму («терористичні напади та інші тяжкі злочини») на узагальнений термін («тероризм»).

Модельний варіант скороченого запису речення 5 (праворуч) і варіант, запропонований досліджуваною 1 (ліворуч) подані далі.

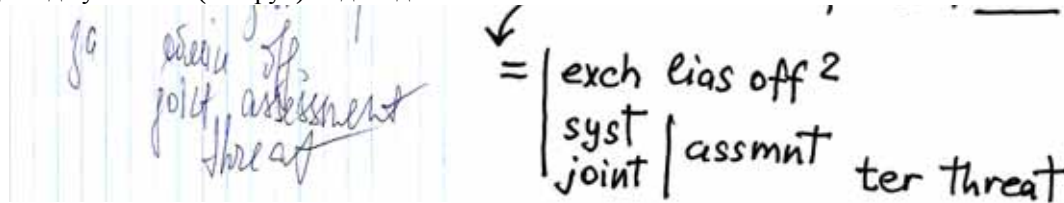


Рис. 5. П'яте речення роботи досліджуваної 1 та його модельний варіант.

Речення 5 складається з теми («згадані заходи»), яка була ремою у попередньому реченні, а також двох рем, що є однорідними членами речення («обмін поліцейськими-офіцерами зв'язку» та «систематичне спільне оцінювання рівня загрози тероризму»). Окрім цього, в межах другої реми ми бачимо два однорідні означення («систематичне» та «спільне»).

У записах досліджуваної спостерігаємо 6 слів та скорочень (порівняно з 9 символами та скороченнями в модельному записі), всі з яких відносяться до блоків суттєвої інформації. Пропущено лише означення «систематичне», конкретизація елемента «офіцери» («поліцейські-офіцери зв'язку») та елемент «тероризм», брак якого, однак, компенсує контекст. До недоліків слід віднести намагання (невдале) записати тему, тоді як її раціональніше було би знести з попереднього речення, а також пропуск однорідного означення («систематичне») до означуваного «оцінка». З іншого боку, однорідні елементи «обмін» та «оцінювання» записано вертикально, що дозволило досліджуваній (попри деякі мовні порушення) зберегти переважну частину суттєвої інформації у ТП: *The exchange of liaison officers and joint assessment against the threat*. Відсутність теми та відповідних засобів когезії не дозволили забезпечити чіткий зв'язок цього речення з попереднім, однак з огляду на те, що темою всього ТО є тероризм та заходи боротьби з ним, можна розраховувати, що це сприятиме розумінню імпліцитної інформації у ТП.

Таким чином, записи досліджуваної 1 відзначаються невисокою щільністю. Із 46 слів, скорочень та символів вона лише одного разу (2%) застосувала символ, а в усіх інших випадках вживала слова та їх скорочення. В її записах також не зафіксовано жодного випадку застосування ліній-виносок, аби уникнути повторів тем повідомлення і, відповідно, підвищити щільності записів. З іншого боку, досліджувана лише раз повторила тему в записах (у реченнях 1 і 3), а в деяких випадках (речення 2 і 4) не записувала тему взагалі. Майже всі 6 тем, за винятком теми речення 5 (17%), все ж таки успішно передано в перекладі, і це можна пояснити тим, що вони або збігалися з темою ТО загалом, або ж їх легко можна вивести з контексту.

Ситуація з передачею рем істотно відрізняється від тієї, що її спостерігають під час відтворення тем. Із 9 рем труднощі зафіксовано під час передачі 6 з них (67%) фактично в усіх реченнях, за винятком першого. Практично завжди це можна пояснити недостатньою щільністю записів – досліджувана витрачала занадто багато часу на запис окремих слів, навіть коли вона їх скорочувала, нехтуючи вживання символів і ліній виносок. Це негативно вплинуло на якість перекладу – в ТП досліджуваної 1 збережено лише 52% блоків суттєвої інформації в ТП щодо загальної кількості таких блоків у ТО. Результати аналізу записів інших досліджуваних подано в табл. 1.

Результати аналізу записів досліджуваних

Досліджувані	КСЗ	% СЗ	% тема/рема	% БСІТП
1	41	2	17 / 67	52
2	46	0	83 / 89	9
3	39	14	0/56	70
4	24	0	0/67	57
5	25	0	33/67	24
6	26	0	0/56	35
7	22	0	33/67	28
8	34	0	33/67	43
9	30	4	0/67	35
10	23	0	33/78	20
11	40	0	17/56	43
12	40	0	17/56	41
13	33	6	83/78	17
14	38	0	67/89	9
15	32	0	0/44	67
М	33	2	28/67	37

Умовні позначення: КСЗ – кількість слів/скорочень/символів у записах; %СЗ – відсоток кількості символів у записах до загальної кількості слів/скорочень/символів у записах; % тема/рема – відсоток випадків виникнення труднощів при розпізнаванні записів, що стосуються теми (від 6) та реми (від 9); % БСІТП – відсоток блоків суттєвої інформації у ТП до загальної кількості таких блоків у ТО; М – у середньому.

Як впливає з таблиці 1, тенденції, виявлені під час аналізу результатів досліджуваної 1, є загалом типовими і для усієї вибірки. Середня кількість слів, скорочень та символів у записах дорівнює 33 (мінімальна 22 та 23) у досліджуваних 7 і 10 відповідно, а максимальна (46 та 41) – у досліджуваних 1 і 2. Середній відсоток символів у записах щодо загальної кількості скорочень у записах ТО – 2%. Максимальний показник (14%) виявлено в досліджуваній 3, середній – 6%, 4% і 2% (у досліджуваній 13, 9 і 2 відповідно), а мінімальні 0% – у всіх інших досліджуваних. Важливішим за цей показник є відсоток виникнення труднощів під час відтворення тема-рематичних зв'язків. З відтворенням тем не виникло жодної проблеми в 5 випадках (досліджувані 3, 4, 6, 9 і 15), що становило 33% від усієї вибірки. Максимальний відсоток проблем із розшифруванням тем дорівнює 83% у досліджуваних, які не змогли перекласти текст до кінця (1 і 13). Максимальна кількість проблем із розшифруванням рем – 89% (досліджувані 1 і 14) і 78% (досліджувані 10 і 13), а мінімальна – 44% (досліджувана 15), тоді як у середньому цей показник становив 67%.

З погляду на відсоток відтворених у ТП блоків суттєвої інформації, картина така: у середньому їх питома вага дорівнює 37% (максимальні показники (70% та 67%) у досліджуваних 3 і 15, а мінімальні (9%) – у досліджуваних 1 і 14). Такі результати свідчать, що в ТП імовірно буде втрачено більше половини суттєвої інформації ТО через низьку щільність записів.

Таким чином, беручи до уваги результати дослідження, зміст якого викладено вище, можна висувати, що гіпотеза нашого дослідження повністю підтвердилась. Занотовуючи зміст ТО, студенти недостатньо застосовують символи, в результаті чого їхні записи характеризуються слабкою щільністю, оскільки вони не встигають фіксувати в повному обсязі навіть суттєву інформацію. Крім того, неповністю усвідомлюючи тема-рематичні зв'язки в ТО, студенти у своїх нотатках недостатньо застосовують трансформації та лінії-виноска для запобігання повторному запису тематичних елементів ТО на рівні речення та ТО загалом, що негативно впливає на якість їхнього перекладу.

Перспективу нашого дослідження вбачаємо в розробці науково обґрунтованої методики навчання УПП з опорою на систему скорочених записів, у якій належну увагу, зокрема, було би приділено забезпеченню щільності записів і фіксації тема-рематичних зв'язків ТО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика / Алексеева И. С. – СПб.: Союз, 2004. – 278 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / Комиссаров В. Н. – М.: ЭТС, 2002. – 421 с.
3. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Привоторов. – Курск: РОСИ, 1999. – 136 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 684 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод / Миньяр-Белоручев Р. К. – М.: Воениздат, 1969. – 288 с.
6. Ребрій О. В. Основи перекладацького скоропису: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. за ред. Л. М. Черноватого, В. І. Карабана. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 152 с.
7. Чужакин А. П. Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи: курс лекций / Чужакин А. П. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Р. Валент, 2003. – 232 с.
8. Albl-Mikasa M. (Non-) Sense in note-taking for consecutive interpreting / M. Albl-Mikasa // Interpreting. – Amsterdam: John Benjamins, 2008. – Vol. 10. – № 2. – P. 197 – 233.
9. Capaldo S. An Apology for Consecutive Interpretation / S. Capaldo // Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. – Montréal: Université de Montréal, 1980. – Vol. 25. – № 2. – P. 244 – 248.

УДК 378.147:811.111

Ю. О. СЕМЕНЧУК, О. Я. НИЧКО

ВРАХУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ

Проаналізовано лінгвістичні особливості англійської економічної лексики, які повинні враховуватись в процесі навчання студентів з метою формування у них англомовної лексичної компетенції. Вказано труднощі при вивченні англійської економічної лексики, встановлено стилістичну нейтральність та відсутність синонімів у термінах, їх семантичне навантаження, визначено факти синонімії, омонімії, багатозначності терміносистем. Охарактеризовано явища метафоризації та приклади описового перекладу фінансово-економічних реалій. Використано закономірності навичок правильного утворення та структурування семантичних образів лексичних одиниць.

Ключові слова: лексична компетенція, англійська економічна лексика, лінгвістичний аналіз, методична типологія.

Ю. А. СЕМЕНЧУК, О. Я. НИЧКО

УЧЁТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АНГЛИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Проанализированы лингвистические особенности английской экономической лексики, которые должны учитываться в процессе обучения студентов с целью формирования у них англоязычной лексической компетенции. Указаны трудности при изучении английской экономической лексики, установлено стилистическую нейтральность и отсутствие синонимов в терминах, их семантическую нагрузку, выделены факты синонимии, омонимии, многозначности терминосистем. Охарактеризованы явления метафоризации и примеры описательного перевода финансово-экономических реалий. Использованы закономерности навыков правильного образования и структурирования семантических образов лексических единиц

Ключевые слова: лексическая компетенция, английская экономическая лексика, лингвистический анализ, методическая типология.

YU.O. SEMENCHUK, O.YA.NYCHKO

CONSIDERING LINGUISTIC PECULIARITIES OF ENGLISH ECONOMIC TERMS WHEN TEACHING STUDENTS

Linguistic features of English economic vocabulary are analyzed that should be taken into account in the process of teaching students to develop their English lexical competence. Difficulties in studying English

economic vocabulary are argued, stylistic neutrality and lack of synonyms in terms, their semantic load are established, facts of synonymy, homonymy, polysemy of terminology are outlined. The phenomenon of metaphORIZATION and examples of descriptive translation of financial and economic realities is characterized. Normalities of skills of correct pattern formation and structuring of semantic images of lexical units are used.

Keywords: *lexical competence, English economic vocabulary, linguistic analysis, methodical typology.*

Сучасний ринок праці вимагає від фахівців досконалого володіння іноземною мовою з метою ефективного спілкування та виконання своїх функцій у сфері певної професійної діяльності. Критерієм успішності навчання і високого рівня професійно-комунікативної компетенції є знання студентами фахової термінології та вміння її використання у виробничих ситуаціях, готовність та здатність здійснювати професійно-ділову комунікацію з представниками інших культур. Для забезпечення такої можливості нагальною потребою вищої немовної школи є формування у студентів іншомовної лексичної компетенції, що вважається основною складовою професійної підготовки майбутніх спеціалістів, головним компонентом їхньої іншомовної комунікативної компетенції.

У контексті навчання студентів-економістів актуальним завданням методики є аналіз лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики, проведення її методичної типології, визначення труднощів її засвоєння, розробка ефективних вправ для забезпечення лексичної сторони іншомовної професійно спрямованої мовленнєвої діяльності тих, хто навчається.

Метою статті є проаналізувати лінгвістичні особливості англійської економічної лексики, щоб врахувати їх у процесі навчання студентів-економістів і таким чином підвищити якість їхньої іншомовної підготовки для конструктивного вирішення професійних завдань.

Методику навчання студентів іншомовної лексики розробляли І. В. Баценко, І. М. Берман, В. Д. Борщовецька, М. О. Бурлаков, В. А. Бухбіндер, Ю. В. Гнаткевич, Н. Є. Лаптева, І. І. Липська, І. П. Макаренко, Е. В. Мірошніченко, О. П. Петрашук, Н. С. Саєнко, О. Б. Тарнопольський, Н. С. Форкун, Р. Картер, Р. Елліс, Н. Смітт та ін. В багатьох дослідженнях наголошується на роль і значення термінологічної лексики у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних ВНЗ, на необхідності функціонального засвоєння іншомовної лексики з використанням інноваційних технологій навчання, розглядаються стратегії оволодіння іншомовним лексичним матеріалом в рамках когнітивно-комунікативного та особистісно-зорієнтованого підходів до організації навчальної діяльності.

Умовою оптимізації процесу навчання іншомовної лексики є здатність студентів накопичити та надійно закріпити в пам'яті свій лексичний запас, вміння проаналізувати та систематизувати нову лексичну інформацію, щоб адекватно до комунікативного наміру та ситуації спілкування відреагувати на отриманий сигнал і використати потрібну лексичну одиницю в усному чи писемному мовленні. Оскільки навчання англійської мови студентів немовних ВНЗ має професійну спрямованість відповідно до фаху, то визначальним моментом є орієнтація на засвоєння ними галузевої термінології, оволодіння терміносистемою своєї спеціальності як головної передумови розвитку іншомовних вмінь для забезпечення предметного змісту ділового спілкування. Щоб зняти або зменшити труднощі студентів при вивченні англійської економічної лексики і сприяти міцному запам'ятовуванню ними термінів, необхідно знати їхні лінгвістичні характеристики, розуміти закономірності їх функціонування в економічному дискурсі.

Термін – це слово або словосполучення, яке використовується для номінації спеціального наукового поняття і відзначається характером дефінітивності, системності, однозначності в складі впорядкованої терміносистеми, [1, с. 36]. Зміст терміна, як вважає О. І. Дуда, повністю розкривається тільки через його реальне функціонування, тобто лише тоді, коли він є елементом субмови, фахової комунікації, дискурсу [4, с. 122]. Провівши дослідження лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики, В. Д. Борщовецька довела, що англійська лексика субмови економіки є складним механізмом, в якому, крім суто економічної, функціонує лексика, запозичена з інших терміносистем, і вона характеризується наявністю інтернаціоналізмів, різних дериваційних утворень, аббревіатур. Субмова економіки англійської мови, вважає дослідниця, складається зі слів, що вживаються винятково як терміни, і слів, котрі

мають як термінологічне, так і загальноновживане значення, а міграція загальноновживаної лексики в субмову економіки слугує основою формування спеціальної економічної лексики і є ядром термінологічної системи [2, с. 4].

При дослідженні лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики нами встановлено, що у термінів немає ознак багатозначності та експресивності, їм властива стилістична нейтральність та відсутність синонімів. Терміни підмови економіки – це елемент загальної лексичної системи англійської мови з парадигматичними і синтагматичними зв'язками, що існують у загальноновживаній лексиці. В терміносистему економіки входять терміни-слова і терміни-словосполучення, а характерними способами їх творення є префіксальний, суфіксальний та складання окремих слів або їх основ. Розуміння структури термінів, уміння проводити їх морфолого-синтаксичний аналіз дозволяє продукувати нові термінологічні одиниці й варіювати способи лексико-граматичного вираження думки англійською мовою. Сучасні тенденції інтернаціоналізації англійських економічних термінів сприяють розвитку мовної здогадки студентів, розширюють їхні можливості для безперекладної семантизації спеціальної лексики, швидкого її запам'ятовування та довготривалого зберігання у потенційному словнику. Так, працюючи з фінансово-економічними текстами, студенти легко перекладають прості економічні терміни з латинською і французькою основами, безпосередньо транслітеруючи їх українською мовою, наприклад: *productivity, competence, investor, manager, specification, deposit, stevedore, force-majeure, laissez-faire* тощо.

Лінгвістичний аналіз термінологічної лексики полягає у проведенні дослідження її семантично-морфологічної структури, вивченні способу утворення певних термінологічних одиниць, що, відповідно, допомагає збагнути значення і зрозуміти смисл кожного терміна, створює сприятливі передумови для формування стійких лексичних навичок рецептивного і продуктивного характеру. За допомогою цього аналізу мовних закономірностей термінологічної лексики студенти можуть розвинути власні іншомовні здібності і розробити свій індивідуальний стиль роботи з вивчення такої лексики. Індивідуальна стратегія студента з вивчення лексики може включати систему роботи з визначення потенційних можливостей словотвірних елементів слів (префіксація, суфіксація), аналізу дериваційних моделей однокладових та багатокладових термінів, проведення їх граматичних трансформацій, порівняння термінологічних словосполучень з аналогічними в рідній або іноземній мові, що вивчають студенти-економісти, розшифровки значень аббревіатур та пошуку адекватних відповідників у рідній мові, виокремлення випадків конверсії з поясненням особливостей вимови таких термінів. Зважаючи на складні процеси становлення української терміносистеми, важливим є розгляд інтернаціональних термінів з метою визначення доцільності їх калькування в українській мові, а також варто, за можливості, проаналізувати випадки використання у фаховій мові жаргонізмів і сленгу. Варто вказати на можливості транскодування певних англійських термінів, явища їх метафоризації, використання описового перекладу деяких реалій. Так, наприклад: *red tape* (канцелярська тяганина), *blue sky laws* (закони штатів (США) від 1993 р., які регулюють випуск цінних паперів та їх реалізацію в межах штатів), *lame duck policy* (невдала політика), *maiden trip* (перший рейс), *bearish course* (курс на зниження цін), *seed money* (стартовий капітал), *old money* (спадкові гроші), *smart money* (гроші за таємно надану інформацію), *money for old rope* (легкий спосіб заробити гроші), *price leader* (виробник, що встановлює найнижчу ціну на товар), *loss-leader item* (товар, що продається за низькою ціною для залучення покупців), *off-even pricing* (ціна, яка не доходить до круглої цифри і стимулює покупця купити товар), *trade-in-allowance* (сума грошей за стару річ і включена в рахунок покупки нової) та ін.

Дискусійними є випадки полісемії, синонімії та омонімії термінів, рівень їхньої співвіднесеності з поняттями, які вони виражають, тому робота з аналізу таких явищ на заняттях з іноземної мови може бути предметом подальших наукових пошуків студентів. Так, багатозначність ускладнює його розуміння і потребує розширеного контексту. Проілюструймо слово *draft*, що відоме студентам як «план», «проект», а у фінансово-економічному контексті означає «*тратата*» (перевірений вексель), наприклад: *draft for acceptance* (прийнятна трата). Паралельно існує і його синонімічний термін *bill of exchange* з тим же значенням. Наведемо й інші приклади: слово *estimate*, відоме студентам у значенні «оцінка», в контексті торгово-

економічному воно набуває значення «кошторис», у словосполученні *estimate funds* (кошторис на грошові асигнування). Іноді такі знайомі студентам слова, як *report*, *protocol*, у бізнесово-економічному контексті перекладаються зі значенням «акт»: *acceptance report* – акт прийняття, *acceptance protocol* прийомно-здавальний акт.

Особливу складність викликає у студентів розуміння і переклад таких слів, як, наприклад, *outstanding*, що здебільшого відоме їм у значенні «видатний», «визначний», але у фінансово-економічному тексті воно має у значення «несплачений рахунок», «непоставлений товар», «невирішене питання». Слово *irrevocable* (невиправний) у наступному словосполученні *irrevocable letter of credit* носить у собі неочікуваний для студента переклад, як «безвідзливний кредит». Подібну трудність у перекладі спостерігаємо зі словом *target* (мішень) – наявна планова цифра; *to reach the targets* – виконати планове завдання. Аналогічно перекладаються словосполучення *import targets*, *export targets*, *sales targets*, *production targets*.

Синонімічні терміни перевантажують пам'ять, оскільки студентам доводиться засвоювати велику кількість спеціальних понять фахового тексту. При цьому виникає певна смислова небезпека при їх розмежуванні: *deferment*, *respite*, *postponement*, *adjournment*, *delay* – увесь синонімічний ряд пропонує значення «відстрочка». Аналогічні смислові розмежування помічаємо у таких прикладах: *venture*, *enterprise* і *undertaking* (підприємство, справа), *dealing*, *bargain*, *transaction* (угода, операція), *range*, *assortment*, *mix* (асортимент) та ін.

Ознайомлення студентів із загальними принципами словотворення в системі іноземної мови дає їм можливість проникнути в структуру термінів, розвинути, на думку О. М. Шамова, лексичну креативність і лексичну саморефлексію [7, с. 25]. Спостереження за певним терміном у контексті дає можливість зрозуміти, як цей термін поєднується з іншими словами, в яких ситуаціях і в якому значенні його доцільно вживати. Для прикладу візьмемо термін *rate* і прослідкуємо, як змінюється його значення залежно від контексту: *interest rate* (відсоткова ставка); *exchange rate* (обмінний курс); *inflation rate* (темпи інфляції); *rate of return* (коефіцієнт окупності); *rate risk* (ризик, пов'язаний з відсотковими ставками); *rate-sensitive investments* (інвестиції, чутливі до курсових коливань); *ratable property* (оподатковувана нерухомість); *rated bond* (боргове зобов'язання, яке має рейтинг); *rates* (розцінки; тарифи); *rating agency* (рейтингове агентство). Наведені приклади наочно ілюструють думки лінгвістів про те, що суть і значення терміна можна зрозуміти лише в контексті, тоді як лінгвістичне значення слова легко знайти у словнику.

Термінологи у своїх дослідженнях довели, що термін несе високе семантичне навантаження і є вагомим орієнтиром при визначенні інформативності та тематичної спрямованості наукового тексту. Знання лінгвістичних особливостей термінів дозволяє розвинути у студентів вміння виокремлення смислових одиниць та побудови між ними логічних зв'язків, сприяє усвідомленню певних закономірностей, що важливо і необхідно для правильного сполучення термінів з іншими словами, їх структурування і утворення семантичних образів лексичних одиниць, які підлягають засвоєнню. Методично термінологічний аналіз, вважає О. І. Жорнова, спрямований на виявлення здатності терміна до деривації. Розуміючи таку особливість, студенти можуть знаходити і утворювати похідні термінів, що вивчаються, а також розширювати свою семантичну мережу співвіднесених до певної теми слів, формувати власну систему «у словесному позначенні кола понять, які відносяться до певної проблеми» [5, с. 79]. Наприклад, виділивши словотвірні елементи терміна *investment*, можна здогадатись про його значення, а також утворити похідні терміни *investor*, *investee*, *investible*, *investing* й активно використати їх окремо або у складі термінологічних словосполучень (*investment environment* – інвестиційний клімат, *investing activities* – інвестиційна діяльність, *investee* – об'єкт інвестування) в іншомовній комунікації. Лексична компетентність передбачає також здатність студентів утворювати нове слово від відомого кореня за допомогою суфіксів і/або префіксів, правильно вживати прийменники з фразовими дієсловами, будувати іменники і прикметники, тому за допомогою лінгвістичного аналізу можна добитись вмінь словотворення, важливих при лексичному оформленні усних і/або письмових висловлювань.

У дослідженнях термінологів відзначається висока продуктивність синтаксичного та морфологічного способів термінотворення, наголошується на наявності фактів синонімії, омонімії, багатозначності термінів. Активізація інтелектуальних зусиль студентів під час

аналізу структури і семантики термінів розширює можливості щодо їх безперекладної семантизації дає змогу краще підібрати вдалий україномовний відповідник терміна під час його перекладу, створює психологічні передумови для усвідомленого запам'ятовування і осмисленого оволодіння термінологічною лексикою. Розуміння студентами таких положень під час лінгвістичного аналізу лексики дозволяє допустити, що експліцитне вивчення вокабуляру може призвести до глибшого знання значення слів і більших здобутків у їх продуктивному використанні, ніж при імпліцитному навчанні. Тому О. Ю. Дигтяр рекомендує підсилити роль свідомого оволодіння лексикою шляхом виконання неконтекстних лексичних вправ, які в єдності з контекстними комунікативними вправами утворюють єдність «довільно-свідомих і комунікативних засад при засвоєнні словникового запасу» [3 с. 20].

Отже, лінгвістичний аналіз лексики дає можливість усвідомлено виконувати лексичні вправи на вибір лексичної одиниці, її підстановку і трансформацію, звуження і розширення, розпізнавання та диференціацію, співвіднесення з певним поняттям і/або порівняння з аналогічним явищем в рідній або іншій мові, яку вивчають студенти-економісти. Лексичні вправи, що забезпечують усвідомлений підхід до засвоєння лексики через її багаторазове повторення, не суперечать ідеї комунікативності, оскільки розвивають уміння студентів «висловлювати свої думки на мові, яка вивчається, в межах програмної теми і вести бесіду у відповідності до заданої ситуації» [6]. Неодноразове вживання визначеного слова або словосполучення на рівні фрази або надфразової єдності сприяє міцному засвоєнню лексики, що є ґрунтовною підготовкою студентів до реальної іншомовної комунікації. За даними деяких дослідників, частка мовних вправ не повинна перевищувати 10 %, але вони мають бути частиною комплексу або системи вправ, оскільки формують лексичні навички, що слугує необхідною передумовою розвитку у студентів мовленнєвих умінь іншомовного спілкування в усній чи писемній формах.

Таким чином, проведення лінгвістичного аналізу англійської економічної лексики, врахування її лінгвістичних особливостей розвиває мовну і контекстуальну здогадку студентів стосовно значень нових слів, сприяє побудові асоціативних зв'язків і розширює можливості студентів щодо запам'ятовування і швидкого відтворення засвоєної лексики, допомагає правильно здійснити вибір необхідних лексичних одиниць під час мовлення, дозволяє впізнати та відрізнити їх від інших термінів під час слухання або читання фахових текстів. Виявлені та проаналізовані лінгвістичні особливості термінологічної лексики мають бути покладені в основу розробки методичної типології відібраних лексичних одиниць і визначення методичних труднощів їх засвоєння студентами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Антонюк Л. А.* Белорусская терминология (становление, развитие, структура): автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.02 / Л. А. Антонюк. – Минск, 1992. – 46 с.
2. *Борщовецька, В. Д.* Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Д. Борщовецька. – К., 2004. – 20 с.
3. *Дигтяр, О. Ю.* Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Ю. Дигтяр. – Владимир, 2009. – 23 с.
4. *Дуда, О. І.* Процеси термінологізації в сучасній англійській мові: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. І. Дуда.. – Львів, 2001. – 258 с.
5. *Жорнова, О. І.* Формування понятійного мислення студента в контексті його становлення суб'єктом культури // О. І. Жорнова. / Нові технології навчання. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 39. – С. 77–82.
6. *Павлова, Л. П.* Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза / Л. П. Павлова // Инновационные образовательные технологии. – 2011. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://library.miu.by/journals/~item/iot/issue.26/section.125/article.7.html>
7. *Шамов, А. Н.* Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов. / Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–25.

Л. В. КРАВЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ТА ПРОГРАМ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У 1950–1960-ті РОКИ

Проаналізовано основні особливості побудови навчальних планів та програм з іноземної мови (ІМ) у 1950–1960 роки. Досліджено їх структуру та змістовний компонент; відповідність вимог до змісту навчання ІМ. Визначено характерні особливості навчальних планів та програм досліджуваного періоду. Виокремлено методичні прорахунки та вплив соціально-історичних трансформацій на їх змістове наповнення.

Ключові слова: базовий навчальний план, шкільні програми, іноземна мова, навчальний предмет, зміст освіти.

Л. В. КРАВЧУК

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ПРОГРАММ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В 1950–1960-е ГОДЫ

Анализируются основные особенности построения учебных планов и программ по иностранному языку во второй половине XX в. Исследовано их структуру и содержательный компонент; соответствие требований к содержанию обучения ИЯ. Определены характерные особенности учебных планов и программ исследуемого периода. Выделены методические просчеты и влияние социально-исторических трансформаций на их содержательное наполнение.

Ключевые слова: Базовый учебный план, учебные программы, иностранный язык, советская школа, учебный предмет, содержание образования.

L. V. KRAVCHUK

THE PECULIARITIES OF CONSTRUCTION OF SCHOOL FOREIGN LANGUAGE CURRICULA AND PROGRAMS IN 1950-1960 S

The article analyzes the main peculiarities of school foreign language programs construction in the second half of the twentieth century. Their structure and content component; compliance requirements for the content of foreign language learning are studied. The characteristics of curricula and programs of study period outlined are determined, methodological mistakes and the impact of socio-historical transformations in their semantic content are outlined.

Keywords: Basic curriculum, school programs, foreign language, the Soviet school, school subject, content of education.

Особливості економічного і політичного розвитку СРСР після закінчення Другої світової війни характеризуються «завершенням побудови соціалізму і поступовим переходом до створення матеріально-технічної бази комуністичного суспільства, розвитком економічних і культурних зв'язків Радянського Союзу з іншими державами»[3, с. 35]. Стали активнішими і багатостороннішими зв'язки СРСР з іншими державами.

У цих умовах зросла потреба в тому, щоб широкі кола фахівців оволодівали іноземними мовами як засобом спілкування. Проте радянська школа не забезпечувала випускникам практичних навичок володіння іноземною мовою. Однією з основних причин цього була застаріла цільова настанова програм з іноземних мов, яка орієнтувала на навчання читання і перекладу, що призвело до відомого відриву навчання іноземної мови від життя і його потреб.

Зміст освіти реалізується, зокрема, через навчальні плани та програми, які в радянській системі освіти досліджуваного періоду були важливими державними документами. В них знайшло своє відображення конкретне соціальне замовлення, формалізувався зміст і встановлювались реальні, а не декларовані пріоритети. На теоретичну розробку й практичне застосування навчальних планів безпосередньо впливали політичні й ідеологічні установки, соціально-

економічні реалії та напрями економічного розвитку, а також домінуючі педагогічні ідеї. Саме за навчальними планами можна відстежити пріоритети державної політики в галузі освіти.

Наявність тих чи інших навчальних дисциплін у навчальному плані, перерозподіл годин між предметами всередині навчального плану, домінування певної групи предметів – усе це прояви зміни комплексу політичних, соціальних і педагогічних орієнтирів та процесів, пов'язаних з періодичним оновленням змісту освіти. Зрозуміло, що протягом досліджуваного періоду явища, які відбувалися в освіті у зв'язку з розвитком підходів до побудови, безпосередньою розробкою навчальних планів та проблемами їх упровадження, були неоднозначними. Істотним критерієм, що обумовлює зміст і структури навчального плану, є вимоги щодо нормалізації навчального навантаження школярів різного віку.

Спробуємо проаналізувати навчальні плани досліджуваних нами етапів, дотримуючись таких критеріїв:

- спрямованість у теоретичному обґрунтуванні й практичній розробці навчальних
- планів щодо вивчення іноземних мов;
- зміни в кількості годин, відведених на вивчення іноземних мов;
- зміни вимог щодо рівня оволодіння мовою.

Проблеми теоретичних засад мети, чинників, складу і структур змісту загальної середньої освіти, а також дидактичні норми побудови навчальних програм та шкільних підручників висвітлюються у працях В. Безпалька, Р. Вендровської, С. Гончаренка, І. Журавльова, Л. Зоріної, В. Кременя, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Паламарчука, Л. Пироженко, О. Савченко та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні основних тенденції побудови навчальних планів та програм з іноземної мови у 1950–1970 рр. XX ст., дослідженні їх структури та змістовного компонента; встановленні відповідності вимог програмного матеріалу до змісту навчання іноземних мов.

Після Другої світової війни, як зазначають Р. Вендровська, І. Логінов та інші науковці з навчальних планів було вилучено давні мови, різко зменшено години на іноземні мови, дещо занижено роль гуманітарних предметів і суттєво збільшено кількість годин на вивчення предметів природознавчого циклу [1, с. 98].

У програмах, прийнятих у 50-і роки, підкреслюється загальноосвітнє значення вивчення іноземної мови та вперше цілком конкретно визначається провідна роль читання в навчанні цього предмета. Завдання розвитку усної мови зводилося в основному до вимоги «закласти основи оволодіння усною мовою», проте аналізуючи програмний матеріал зазначеного періоду ми дійшли висновку, що він не відповідав цій вимозі.

Так, програми 7-річної школи (1955 р.) ставили за мету навчити учнів читати і розуміти за допомогою словника нескладний текст, а також навчити розуміти усну мову. В пояснювальній записці до цієї програми прямий метод пропонують як основний, однак разом з безперекладними формами роботи не виключається можливість користуватися рідною мовою учнів. Вступний курс хоч спеціально і не виділяється, проте приступати до читання пропонують лише після засвоєння основ вимови і нагромадження деякого запасу слів у процесі усної роботи. Лексика вводиться лише у зв'язних реченнях, а значення слів розкривається за допомогою наочних посібників. Граматика вивчається з проходженням текстів і виконанням вправ. Роботі над текстом обов'язково передують його усний аналіз – граматичний, фонетичний, лексичний [2, с. 52].

Аналізуючи відповідні документи, ми дійшли висновку, що програма була переобтяжена граматичним матеріалом, внаслідок чого викладання граматики часто мало абстрактний характер і було відірване від потреб практичного оволодіння іноземною мовою. Слід також визнати, що зайва теоретизація і надмірне захоплення перекладними формами роботи призвели у практиці навчання до того, що рідна мова почала домінувати на уроці іноземної мови. Про істотне виправлення цих хиб свідчить програма з іноземної мови 1960 р., яка передбачає розвиток в учнів умінь і навичок усної мови і читання без словника, тобто умінь користуватися мовою як засобом спілкування.

У пояснювальній записці до навчального плану 1951/52 н. р. вказується, що у 3–4 класах всіх початкових і сільських семирічних шкіл іноземна мова не викладається. У зв'язку з цим навчальний план у 3-му класі цих шкіл має – 25 годин, а в 4-му – 27 годин. Разом з тим на

вивчення іноземної мови у 1950 р. відведено у 4-му класі – 2 години, 5-му – 4 години, 6-му – 3 години, 7-му – 3 (2) години, 8-му – 2 (3) години, 9-му – 3 години, 10-му – 4 (3) години. [6, с. 5.

Ретельно проаналізувавши кількість годин, яка відводилася на вивчення іноземної мови у першому етапі нашого дослідження, доходимо висновку:

- зменшення кількості годин на вивчення англійської мови припадає на 1954–1959 р. на 1 навчальну годину — у 5-му класі (з 4 год. на 3) та 1 навчальну годину у 9-му класі (з 3 год. на 2–3);
- найбільша кількість годин, яка відводилася на вивчення іноземної мови, припадала на 5-й клас (4 год. в тиждень) та 10-й клас (4–3 год. в тиждень);
- до кінця цього періоду, тобто до 1960-х р., кількість годин на вивчення іноземної мови почала змінюватись у бік збільшення у вказаних класах.

Отже, навчальний план 1949–1953 рр., в основному був сформований ще на початку 1940-х рр. і протягом досліджуваного періоду вирізнявся стабільністю; в середині досліджуваного періоду (1954–1957 рр.) спостерігається тенденція до зменшення годин на вивчення іноземної мови; наприкінці досліджуваного періоду (1959–1960 рр.) кількість годин знову збільшилася.

Основною цільовою настановою навчальних програм 1949–1959 рр. було навчити учнів, читати та висловлювати свої думки з окремих тем іноземною мовою, проте, як і раніше, основна увага акцентувалася не на усному володінні мовою, а засвоєнні граматичного матеріалу [8, с. 10].

Отже, цей етап можна охарактеризувати як перехідний без якісних змін та нововведень. Навчальні програми були застарілими, оскільки орієнтувалися на минуле. Це один із небагатьох етапів, який відзначився відсутністю досліджень та нововведень у даній галузі.

Початок 1960-х років в історії українського шкільництва характеризується початком значних суспільних та наукових змін, що безумовно відображені у шкільних реформах. Невпинне зростання техніки, культури та підготовка молодого покоління до виробничої діяльності в умовах «розгорнутого будівництва комунізму» ставили все більші й більші вимоги до освіти та школи. Збільшувалась кількість навчальних годин у навчальних планах і програмах загальної і політехнічної освіти. Окрім того, вчителі намагалися дати учням більше знань ніж передбачалося програмою. Внаслідок цього зміст навчання настільки поглибився, що учні стомились від надмірної навчальної праці та засвоювали матеріал поверхово. Намагання виконати непосильний програмний матеріал позбавляло вчителів можливості застосовувати ті методи навчання, які б забезпечили не тільки свідомо міцне засвоєння учнями програми, а й розвиток розумових сил учнів [12, с. 18].

У більшості публікацій висувалась вимога скорочення обсягу освітнього матеріалу, звільнення програм та підручників від другорядного, несуттєвого змісту, яким в результаті боротьби зі схематизмом комплексних «Порадників» вони були перевантажені. Досягти оптимального обсягу змістового наповнення навчальних предметів до кінця досліджуваного періоду не вдалося.

Враховуючи з позиції тогочасних політичних цільових установок, які безсумнівно відображені в навчальних програмах першої половини 1960-х рр., доходимо висновку про їх надмірне перевантаження та захоплення матеріальним аспектом навчання.

Так, у 1963 р. В. Помагайба, аналізуючи причини перевантаженості сучасних йому шкільних програм, наголошував, що після постанови ЦК ВКП(б) від 25 1931 р. «школа зробила крутий поворот в розвитку творчих здібностей учнів, хоч у постанові було ясне вказано на необхідність виховання ініціативних і діяльних учасників соціалістичного будівництва, тобто на забезпечення і формального аспекту навчання. Захоплення матеріальним аспектом навчання призвело до надмірного перевантаження програм» [5, с. 32].

Відділом дидактики Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР було проведено спеціальне дослідження часу, який витрачається кожним учнем на роботу з навчальних предметів. Результати дослідження показали, що учні всіх вікових категорій затрачають удвічі більше часу над опрацюванням іноземної мови, ніж інших предметів. Результатами дослідження встановлено, що мінімальні затрати часу учнів на підготовку домашнього завдання з іноземної мови становлять – 19 хв., а максимальні – 97 хвилин.

В зв'язку з цим В. Помагайба зазначав: «Вивчення іноземної мови потребує багато часу на виконання домашніх завдань, його можна значно скоротити, коли використовувати на

уроках програвачі, магнітофон: учні чуять правильну і чітку вимову слів та речень, пов'язують їх з відповідними образами і прискорюють оволодіння мовою, це може значно зекономити час навчання. Окрім того, слід серйозно зайнятися питанням про зменшення домашніх завдань з іноземної мови, у 10-му класі (витрачається найменше біля астрономічної години і найбільше понад півтори години. З таким становищем миритися не можна. Вчителі повинні дбати про те, щоб засвоєння слів, мовних навичок, усних і письмових здійснювалось на самих уроках, найбільше уваги слід приділити розмовній практиці учнів») [5, с. 78].

У постанові Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 р. було вказано на серйозні недоліки в системі навчання іноземних мов і накреслено важливі заходи докорінного поліпшення вивчення іноземних мов у нашій країні. Ця постанова вимагала принципово нової цільової настанови вивчення іноземної мови в середній і вищій школі, настанови, спрямованої на практичне оволодіння іноземними мовами [2, с. 45].

Певні позитивні зміни після цієї постанови можна було побачити у навчальних планах та програмах з іноземної мови 1961/62 н. р., які свідчили про істотне виправлення хиб попередніх програм та передбачали розвиток в учнів умінь і навичок усної мови і читання без словника, тобто уміння користуватися мовою як засобом спілкування. У програмі також наголошувалось, що усна мова і читання повинні розвиватися як рівноправні види мовної діяльності, оскільки вони однаково важливі для практичного оволодіння мовою.

Наведемо приклад навчального навантаження з іноземної мови. У 1960–1964 рр. у 5-му класі на вивчення іноземної мови відводилось 4 (3) год., то у 1965 р. – 3 год. Зауважимо, що із вказаного періоду кількість годин на вивчення іноземної мови зменшилась на 1 навчальну годину в усіх класах. Очевидно, що зменшення кількості годин було наслідком «розвантаження» навчальних програм після «чергової спроби шкільної реформи» 1964–1965 рр. Сумарне тижневе навантаження на одного учня становило 14,5 годин в усіх класах.

У пояснювальній записці міністерства освіти УРСР до навчального плану 1964/65 н. р. вказано: «З метою удосконалення і деякого розвантаження учнів Міністерство освіти УРСР внесло ряд змін до навчальних планів восьмирічних і середніх шкіл УРСР на 1964/65 н. р., опублікованих у збірнику наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР №7–8 за квітень 1964 р. Ці зміни такі: у 5–7 класах зменшено по 1 годині в тиждень в першому півріччі на вивчення іноземної мови. У 8-му класі зменшено на 1 тижневу годину вивчення іноземної мови. Для 9–10 класів вводиться перехідний навчальний план. В 1964/65 н. р. за цим планом будуть працювати лише 9-і класи, а 10–11-і класи продовжуватимуть працювати за навчальним планом 11-річної школи. В 1965/66 н. р. перехідні навчальні плани були запроваджені і в 10-му класі.

Також було сказано, що, «незважаючи на певне зменшення часу на вивчення окремих предметів у 8-річній і середній школах, роботу слід проводити за програмами видання 1964 р., внівши до них зміни у відповідності з вказівками програмно-медичного управління Міністерства освіти УРСР. Викладання навчальних предметів буде здійснюватись за діючими тепер підручниками з внесенням до них певних змін у відповідності з вказівками програмно-медичного управління Міністерства освіти УРСР» [7, с. 7].

Окрім змін у програмах 1964/65 н. р. з'явилися нові вимоги до практичного оволодіння мовою, про що було вказано у пояснювальній записці міністерства освіти до навчального плану 1964/65 н. р.: «У зв'язку із скороченням часу на вивчення іноземних мов дещо змінюються вимоги до практичного оволодіння іноземною мовою. В 5–6 класі слід і надалі вести роботу про закладання основ усної мови, а в 7–8 класах по посиленню лексики і вдосконаленню навичок усного мовлення і читання» [7, с. 8].

Програма для 5-х класів залишилася без змін. Для 5–7-х класів було подано наступні рекомендації: «Слід за визначенням міської районної предметної комісії учителів іноземної мови, скоротити кількість вправ та текстів у підручнику для читання. З програми виключається вимога читати напам'ять вірші і діалоги. В розповіді учителя зменшити до 1–2 незнайомих слова для розуміння на слух. В 8-му класі виключається вимога ставити запитання і відповідати на запитання по змісту прочитаного. В грамзаписі зменшується до 3–4 незнайомих слів при читанні на кожні 100 слів тексту» [7, с. 8].

Від 1964/65 н. р. у школі відбулася чергова шкільна реформа, що була спрямована на розвантаження навчальних планів та програм. Це відобразилося у зменшенні кількості годин не тільки іноземної мови, а й усіх навчальних предметів. З'явилися нові вимоги до практичного оволодіння

мовою, переглядалися та вдосконалювалися програмні матеріали, тобто працівники освіти глибоко замислилися над змінами навчального процесу, які були необхідними під впливом часу.

У 1967 р. зроблено спробу створити нову програму з іноземних мов, побудовану на науковому фундаменті з урахуванням практичних вимог. У пояснювальній записці до проекту підкреслюється, що викладання іноземної мови в середній школі ставить перед собою одночасно практичні, освітні й виховні завдання. Практична мета полягає в тому, щоб навчити учнів самостійно читати іноземні тексти і вести розмову на певну тему в зв'язку з прочитаним текстом. Що до письма, то програма передбачає в 5–6-х класах оволодіння орфографічними навичками в обсязі матеріалу, яким учні володіють усно [2, с. 44]. Цілком очевидно, що проект нової програми ще вимагав всебічного, широкого обговорення і критичного аналізу, щоб на такій основі створити стабільний документ для радянської школи.

Варто зазначити, що недотримання умов виконання навчального плану в школах суворо каралося, про що свідчить наказ міністра освіти УРСР (№ 154 від 5 липня 1967 р.) про грубе порушення навчального плану у середній школі № 9 (м. Сімферополь, Кримська обл.), де у другому півріччі 1966/67 н. р. з 4-х год., відведених на вивчення української мови та літератури, 2 год. були самовільно передані на проведення уроків англійської мови. В цьому документі зазначалося, що заборонено проведення в школах республіки експериментів, пов'язаних із змінами навчального плану, програм, підручників та встановленого порядку перевodu учнів з класу в клас без дозволу міністерства освіти.

Таким чином, навчальні програми 1950–1960-х рр. були переобтяжена граматичним матеріалом, внаслідок чого викладання граматики часто мало абстрактний характер і було відірване від потреб практичного оволодіння іноземною мовою. На уроках переважав граматико-перекладний метод навчання. В більшості випадків ці навчальні програми оскільки орієнтувалися застарілими, оскільки були орієнтовані на минуле. Основною характерною тенденцією цього періоду було їх надмірне перевантаження та захоплення матеріальним аспектом навчання. Разом з тим з'явилися нові вимоги до практичного оволодіння мовою.

Вказаний період можна назвати «етапом реформ». Його необхідно розглядати крізь призму позитивних спроб, змін та помилок, без яких неможлива подальша побудова педагогічних надбань. Він став теоретичною підвалиною діяльності нової шкільної політики та був підготовчим до наступних суттєвих змін у шкільних програмах з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вендровская Р. Б. Проблемы формирования учебных планов в советской школе (1945–1985) / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – 1985. – № 3. – С. 96–102.
2. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе // Народное образование СССР: сб. документов 1917–1973 гг. – М., 1974. – С. 174.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / ред. кол. А. М. Арсеньев, В. И. Додонов, М. Н. Колмакова, Ф. Г. Паначин, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
4. Пироженко Л. Генеза підходів до побудови навчальних планів вітчизняної загальноосвітньої школи в 30-х– на поч.50-х рр. XX ст./ Л. Пироженко / Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини. Вип. 17. – Умань, 2006 р.
5. Помагайба В. І. Про унормування учбового навантаження учнів / В. І. Помагайба – К.: Рад. школа, 1963. – 125 с.
6. Про затвердження нових навчальних планів та програм на 1951/52 н. р. Наказ № 28 від 17 серпня 1951 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1951. – № 10. – С. 12.
7. Про затвердження нових навчальних планів та програм на 1964/65 н. р. Наказ № 28 від 17 серпня 1964 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1964. – № 7–8. – С. 7–9.
8. Программы средней школы. Иностранные языки. – М., 1950. – 32 с.
9. Программы средней школы. Иностранные языки. – М., 1960. – 25 с.
10. Программы средней школы. Иностранные языки. – М., 1970. – 30 с.
11. Скаткин М. Н. Вопросы теории построения программ в советской школе / М. Н. Скаткин // Известия АПН РСФСР. – Вып. 20. – М., 1949. – С. 11–27.
12. Фурман І. Стан викладання іноземних мов у загальноосвітніх закладах України на початку XX ст. / І. Фурман // Історія педагогіки. – 2000. – № 4. – С. 116–119.

Б. І. ЛАБІНСЬКА

**ОСВІТНЬО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА
XIX СТОЛІТТЯ)**

Проаналізовано освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання іноземних мов, які впливали на розвиток іншомовної освіти. Розкрито проблему мови навчання у школах різних типів на західноукраїнських землях у другій половині XIX ст.

Ключові слова: методика, навчання іноземних мов, Західна Україна.

Б. И. ЛАБИНСКАЯ

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЗАПАДНОЙ
УКРАИНЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА)**

Исследуются образовательно-организационные предпосылки методики обучения иностранных языков, которые влияли на развитие иноязычного образования. Раскрыта проблема языка обучения в школах разных типов на западноукраинских землях во второй половине XIX века.

Ключевые слова: методика, обучение иностранным языкам, Западная Украина.

B. I. LABINSKA

**EDUCATIONAL AND ORGANIZATIONAL PREREQUISITES OF THE
DEVELOPMENT OF METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN WESTERN UKRAINE (THE SECOND HALF OF XIX CT.)**

The paper investigates the educational and organizational prerequisites of language education which influenced the development of foreign language teaching, types of schools; analyses the language of teaching in Western Ukraine (the second half of XIX ct.).

Keywords: methodology, foreign language teaching, Western Ukraine.

Історія західноукраїнських земель – Буковини, Галичини, Волині, Закарпаття – це багатогранний процес, який відбувався за умов складного, часто суперечливого переплетення і взаємовпливів багатьох обставин та факторів економічного, політичного, релігійного, соціального, національного культурного характеру. Українська шкільна освіта на цих землях упродовж віків не мала повної національної свободи у зв'язку з періодичними, неодноразовими змінами державної приналежності, постійно потерпала від денаціональних впливів. Населення цього регіону внаслідок багатьох природничо-географічних і особливо соціально-економічних та політичних факторів постійно піддавалося демографічно-еміграційним процесам.

Аналіз та історико-педагогічних робіт, присвячених проблемам розвитку шкільної освіти на західноукраїнських землях, Т. К. Завгородньої, О. В. Вихрущ, І. В. Зайченко, А. М. Ігнат, І. Є. Курляк, О. І. Пенішкевич, Б. М. Ступарика та інших науковців, свідчить, що донині не узагальнені і не проаналізовані організаційно-освітні передумови розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні і потребує системних досліджень.

У статті ми ставимо за мету – ознайомити з організаційно-освітніми передумовами, які впливали на розвиток іншомовної освіти, проаналізувати типи шкіл, розкрити проблему мови навчання на західноукраїнських землях у другій половині XIX ст.

Оцінка більшості дослідників та офіційних австрійських джерел стану освіти на західноукраїнських землях в час приналежності краю до Австрії здебільшого негативна. В дослідженнях подаються відомості про дуже низький рівень освіти українського населення. Зосереджуючись на політичних аспектах боротьби за національну українську школу (утвердження повноцінних прав на освіту, розширення мережі українських початкових шкіл і

боротьба з утраквізмом у середній освіті української молоді), західноукраїнські педагоги прагнули розширення і утвердження своїх політичних прав [2, с. 137].

Варто відзначити, що австрійські чиновники занадто критично оцінювали майже всі верстви населення краю, що не зовсім відповідало історичній правді. На жаль, така характеристика, вплинула на думку подальших дослідників. Загалом можна стверджувати, що стан шкільної освіти на час приєднання західноукраїнських земель до Австрії в 1772 р. був дуже низьким, утім вважаємо, що реорганізаційні процеси і реформи, які здійснювалися упродовж 1867–1890 рр., сприяли покращенню і підвищенню рівня освіти в краї. Це помітно з надрукованих статей, тез у тогочасних педагогічних виданнях, де педагоги ділилися своїм досвідом і результатами роботи, вели полеміку щодо методів навчання іноземних мов, пропонували нові підходи, способи навчання аспектам мови і видам іншомовної діяльності.

Мета статті – розкрити особливості розвитку методики навчання іноземних мов у середніх школах різних типів на західноукраїнських землях у другій половині XIX ст.

Важливою подією для розвитку освіти було перше загальне учительське віче, яке відбулося у 1867 р. у Відні. В ньому взяли участь учителі народних і середніх шкіл з усіх провінцій Австрії. Учителі Західноукраїнського регіону говорили про необхідність змін щодо народної школи. Освітня висловлювалися за подальше реформування освіти. На цьому вічу було прийнято рішення про доручення укладання підручників українською мовою з різних предметів найкращим учителям Галичини і Буковини [7, с. 20]. Західноукраїнські педагоги обмірковано поставилися до такої відповідальної справи. Ними були висунуті певні критерії щодо укладання підручників з іноземних мов.

Зауважимо, що структура і зміст тогочасних підручників з іноземних мов укладених німецькою мовою, відповідали сучасним у той час європейським тенденціям в лінгводидактиці і були затверджені міністерством віровизнань і освіти Австрії. Недаремно їх упродовж тривалого періоду перекладали і перевидавали українською мовою та використовували в навчальному процесі. З часом західноукраїнські вчителі укладали власні підручники, які рецензувалися провідними методистами того часу, обговорювалися в Крайовій шкільній раді, щодо використання в навчальних закладах. І лише після таких обговорень підручники подавалися на розгляд у Міністерство освіти.

Законами 1867–1869 р. в Австрійсько-Угорській імперії визначалися різні типи загальних народних шкіл від нерозділених однокласних з цілоденним навчанням до шестикласних міських шкіл, визначено статус виділових і приватних шкіл. Найпоширенішими були одно- і двокласні школи. Повіти, які мали 4–15 учителів, утримували 4-, 5-, а то й 6-класні школи.

Зміни, які відбулися в освіті у другій половині XIX ст. у Західній Україні, визначили такі типи шкіл.

Народна школа – початкова державна школа, обов'язкова ланка освіти для дітей від 6 до 14 років. Після виходу закону 14 травня 1869 р. назва «тривіальна школа» змінюється на «народна школа». Навчати дітей у такій школі мали право лише ті, хто закінчив учительську семінарію (навчальний заклад, в якому готували вчительські кадри для народних шкіл). Народні школи відігравали велике значення для подальшого набуття знань у середніх школах. З 1870 року Буковинський сейм прийняв відповідний крайовий шкільний закон, за яким уводилося обов'язкове початкове навчання для дітей віком 7-13 років. На Закарпатті навчання в народній школі тривало вісім років. З народної школи учні мали право вступати до середньої школи.

Нагляд за роботою народних шкіл доручався крайовому шкільному інспекторату, який стежив за втіленням у життя шкільних законів і розпоряджень міністерства віровизнань та кураєвої шкільної ради освіти на території певного повіту.

Середня школа займала проміжне становище між початковою та вищою ланками тогочасної освітньої системи і здійснювала підготовку інтелектуальної еліти. Основними типами середніх навчальних закладів були класичні і реальні гімназії та реальні школи, жіночі ліцеї та школи. Вони вирішували дві проблеми: готували молодь до навчання в університетах та вищих технічних закладах і давали загальноосвітні знання тим, хто не мав наміру продовжувати навчання далі.

Згідно з 67-78 параграфами XXXVIII закону, з 1868 р. в Закарпатті для дітей певної частини населення, духовну потребу яких початкова освіта не задовольняла або учень не мав можливості здобувати середню чи вищу освіту організовували горожанські (неповні середні)

школи. Така школа була навчальним закладом, в якому за короткий час можна було придбати необхідні знання для того, щоб успішно працювати ремісником, торгівцем, землевласником, а за бажання продовжувати навчання у спеціальних навчальних закладах. У горожанські школи зараховувалися учні після закінчення 4 класів початкової школи або складання відповідного вступного іспиту. Німецька мова входила у навчальний план як обов'язковий предмет, а латинську, англійську і французьку мови навчали факультативно [5, с. 36–39]. Крім того, провідною ідеєю освітньої реформи у Закарпатті було повна мадяризація школи.

Середнім загальноосвітнім навчальним закладом було гімназія. До неї вступали учні після закінчення народних шкіл. Навчання в гімназії тривало 8 років. Після її закінчення випускники мали право працювати на державній службі або навчатись у вищих навчальних закладах [1, с. 61].

Вивчення цих мов давало змогу учням читати й розуміти твори зарубіжної літератури, праці з історії та географії було основою для навчання іноземних мов – французької, англійської та ін.. [12, с. 61].

Гімназії та реальні школи забезпечували середню освіту з природничо-математичним спрямуванням, професійно-технічну підготовку, потреба в якій зростала відповідно до розвитку науки, техніки, промисловості в європейських країнах.

За новим навчальним планом (1877 р. в реальних школах) введено обов'язкове вивчення французької мови в обсязі 5 год. в тиждень у 1 класі, по 4 год. – у 2–3 класах, по 3 год. у 4–5 класах і по 2 год. у 6–7 класах. Нові модифікації у навчальні плани реальних шкіл враховували мовно-етнічні особливості краю та посилення взаємозв'язків між природничо-математичним і гуманітарним циклами та їх координацію у змісті освіти.

Жіночі ліцеї і школи як нові типи шкіл виникли наприкінці XIX ст. Вони мали загальноосвітню мету, в їх навчальних планах не було класичного компонента, місце якого заповнили іноземними мовами і природничими дисциплінами. Метою цих шкіл було давати дівчатам освіту відповідно до їх жіночого покликання, готувати до тих професій, котрі характерні для жіночої статі [12, с. 66].

За даними І. Є. Курляк, усе шкільне та позашкільне життя ліцеїсток нормувалося спеціальними приписами поведінки, в яких вказувалося, що усвідомлене і сумлінне виконання своїх шкільних обов'язків, так само і підготовка до здійснення своїх шкільних обов'язків, було повинністю всіх учениць. Засобами для досягнення цього були скромність, чемність і глибока релігійність ліцеїсток, уважність на заняттях, шанобливе ставлення до батьків, професорів, опікунів, ввічливість у відносинах між собою, акуратність, ощадність, щирість і стриманість. Ліцеїстки, як і гімназистки, не повинні були тинятися без усяких справ вулицями, «а мали йти просто додому, не затримуючись довго біля вітрин магазинів, вивісок або афіш», їм також заборонялося «брати участь у публічних концертах і аматорських виставах (без спеціального дозволу), робити грошові складки, належати до будь-яких товариств, здавати в антикварні магазини книги без супроводу старших осіб» тощо. Шляхетне виховання здійснювалося в національному дусі. З метою кращого засвоєння іноземних мов утримувалися вихователки-іноземки – німкені, французьки та ін. [10, с. 187].

Існували також хлопчачі школи, де переважно готували до робіт, характерних для чоловічої статі, – це ремісничі, столярні, слюсарні, сільськогосподарські, торговельні та інші школи.

Крім державних існували й приватні школи. Вони фінансувалися, як правило переважно меценатами та різними товариствами батьками учнів, які навчалися у таких школах. Мова навчання визначалася шкільною адміністрацією з урахуванням національної більшості населення та думки тих, хто утримував школу.

У другій половині XIX ст. робився акцент на гуманітарну освіту, що було ознакою культурної освіченої людини. У середніх загальноосвітніх закладах впроваджувалося вивчення французької мови. Значного поширення це набуло в жіночих ліцеях і реальних школах, оскільки володіння нею вважалося правилом доброго виховання. Англійська мова як предмет була введена у гімназіях, дівочих ліцеях і реальних школах у 1880 р.

Важливим у діяльності навчальних закладів було питання мови щодо навчання. Державною мовою Австро-Угорщини була німецька, однак після впровадження закону про рівність усіх народів вчити і навчатися рідною мовою на західноукраїнських землях

виокремлюються три крайові мови: в Буковині – німецька, українська, румунська; у Галичині – німецька, польська, українська; Закарпатті – угорська, німецька і українська. У зв'язку з цим виникла необхідність впровадження утравістичних (двомовних) шкіл паралельних німецько-українських, німецько-румунських, польсько-українських, німецько-угорських, угорсько-українських класів у середніх навчальних закладах.

Утравістичними вважалися також і ті школи або класи, в яких одні дисципліни (мова, співи та ін.) викладалися рідною мовою, а інші – чужою дітям мовою, переважно мовою пануючої влади (в Галичині – польською, в Буковині – німецькою, в Закарпатті – угорською). Кількість утравістичних шкіл поступово зростала [6, с. 350].

Від 1870 р. другою крайовою мовою в ненімецьких школах була німецька мова, яка викладалася щонайменше 2 год. в тиждень. План щодо її вивчення визначала Крайова шкільна рада на підставі подання/пропозиції вчительського колективу школи [4]. Згідно із законом від 15 травня 1875 р. у місцевостях, де проживало змішане населення, вивчення другої мови було обов'язковим. Навчання другої мови починалося з другого класу. Рівень її знання в кінці шостого року навчання мав відповідати рівню знань рідної мови.

Для німецькомовного населення другою крайовою мовою були українська (Буковина), угорська (Закарпаття) або польська (Галичина). Буковинський вчитель М. Кайндль так говорив про мовне групування дітей: «Законодавчі органи і вищі шкільні інстанції, з погляду усвідомлення і повноти визначення потреб усіх австрійських націй, прийняли правове рішення продовжити навчання в загальних народних школах тією мовою, яка доступна дитині, що само по собі представляє надійну гарантію того, що лише таке навчання може мати бажаний успіх – навчання рідною мовою дитини. Якщо нація велика і сильна, загартована через власну життєву силу і розвиток, якщо окремі члени її пронизані любов'ю до власного народу і до проживаючих поруч націй, тим сильнішим буде союз взаємної поваги, допомоги та співпраці всіх народів, тим могутнішим загальний державний організм, тим сильніші будуть окремі його ланки» [13, с. 66].

Особливо гостро питання щодо мови навчання стояло в Буковині, оскільки всі програми і більшість підручників з іноземних мов були укладені німецькою мовою. У Галичині програми укладалися польською мовою, в Закарпатті – угорською.

Утравізм негативно позначався на навчанні українських дітей. Так, у більшості шкіл Буковини в українських відділах читалися предмети німецькою мовою; така ж ситуація спостерігалася в Галичині і Закарпатті, де предмети для школярів українців викладалися відповідно польською та угорською мовами.

За таких умов навчати іноземних мов українських дітей було складно. Підручники з англійської, німецької, французької, італійської, латинської, грецької мов, перекладені або укладені українською мовою і рекомендовані міністерством віровизнань та освіти для навчання у певних типах навчальних закладів, дають підстави відносити ці мови до ІМ, що є першим чинником.

Другою причиною вважати німецьку мову іноземною є те, що західноукраїнські інспектори під час перевірки навчального процесу забороняли читати німецьку мову тим учням, які не володіли українською мовою.

Третій чинник – це дані етнічно-національного складу західноукраїнських земель у досліджуваній період, які підтверджують, що україномовне населення становило тут переважну кількість. У зв'язку з цим і відповідно до закону про право громадян розмовляти і навчати своїх дітей рідною мовою українці регіону мали право вибирати, якою мовою їм розмовляти і навчатися. Тож для тих учнів, які бажали навчатися рідною мовою були україномовні школи. Однак таких шкіл було недостатньо і багато учнів-українців навчалися з різних причин у німецькомовних школах.

Четвертим чинником відносити німецьку мову до іноземної є, на нашу думку, те, що під час спілкування цією мовою в україномовних учнів порушувався природний процес комунікації, адже друга мова може засвоюватися тільки через призму рідної, а процес оволодіння мовленнєвою діяльністю не може не накладатися на базовий код рідної мови [11, с. 63]. Як справедливо зазначає Г. В. Колшанський, що навчання іноземної мови як другому коду повинно групуватися на гносеологічній установці, що мовна «картина світу» в принципі єдина для всього людства, а реалізовується вона в кожній конкретній мові різними засобами [8, с. 10]. Слушною є думка Ф. Глаунінга з цього приводу про те, що рідна мова –

корінний мешканець свідомості учня [11, с. 63]. Засвоєння другої мови може відбуватися тільки в умовах взаємодії рідної і чужої мов, причому такої взаємодії, за якої друга, чужа мова підпорядковується першій, рідній. Тут йдеться про внутрішньомовну інтерференцію елементів мови, що вивчається, незважаючи на співпадіння цих елементів з рідною мовою; базова роль рідної мови у таких випадках відходить на другий план і не проявляється. Однак внутрішньомовна інтерференція не виділяє основного закону взаємодії мов під час становлення білінгвізму у навчальних умовах, а лише обмежує сферу його дії [9, с. 174–176].

Отже під час навчання німецької мови в україномовних школах і класах педагоги використовували ті ж підходи, методи, засоби, що і для навчання іноземної мови.

Незважаючи на те, що австрійці прийшли на західноукраїнські землі як колонізатори, вони проявили себе як господарі і зробили загальнобагато для соціального, економічного, культурного розвитку західноукраїнських земель, утверджували в них європейські традиції. В час перебування регіону у складі Австро-Угорщини сформувалася чітка система освіти, яка охоплювала відповідні типи шкіл: народна школа – початкова освіта; вчительська семінарія, гімназія, ліцей, фаховий навчальний заклад, реальна школа – середня освіта, університет; політехніка, академія – вища освіта. Формування національно свідомої інтелігенції як провідної верстви було життєвою необхідністю, мало вирішальне значення в розвитку національної освіти і самопізнання українців у складних умовах поліетнічного середовища і приналежності до чужої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алмашій А. Русинська педагогічна енциклопедія / Алмашій А. – Ужгород: Карпатська вежа, 2005. – 304 с.
2. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії; за ред. Л. П. Вовк. – В 2-х ч. – Ч. I. / В. О. Вихрущ / – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 433 с.
3. Власійчук О. О науць другого языка въ школах народных / О. Власійчук // Учитель. – Львів. 1896. – Річник восьмий. – С. 169–171.
4. Державний архів Чернівецької області. – Ф. 211, оп. 1, спр. 99. арк. 33.
5. Ігнат А. М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX початок XXст. Конспект лекцій із спецкурсу «Історичне краєзнавство». – Ужгород 1971. – 69 с.
6. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Кн. II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / І. В. Зайченко – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 1032 с.
7. Карбулицький І. І. Розвій народного шкільництва на Буковині / Карбулицький І. І. – Вашківці: Руська рада, 1905. – 148 с.
8. Колшанський Г. В. Лигвометодические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам / Г. В. Колшанський // Лингвистика и методика: сб. науч. трудов. – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1979. – Вып. 5. – С. 5–15.
9. Колшанський Г. В. Теоретические проблемы билингвизма / Г. В. Колшанський // Лингвистика и методика : Сб. науч. тр. /Отв. ред. С. И. Мельник. – М. : Изд-во МГПИИЯ им.М. Тореца, 1967. – Вып. 4. – С. 174–176.
10. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / І. Є. Курляк. – К., 2000. – 473 с.
11. Ляпидус Б. А. Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку / Б. А. Ляпидус // Методика и психология обучения иностранным языкам. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматія. – М.: «Русский язык». – С. 61–69.
12. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія / О. І. Пенішкевич. – Чернівці: Пуга, 2002. – 520 с.
13. Kaindl M. Sprachliche Gruppierung der Schulgruppierung u. Schulsprengel // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. 2 Heft. V. Jahrgang 1908. – S. 65–71.
14. Über den Wiederholungs-und Fortbildungsunterricht // Bukowiner Pädagogische Blätter, 1889. – Nr. 5. – S. 65–69.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 378+37.015

М. ФРЕЙМАН

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Розглянуто застосування ефективних методів навчання майбутніх вчителів техніки й інформатики на семінарських заняттях. Показано тренінгові заняття як важливу форму інтенсифікації підготовки студентів до творчої професійної діяльності.

Ключові слова: учитель техніки й інформатики, семінарські заняття, дискусія, тренінгові заняття, пробний урок.

М. ФРЕЙМАН

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Рассмотрено применение эффективных методов обучения будущих учителей техники и информатики на семинарских занятиях. Показаны тренинговые занятия как важная форма интенсификации подготовки студентов к творческой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учитель техники и информатики, семинарское занятие, дискуссия, тренинговые занятия, пробный урок.

M. FREIMAN

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIENCE OF FUTURE TEACHERS

The application of teaching methods of future technology and informatics teachers' education at seminar classes has been analysed. Training lessons as an important form of intensification of student preparation to creative and professional activity have been presented.

Keywords: a teacher of technology and informatics, seminar class, discussion, training lessons, a probation lesson.

У процесі змін, які відбуваються у польському суспільстві, у тому числі освіти, посилюються дискусії і змінюються погляди стосовно ролі загальнотехнічної та інформаційної освіти у загальному навчання. Функції освіти, що змінюються, і завдання учителів, які постійно зростають, підвищують реалізацію амбітних цілей загальноосвітньої та інформаційної освіти, змушують акцентувати особливу увагу на підготовку педагогів до дидактично-виховної роботи у нових умовах.

Проведені педевтологічні дослідження, як і шкільна практика, вказують на те, що ефективність діяльності вчителя визначає значною мірою, здобута під час навчання професійна підготовка. Виконання складних і важких завдань, які стоять перед загальноосвітньою школою у сфері сучасної технічно-інформаційної освіти, вимагає всебічної підготовки учителів у цьому напрямку.

Суттєвою основою роботи з учнями є технічна й інформаційна підготовка тих, хто реалізовує цю сферу діяльності. Однак її використання має підпорядковуватись меті і змісту техніки та інформатики, як предмета навчання, що визначається дидактичною підготовкою, а це, враховуючи загальноосвітній і виховний характер предметів, значною мірою зумовлено психолого-педагогічною підготовкою.

У статті ми ставимо за мету сконцентрувати увагу навколо проблем дидактичної підготовки майбутніх учителів техніки і інформатики, яка, перебуваючи у тісному зв'язку з предметно-технічною і психолого-педагогічною підготовкою, становить найбільш важливий чинник впливу на якість дидактичних і виховних результатів роботи з учнями.

У дидактичному навчанні учителів техніки та інформатики істотну роль відіграє предметна дидактика. В широкому значенні метою цього предмету є не лише набуття студентами відповідного запасу знань, але і формування у них відповідних умінь практичної діяльності, необхідних для виконання функції учителя-вихователя, вирішення типових дидактично-виховних ситуацій. Разом з тим важливо щоб у майбутніх учителів сформувалася навичка «навчального голоду», яка буде чинником втілення нового змісту і методів навчання, та й викликати ініціативу у сфері діяльності стосовно якомога ефективнішого передання актуальних знань за допомогою найкраще підібраних з цієї метою інструментів.

Справді, існує дуже поживлений рух у сфері різнобічної активізації студентів у процесі навчання. Однак далі пересічний студент часто піддається репродукції змісту, інтенсивному опануванню відтворення з пам'яті, використанню знань часто не з власних нотаток, поспішно складених іншими під час навчання у вузі. Здійснення глибокого перелому в цій галузі належить великою мірою до завдань науково-дидактичних працівників, які мають можливість формувати ставлення студента до навчання за допомогою різних форм організації занять, що проводяться у вищій школі. Серед таких форм найбільш досконалими і випробуваними є лекції та семінари, лабораторні заняття та написання проєктів.

У своїй роботі з метою активізації технічно-інформаційної освіти студентів Зеленогурського університету ми прагнемо звернути увагу на деякі новітні методичні дії, що проводились у рамках практичних занять з дидактики техніки, інформатики і професійних предметів.

Роль семінарських занять у підготовці студентів до професійної творчості

Змістом цієї форми навчання є перенесення точки тяжіння з навчання на учіння. Звідси зрозуміла наша турбота про такі планування, підготовку, організацію і проведення занять, щоб вони надали їх учасникам максимальний запас знань, який відповідав би їхнім умінням і навичкам.

Найпершим завданням занять, які ми проводимо, є розвиток умінь оперування інтегрованими дидактичними знаннями, розвиток умінь освоєння нових технік роботи й оперування ними, а також удосконалення особистості студента і його професійної етики. Реалізація зазначених завдань вимагає розробки таких форм роботи, які дозволяють включити до активної в них участі всіх студентів. Враховуючи таку потребу, на початку семестру ми надаємо студентам детально розроблену річну або семестрову програму занять, що тематично пов'язана з циклом лекцій, з відповідними літературними джерелами.

На семінарські заняття кожен студент має прийти підготовлений. З метою пристосування студентів до систематичної підготовки до занять ми зобов'язали їх письмово опрацьовувати тематику вправ на основі рекомендованої літератури. При цьому ми намагаємось подати кілька джерел та одночасно з тим заохочуємо до пошуку різноманітних рішень поставленого завдання, спонукаємо до самостійного творчого підходу при вирішенні окремих проблем, нагадуємо про необхідність створення власної концепції розв'язання завдань та побудови власної структури письмового чи усного викладу.

Ступінь самостійності й активності учасників занять розвиваємо за допомогою підбору відповідних дидактичних стратегій, що впливають з відомої концепції В. Оконя, яка визначає результати чотирьох способів учіння, а власне і навчання: учіння через присвоєння, відкриття, переживання і дію. Таким чином, ми намагаємось виключити монотонний вербалізм та однобічність стилю роботи студентів, адаптованих, як впливає з результатів наших спостережень, до пасивного отримання знань. У сфері дидактичних дій цей вплив проявляється у підборі різних стратегій навчання – емоційної, інформаційної, проблемної, операційної. В роботі ми надаємо перевагу проблемній та операційній стратегіям, оскільки, на нашу думку, вони особливо важливі для методичного навчання, адже створюють потребу і можливість поєднання спеціалізованих і психолого-педагогічних знань стосовно формування у майбутніх учителів умінь використання їх у школі, що дуже актуально.

Стратегії навчання, які ми застосовуємо, виникають з основних цілей, котрих прагнемо досягнути, проводячи практичні заняття. Загальна мета реалізованих занять має операційну форму, потім ми представляємо її студентам і спільно аналізуємо. Узагальнення мети становить дуже важливий елемент підготовки студентів до реалізації дій учителя школи при підготовці дидактичних занять, до якої належить планування, що полягає, зокрема, у виробленні цілей навчання (загальної мети і конкретних операційних цілей). Аналізуючи сформульовані нами операційні цілі, звертаємо увагу студентів, що їх потрібно визначати однозначно, уникаючи загальних формулювань, які виражають неспостережувальні дії: бачити, розуміти й ін. Також відзначаємо, що цілі мають стосуватися двох рівнів: знань та умінь, які, відповідно до класифікації Б. Немерко, охоплюють запам'ятовування інформації, її розуміння, застосування у типових і проблемних ситуаціях.

Часто досягнення різнобічних цілей вимагає застосування не лише відповідних, вже вищезгадуваних дидактичних стратегій, а й методів навчання. Це, як ми знаємо, вирішують науково-дидактичні працівники, що реалізують такі заняття. Вони мають підбирати методи, які би змінювали студентів-отримувачів змісту, що передається на студентів-виконавців визначених дидактичних ситуацій. З цією метою на заняттях з дидактики техніки, інформатики й професійних предметів ми використовуємо традиційні і переважно інноваційні методи. Деякі з них представимо дуже стисло.

Одним з найбільш ефективних методів навчання є дискусія. Кожна дискусія, щоб виконувала своє завдання, повинна бути добре підготовленою, що пов'язано, зокрема, з вступом до неї і визначенням проблеми. Вступом до дискусії може бути розповідь ведучого, фільм, передбачений літературою або записаний на відео чи магнітофонні фрагменти лекції освітніх занять. Ми намагаємось, щоб їх зміст спонукав учасників взяти слово й разом з тим робив заняття цікавими.

Щоб дискусія принесла очікувані результати, ведучий має дотримуватись наступних правил:

- дбати про те, щоб тема і мета дискусії були цілком зрозумілі;
- зацікавити учасників реалізованою темою;
- створити атмосферу, яка сприяє щирим відповідям і стосункам різних позицій;
- не допускати монополізування дискусії домінуючими особами у групі;
- керувати дискусією як один з її учасників;
- дбати про відповідний хід дискусії, ставлячи відповідні запитання;
- без зволікання підсумувати дискусію і сформулювати висновки, враховуючи відповіді учасників дискусії;
- при звичайті студентів до записування приміток за допомогою запису аргументів у вигляді таблиці.

Значно цікавим і необхідним на заняттях з дидактики техніки, інформатики і професійних предметів різновидом дискусії є панельна дискусія, яка ще називається спостережувальною. Вона полягає в тому, що визначена на форум група студентів (як правило, на добровільних засадах) відповідає на попередньо вказану викладачем тему, представляючи різні точки зору. Інші студенти можуть безпосередньо ставити запитання усно або письмово певному члену дискусійної групи. Ведучий групи, котрим найкраще може бути студент, тому що тоді дискусія буде вільною, перериває у несподіваний момент відповіді членів дискусійної групи і в цей час включаються учасники, які сидять у залі. Після їх слухання далі над певною проблемою, вже більш розвиненою, дискутують «учасники панельної групи». Після дискусії стосовно всієї теми, ведучий коротко підсумовує дискусію, визначаючи найбільш важливі аспекти. Якщо виникає потреба, доповнює викладач, який проводить заняття. На закінчення, як правило, учасники дискусійної групи отримують оцінки, які найчастіше пропонує під керівництвом ведучого заняття вибрана група студентів з двох осіб.

Як свідчить наша практика, практичні заняття з використанням панельної дискусії розвивають активність у всіх учасників цих занять і дозволяють включатися в неї майже кожної хвилини.

Цікавим різновидом дискусії є «тиха дискусія», яка називається *метапланом*. Вона полягає в тому, що в її процесі студенти створюють плакат, який є графічною ілюстрацією

дискусії. Учасники дискусії замість того, щоб брати голос, записують свої думки на картках визначеної форми і в колонках коротко словосполученнями і реченнями, які потім вони прикріплюють до аркуша, розташованого на дошці.

Варто зауважити, що заняття з використанням різних видів дискусії найбільш ефективні у малих групах, де всі або переважна більшість учасників має відповідний запас знань на тему, що обговорюється під час дискусії. Відповідно керована дискусія надає можливість студентів виявлення своїх знань, служить формуванню висловлювань на наукові теми, готуючи, що дуже важливо, до активної участі у науковому житті.

Деякі практичні заняття з дидактики техніки, інформатики і професійних предметів орієнтовані на введення студентів у самостійне вирішення дидактичних проблем. З цією метою ми намагаємось частину практичних занять реалізовувати, використовуючи *ситуаційний метод*. Він полягає у залученні студентів до певної складної дидактичної ситуації, з більшим чи меншим обсягом інформації, з рекомендацією щодо її вирішення. Основою проведення занять за допомогою зазначеного методу є підготовка ситуаційного опису, пов'язаного найчастіше з ситуаціями, взятими з шкільної практики. Ми відносимо цю підставу також до важливих проблем підготовки майбутніх учителів – таких, як формулювання цілей навчання, застосування дидактичних методів і засобів, способу контролю та оцінювання результатів навчання.

Особливо ефективним у процесі навчання-учіння дидактики техніки, інформатики та професійних предметів виявився *симуляційний метод*, який відрізняється від ситуаційного методу тим, що належить до дійсних фактів.

Симуляція дидактичних ситуацій, що виникають з реалізованого змісту означеного предмета, може виступати у кількох аспектах:

- теоретична симуляція різних дидактичних ситуацій перед проведенням занять у школі в рамках предметно-педагогічної практики у процесі навчального року;
- симуляція шкільних занять на практичних заняттях у навчальному закладі з одночасним вивченням цього предмета у школі;
- симуляція занять у навчальному закладі з різними варіантами після ознайомлення у школі (пошук можливостей проведення спостережувальних занять більш успішний).
- Загалом для симуляції дидактичних занять має бути конкретизована мета завдання, змісту (знання й уміння, які необхідно передати), розподіл завдань, поділ ролей і опис ситуації. Варто зазначити, що кожне симуляційне заняття попереджує підготовчий період у сфері теоретичних положень проблеми, що нас цікавить.

Ми переконались, що реалізовані таким чином семінарські заняття сприяють тому, що знання, які здобуваються, стають більш оперативними і тривалими, а також впливають на формування цінностей майбутніх учителів.

Тренінгові заняття, як важлива форма інтенсифікації підготовки студентів до творчої, рефлексивної професійної діяльності

Крім семінарських занять, важливою формою інтенсифікації підготовки студентів до складної дидактичної роботи, що тісно пов'язані з лекціями і семінарськими заняттями, є *тренінгові заняття*, які полягають в участі і самостійному проведенні пробних уроків у рамках предметно-педагогічної практики (у процесі навчального року і неперервної) в початкових школах, гімназіях та понадгімназійних школах. Їх змістом, крім ключових методичних принципів, є дискусії щодо уроків, на яких були присутні студенти та які проводились учителями-опікунами практики і студентами. Під час проходження практики студенти знайомляться з загальною організаційною структурою школи, з роботою учителя-вихователя і, що важливо, самостійно проводять заняття під контролем учителів, які виконують функцію опікунів. Тому ми надаємо вагомому значенню вибору цих вчителів. На нашу думку, тут відіграє роль їх кваліфікація – технічна, інформаційна і методична, а також уміння спонукання і розвитку в студентів рефлексивного ставлення до проблем, пов'язаних з практикою, формування у них творчої позиції за допомогою створення ситуацій, що мобілізують до реального виступу у дискусії стосовно дидактичних занять, в яких вони беруть участь, і залучення до підготовки самостійного проведення дидактичних занять як самоконтролю і самооцінки їх процесу.

У контексті вищенаведеного потрібно зауважити, що *педагогічна практика* займає високий ранг у системі навчання учителів, тому варто здійснити спроби модернізації цієї форми занять, щоб краще підготувати випускника до реалізації різноманітних шкільних завдань.

Для забезпечення відповідного процесу кожного етапу цієї форми занять, а також якомога кращого використання її чисельних переваг у професійній підготовці ми *запровадили обов'язкове написання доповідей на основі проведених пробних уроків*, які складаються з інформаційної і трьох основних частин.

Першу частину доповіді становить «підготовка дидактичних занять». Вона набуває форми конспекту уроку, який може бути підготовлений в результаті матеріально-технічної, методичної та організаційної підготовки студентів до проведення занять. Тільки ретельна підготовка полегшує написання конспекту й зумовлює його правильність, а отже і правильність проведення пізніше уроків. Конспект залишається як елемент концепції підготовки дидактичних занять, що надається учителеві школи для перевірки і оцінювання, де відбувається практика.

Наступний етап педагогічної практики становить самостійне *проведення пробного уроку*. Пробні уроки є для студентів полем для випробування власних сил, дають можливість для перевірки себе за допомогою думки учителів і колег, а також перевірки наявного рівня методичних знань і визначення власних досягнень, досвіду та наявних ще недоліків. Це викликає потребу у всебічній інтроспекції.

Самооцінка здійснюється студентами після проведених занять у другій частині доповіді «*Примітки про хід дидактичних занять*». Свої рефлексії на цю тему вписуються у дві рубрики: досягнення і недоліки. Це дуже важливо для майбутньої підготовки відповідального і творчого вчителя техніки та інформатики, який, турбуючись про високу якість своєї роботи, буде прагнути і вміти сам себе контролювати, оцінювати й удосконалювати власні методичні та організаційні дії.

Перелік досягнень та недоліків не спонукає ще, на нашу думку, повністю до самооцінки, корекції застосованих методичних дій і пошуку кращих рішень. Тому ми запланували третю частину доповіді «*Зауваження, рефлексії, висновки*», в якій студенти повинні визначити причини виявлених недоліків і можливості їх вирішення у подальшій практиці. Зауваження студентів, які становлять результат самостійно здійсненого аналізу ходу і результатів уроку, є підставою для його обговорення з учителем у школі. Ми зауважили, що студенти, які допускають навіть багато помилок, але у результаті самокритичної оцінки уміють їх зауважити і знайти можливість виправлення, наступні пробні уроки проводять, як правило, краще.

Доповіді на основі пробних уроків, комплекс питань, які спрямовують спостереження, протоколи занять, присвячених дискусіям стосовно групи уроків, у яких брали участь (у тому числі пробні уроки колег), становлять, як свідчить наш досвід, невід'ємну допомогу для подальшої практики, як посеред навчального року, так і під час неперервної цільової практики для самостійної професійної діяльності, особливо під час перших її кроків.

Виконання дидактикою техніки, інформатики і професійних предметів провідної ролі у професійній підготовці майбутніх реалізаторів загально технічної та інформаційної освіти на різних щаблях загальноосвітнього і професійного навчання вимагає наукового підходу до цього предмета навчання, зміцнення його наукового характеру.

Представлені пропозиції щодо активізації фахової підготовки майбутніх учителів техніки та інформатики ми трактуємо як дискусійні. Проте сподіваємось, що наші зауваження, хоч і не вичерпують навіть частини проблем, пов'язаних з реалізацією надто складних і різноманітних питань конкретних дидактик, можуть збагатити досвід педагогів, котрі проводять заняття з вказаного навчального предмета.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Frejman M. (1990), Rola praktyk pedagogicznych w rozwijaniu inicjatywy metodycznej przyszłych nauczycieli techniki, [w:] Problemy Studiów Nauczycielskich, z. 4, Kraków.
2. Frejman Sto D. (1999), W poszukiwaniu efektywności ćwiczeń z dydaktyki techniki [w:] M. Sinica (red.), Formy i metody ćwiczeń z dydaktyki przedmiotowych, Zielona Góra.
3. Kruszewski K. (red.) (1990), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa.

4. Okoc W. (1985), Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa.
5. Pochanke H. (red.) (1985), Dydaktyka techniki, Warszawa.

УДК 37.035.3

Я. МАЙОВСКИ

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У МОТИВАЦІЇ УЧНЯ ДО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Показано, що в керуванні процесами навчання в школі найважливіше завдання виконує вчитель. Творчий вчитель прагне до вдосконалення своєї дидактичної роботи з учнями так, щоб найкраще виконувати покладені на нього функції, однією з яких є функція мотиваційна. Звернено увагу на роль вчителя у дидактичному процесі, що організовується і свідомо керується педагогом, а також на суть мотиваційної функції в керуванні процесами шкільного навчання дітей.

Ключові слова: вчитель, трудове навчання, мотиваційна функція.

Я. МАЙОВСКИ

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В МОТИВАЦИИ УЧЕНИКА К ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ

Показано, что в управлении процессами обучения в школе главное задание выполняет учитель. Творческий учитель стремится к усовершенствованию своей дидактической работы с учениками так, чтобы наилучшим образом выполнять возложенные на него функции, одной из которых является функция мотивационная. Обращено внимание на роль учителя в дидактическом процессе, что организовывается и сознательно управляется педагогом, а также на сущность мотивационной функции в управлении процессами школьного образования детей.

Ключевые слова: учитель, трудовое обучение, мотивационная функция.

J. MAJOVSKY

THE TEACHER'S ROLE IN MOTIVATING STUDENTS TO LEARNING

It has been shown in the article that the main task in management of learning processes in school is played by the teacher. Creative teacher strives for development of his didactic activity with pupils so as to best perform his functions, one of which is motivational function. The author's attention is paid to the role of a teacher in the didactic process, which is organized and managed by a pedagogue, as well as to the essence of motivational function in schooling management process.

Keywords: a teacher, labor education, motivational function.

Проблемою якості навчання практично всіх шкільних предметів, зокрема ефективного їх навчання в початкових і середніх школах Польщі займається багато освітніх закладів. В останній час простежується загальне зменшення зацікавленості шкільним вивченням більшості предметів, в тому числі трудового навчання. Ґрунтуючись на шкільній практиці, можна навести чимало прикладів, коли діти лише «ходять» до школи, але з цього не випливає, що вони навчаються. Причин цього явища може бути багато. Одна – це те, що сучасна школа не встигає за змінами, які відбуваються у навколишньому світі; іншою є факт, що складно визначити інтереси учнів, особливо в сфері предмета трудового навчання. Необхідно також взяти до уваги той факт, що «кожен учень є іншим, для багатьох з них засвоєння знань і вмінь, які є складовими програми трудового навчання (та інших шкільних предметів), легко вдається, а для інших вивчення окремих предметів спричиняє труднощі.

Вчитель-практик схильний до рефлексії і ставить перед собою багато питань, зокрема: що зробити, щоб учні розуміли потребу вивчення окремих шкільних предметів? Як їх спонукати, мобілізувати або прямо примусити до навчання?

Зауважимо, що вчитель є одним з найважливіших суб'єктів, які беруть участь в освітньому процесі, саме він управляє процесами навчання учня в урочний і позаурочний час. З точки зору дидактики кожного предмета, в тому числі трудового навчання, він є

відповідальною особою за відповідну організацію дидактичного процесу. З ним також пов'язано забезпечення відповідного клімату і настрою в класі серед учнів, що може пробудити в них інтерес до пізнання.

Професія вчителя – особлива, вона суттєво відрізняється від інших, оскільки виконує ключову роль в процесі навчання молодшої людини. «Знання вчителя про природу, суспільство і культуру, багатство його характеру і любов до краси є лише необхідними умовами педагогічного впливу, джерелом, з якого черпає вчитель, але вони не говорять про результат цього впливу. Цей результат залежить від ефективності зусиль вчителя над перетворенням учнів. Цей вплив найбільш бажаний, якщо вчитель в щоденному спілкуванні з учнями поводить себе справедливо і водночас ставиться до них терпляче і з розумінням, одночасно ставить їм конкретні вимоги» [3]. Вчитель завжди повинен проявляти вміння будувати добрі відносини з людьми, як з дітьми, так і з дорослими. «Пред'являти повагу іншим – це істотне моральне розпорядження, без якого немає мови про проектування освітніх ситуацій, що зумовлюють добре навчання», – зауважує С. Фрейман [4].

Одним з важливіших завдань вчителя, як раніше наголошувалося, є організація дидактичного процесу. Однак для цього вчителю потрібно володіти відповідними знаннями та мати педагогічну і предметну підготовку. «Дуже важливим буде особисте залучення, ставлення до учня, лідерські та організаторські здібності, творче ставлення до власної роботи» [5]. Варто пам'ятати, що вчитель у класі має справу з «"двома видами ставлення до учнів: з індивідом і з групою – окремим колективом. Отже, бажаними тут є видатні здібності, що надають змогу правильно спілкуватися із цими суб'єктами» [6].

Дуже багато педагогів правильно міркує над тим, чи можна бути хорошим вчителем, якщо не любити праці з дітьми, «не відчувати її», і навіть більше – якщо робота не надає йому достатньо важливих вражень і позитивних емоцій. Це необхідний фактор в реалізації себе, в т. ч. реалізації очікувань щодо виконуваної професії. Це серйозна проблема польської школи, особливо останнім часом, коли спостерігаються випадки приходу в освітні заклади молодих педагогів, для яких школа дуже часто стає місцем роботи, тобто місцем, де заробляються гроші, а їх педагогічна діяльність розпочинається і завершується звуком дзвінка на урок або перерву. При цьому помітно, що робота з дітьми не доставляє їм приємності, далека від здійснення їх потреб, розвитку зацікавлень і захоплення.

Вчитель виконує дуже важливу керівну функцію щодо управління процесами навчання його вихованців. Стосується це не лише учнів, але також їхніх батьків.

Мотивування учнів до виконання шкільних обов'язків має істотне значення для дидактичного процесу. Основне джерело мотивації в цьому процесі – вчитель, оскільки що «мотивування учнів до виконання шкільних обов'язків є одним з його основних функцій» [11]. Він може як мобілізувати учнів до роботи – навчання, як і в заохочувати їх до виконання їхніх обов'язків. Вчителі не завжди звертають достатню увагу на значення мотивації учня до навчання, хоча це є одним з основних їх обов'язків, який виникає з мотиваційної функції вчителя.

«Мотивувати – означає спонукати мотиви, викликати їх. Причини мотивів можуть знаходитися в зовнішніх чинниках чи мати джерела в особистих потребах і переконаннях. Мотивація може бути або внутрішньою, або зовнішньою. Проте мотивування є зовнішнім процесом щодо мотивації учня..., воно є певною мірою діяльністю, що полягає у спонуканні учнів до зусилля, формування їх відповідного ставлення до шкільних обов'язків, спонукання бажання прямувати до визначеної їм мети» [12].

Починаючи з першого класу початкової школи, коли дитина має свій перший контакт зі школою, на перший план висувається пов'язана з особою вчителя його керівна функція, а також мотиваційна функція, що з неї виникає. В цей час школа повинна забезпечити дитині незабутні позитивні враження і переживання, які вже на вступі збудять бажані мотиви в майбутніх учнях. На перших уроках «з метою оволодіння компетенції в сфері усіх складових освіти вчитель пристосовує спосіб передання відповідних знань, формування вміння і ставлення учнів до натуральної в цьому віці активності дітей, дозволяючи їм пізнати світ трудового навчання. Вчителі збуджують пізнавальний інтерес дітей та мотивацію для подальшої освіти» [13].

Й. Поплюч звертає увагу на те, що дидактично-виховний «процес є великою мірою процесом, що керується вчителем, в якому він застосовує відповідні мотивуючі дії, завдяки яким вчитель вміє викликати в учнях зацікавленість предметом, спонукати їх до дії» [14].

Мотиваційна функція є однією з багатьох функцій, які виникають з так званої керівної ролі вчителя в процесі шкільної освіти. Безсумнівно «вона полягає у формуванні в учня внутрішньої мотивації до здобування знань, якої джерелом є, зокрема, звичайний пізнавальний інтерес дитини» [15]. Значення мотивації в процесі шкільної освіти відзначає багато психологів і педагогів, однак досі немає більш точного визначення мотивуючої функції вчителя.

У межах цієї функції вчитель взаємодіє з учнями, починаючи від організації їх роботи і керування нею, полегшування виконання і оволодіння шкільними завданнями і допомоги у виконанні обов'язків учнів. Він вибирає цілі і зміст, методи і дидактично-виховні засоби та методи і форми контролю результатів навчання. «Школа вже не є єдиною навчальною інституцією, а вчитель – головним джерелом інформації, особою, що домінує в процесі навчання, він – суб'єкт, що є посередником в її формуванні і переданні. Учень стає її одержувачем, котрий, як шукач, прагне виявити і вирішити проблеми. Тому так істотним є підбір відповідних методів навчання, які б активізували учня до навчання» [16]. Вчитель стимулює процес шкільного навчання і водночас ним керує, щоб «зміст навчання та методи його переданням, з одного боку, відповідали перцепційним можливостям учнів, а з другого – сприяли всебічному розвитку молодшої людини» [17]. Це дуже важливо, оскільки «мотиви навчання генетично пов'язані з місцем роботи учня та змістом навчання» [18].

Відповідне формування місця роботи учня – це чергове завдання, що виникає з мотиваційної функції вчителя. Як місце роботи треба розуміти середовище, в якому відбувається дидактичний процес – дидактичне середовище. «Це надзвичайно істотна дія, тому що добре запланований методичний заклад, який ведеться у відповідно підготовленому дидактичному середовищі, привабливому для учня, має величезний вплив на його активність і рівень реалізованих на уроці завдань» [19].

Ще одним завданням, яке виникає з мотиваційної функції вчителя є систематичне дбання про прогрес учнів та його контроль. Шкільна оцінка для більшості учнів – це важливий мотив, який спонукає їх до навчання.

Оцінка власної дидактичної роботи, є наступним завданням, що виникає з мотиваційної функції вчителя. Вона повинна бути «істотною причиною до авторефлексії, провокувати до постійного пошуку, ставлення питань, вдосконалення майстерності, роботи вчителя» [20]. Оцінка роботи вчителя має відбуватися систематично, а в її межах вчитель повинен визначити міцні і слабкі сторони своєї педагогічної роботи, оцінити її наслідки – успіхи і ризики для шкільного дидактичного процесу, оцінити власні дидактичні дії, в т. ч. мотивуючі, визначити їх ефективність, що є істотною умовою дидактичного успіху учня і вчителя.

Мотивація учня до виконання шкільних обов'язків, зокрема шляхом відповідного управління мотиваційної діяльності, є необхідним елементом ефективного навчання. Це дуже складне завдання, що вимагає від вчителя володіння певними педагогічними схильностями.

З особою вчителя пов'язано багато істотних для дидактичного процесу функцій, а їх відповідна реалізація може відбуватися лише шляхом відповідно організованої педагогічної діяльності кожного вчителя. У такому вигляді це може сприяти досягненню успіху педагогічними заходами, що приймаються школою. Основою буде стимулювання мотивів до виконання шкільних обов'язків, а цьому має служити мотиваційний вплив усього шкільного середовища, передусім професійно організована діяльність вчителя.

Це дуже складне завдання, що виникає з мотиваційної функції педагога і не кожен вчитель може подолати його відповідній реалізації. Лише вчитель з доброю науково-методичною підготовкою, для якого навчання дітей є насамперед пристрастю, викликом і певною мірою реалізацією своїх зацікавлень і захоплень, здатний з ним справитися, а участь його учнів в добре підготовленому і правильно проведеному дидактичному процесі завершиться успіхом згідно з можливостями кожного з них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Delijewska B., Majowski J., Wykorzystanie komputera w aktywizowaniu uczniów do nauki w edukacji ogólnotechnicznej na etapie szkoły podstawowej, w: Kajdasz-Aouil M., Michalski A., Podolska-

- Filipowicz E. (red.): Edukacja techniczna i informatyczna: Kreowanie nowoczesnego modelu kształcenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2005.
2. Faliszewska J., Misiorowska E., Kacperska J., Wójcik T., Program zintegrowanej edukacji w klasach I-III, nr DKW-4014-129/99, Moja Szkoła, Kielce 1999.
3. Frejman S. D., Zainteresowanie młodzieży gimnazjalnej zawodami rzemieślniczymi, [w:] Pietrulewicz B. (red.) Praca Zawód, Rynek Pracy, Zakład Poligraficzny FILIP, Zielona Góra 2003.
4. Frejman St. D., Nauczyciele gimnazjum o motywowaniu uczniów na lekcjach techniki [w:] Furmanek W., Walat W. (red.), TECHNIKA-INFORMATYKA-EDUKACJA, Rzeszów 2004
5. Frejman St. D., Majowski J., Teachers and students on motivating the learner in technology class w: Modernizace vysokoskolske vyuky technickych predmetu. Hradec Kralove, Czechy, 2011. – Hradec Kralove : Gaudeamus, 2011 [CD-ROM]
6. Klimowicz A., Dobry nauczyciel, «Edukacja i Dialog» 2007, nr. 6.
7. Korporowicz L., Ewaluacja - zaproszenie do rozwoju, „Edukacja i Dialog”, 2007, nr. 6.
8. Kreutz M., Osobowość nauczyciela - wychowawcy, [w:] A. Szumski, Osobowość nauczyciela, PZWS, Warszawa 1959.
9. Gerstmann S., Motywy uczenia się, «Życie Szkoły» 1962, nr 6.
10. Majowski J., Metoda projektów w nauczaniu techniki w szkole podstawowej, w: W. Furmanek, W. Walat (red.) XVII Didmattech 2004, Technika – Informatyka -Edukacja, Wyd. Fosze, Rzeszów 2004.
11. Majowski J., Motywacyjna funkcja podręcznika w nauczaniu techniki, [w:] W. Furmanek, A. Piecuch, W. Walat (red.): Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej, Wyd. Fosze, Rzeszów 2005.
12. Майовський Я., Місце мотивацій в дидактичній системі загальнотехнічної освіти Польщі, / // [в:] наукові записки, п 5/2008, серія: педагогіка, тернопіль 2008.
13. Maslakowski Z., Co to jest «Talent pedagogiczny», [w:] A. Szumski (red.) Osobowość nauczyciela, PZWS, Warszawa 1959.
14. Okoń W., Problemy osobowości nauczyciela, [w:] Osobowość nauczyciela (red.) A. Szumski, Osobowość nauczyciela, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
15. Okoń W., Zarys dydaktyki ogólnej, PZWS, Warszawa 1967.
16. Poplucz J., Motywowanie uczniów w toku lekcji szkolnych, «Nauczyciel i Wychowanie» 1981, nr 4/5.
17. Poplucz J., Nauczyciele o motywowaniu uczniów na lekcjach, «Ruch Pedagogiczny» 1093, nr 5, s. 63–73.
18. Super D. E., Psychologia zainteresowań, PWN, Warszawa 1972.

УДК 37 (438)

П. ОЛЬХУВКА

МІСЦЕ І РОЛЬ ГІМНАЗІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ТА ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В ПОЛЬЩІ

Охарактеризовано особливості функціонування гімназій Польщі як важливої ланки у цілісній системі освіти та підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Окреслено роль шкільного професійного консультанта у наданні учням і їх батькам професійної допомоги у плануванні майбутнього шляху здобуття освіти і професії.

Ключові слова: система освіти в Польщі, гімназія, професійний консультант, професійна орієнтація.

П. ОЛЬХУВКА

МЕСТО И РОЛЬ ГИМНАЗИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ПОЛЬШЕ

Охарактеризованы особенности функционирования гимназий Польши как важного звена в целостной системе образования и подготовки учащейся молодежи к профессиональному самоопределению. Определена роль школьного профессионального консультанта в предоставлении учащимся и их родителям профессиональной помощи в планировании будущего пути получения образования и профессии.

Ключевые слова: система образования в Польше, гимназия, профессиональный консультант, профессиональная ориентация.

PLACE AND ROLE OF GYMNASIUMS IN THE SYSTEM OF EDUCATION AND JOB CONSELING IN POLAND

The features of the functioning of classical schools in Poland as an important link in the integral system of education and training students for professional self-determination were discussed in the article. An author outlined The role of school professional consultant to provide students and their parents with professional assistance in planning the future path of education and profession was.

Keywords: system of education in Poland, a gymnasium, a professional consultant, professional orientation.

Гімназія – є порівняно новим елементом у структурі системи шкільної освіти. Це навчальний заклад, який відвідують учні з 13 до 15 років після закінчення початкової школи. Гімназія є обов'язковою школою, в якій навчання триває 3 роки.

Метою навчання в гімназії є всебічний розвиток учня, що досягається завдяки гармонійній реалізації вчителями завдань у галузі навчання, виховання та опіки. Гімназія повинна не тільки знайомити учня із змістом різних сфер діяльності людини, а й забезпечувати її розвиток, соціальну й інтелектуальну самостійність, даючи можливість здійснювати вибір. Вона має допомагати учневі у пошуку життєвого й освітнього шляху, професійному самовизначенні.

Мета статті – охарактеризувати особливості функціонування гімназій в Польщі як важливої ланки у цілісній системі освіти та підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення.

Документом, що окреслює рамки діяльності учителів та директорів гімназійних шкіл, визначає найважливіші завдання, які потрібно реалізовувати, є затверджена міністерством освіти Польщі програма «Реформа системи освіти – після гімназійне шкільництво» [3].

Цей етап навчання має сприяти введенню учня у суспільне життя, а саме:

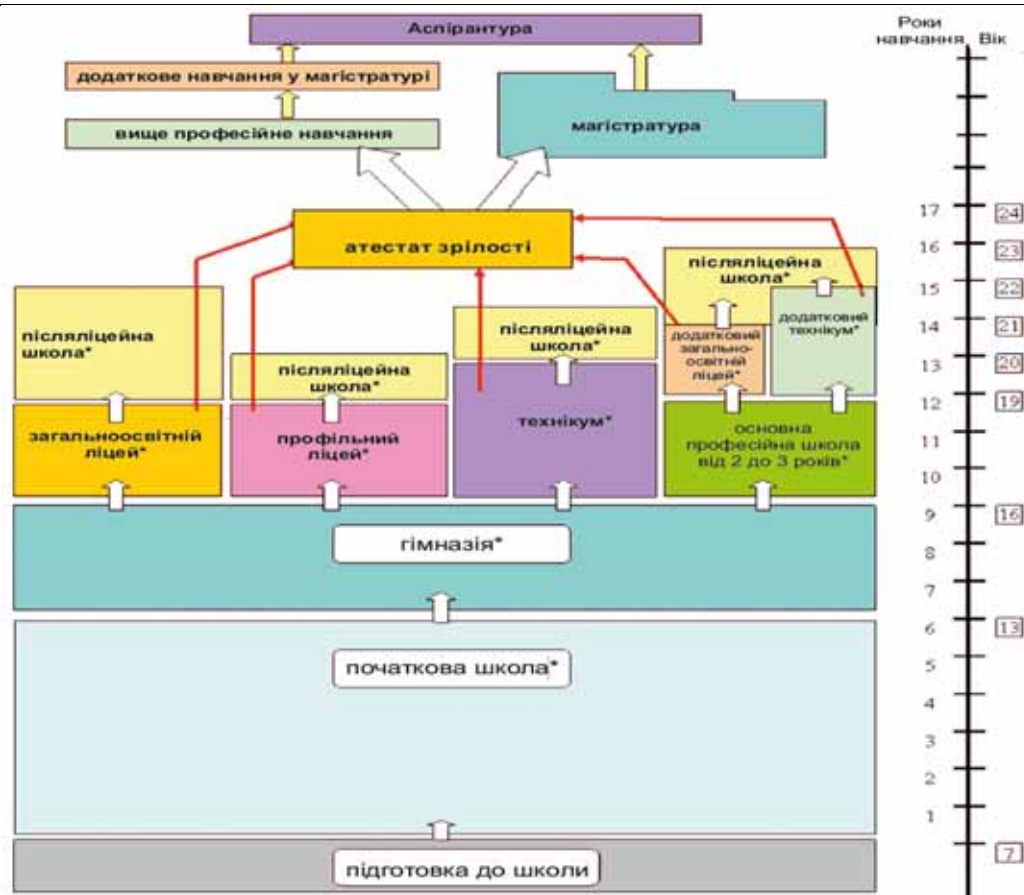
- вводити у світ науки через пізнання мови, понять, тверджень і відповідних до вибраних навчальних дисциплін методик на рівні, що забезпечує можливість для подальшої освіти;
- розширювати і розвивати індивідуальні інтереси учня;
- вводити учня у світ культури і мистецтва;
- розвивати соціальні вміння учня за допомогою набуття адекватного досвіду у співжитті і взаємодії в групі ровесників.

Модель нової системи освіти Польщі, яка утворилася після приєднання країни до Європейського Союзу (ЄС), показана на рисунку 1.

Вказані завдання реалізуються на заняттях, що відповідають вибраним навчальним дисциплінам. Це польська мова, історія, знання про суспільство, мистецтво (малювання і музика), іноземна мова, математика, фізика, астрономія, хімія, біологія, географія, техніка, інформатика, фізичне виховання. Учні знайомляться з мовою, поняттями, твердженнями і методами, характерними для цих предметів. Зміст перелічених предметів поширюється на наступні напрями освіти: фізіологічна освіта, освіта з профілактики здоров'я, екологічна освіта, медійна і читацька освіта, регіональна освіта, цивільна оборона, європейська освіта, польська культура на фоні середземноморської цивілізації.

Директор школи відповідає за врахування тематики названих освітніх напрямів у шкільних навчальних програмах, а за реалізацію освітніх шляхів – учителі всіх предметів, які включають їх у власну програму відповідно до змісту певного напрямку. Частково зміст цих галузей можна реалізувати під час окремих модульних кількодинних занять.

Реалізація програмних засад вимагає від гімназійних шкіл відповідної дидактичної бази, що дає можливість проводити інформаційні заняття, експерименти на предметах природничого характеру. Учителі самостійно приймають рішення, яку навчальну програму вони будуть реалізовувати.



* в тому числі спеціальні школи

Рис. 1. Модель структури сучасної системи освіти Польщі.

Умовою закінчення гімназії є складання учнем, 3 класу, зовнішнього іспиту, що має діагностично-відбірковий характер. Тут достатньо лише інформації про досягнення випускника гімназії, його бальний результат є підставою до прийому у вибрану середню школу. Іспит включає знання і вміння міжпредметного характеру, що відображають вид навчання на гімназійному етапі.

Залежно від результату іспиту учні можуть продовжувати навчання, як вказано на рисунку, у трирічному загальноосвітньому ліцеї, трирічному профільному ліцеї, чотирирічному технікумі, дво- або трирічній професійній школі, дворічному додатковому ліцеї чи трирічному додатковому технікумі.

Така широка пропозиція випускникам гімназій створює для них шанс в реалізації різних шляхів здобуття освіти і планування власної освітньої та професійної кар'єри.

Як вважає К. Леліньська, здійснення освітньо-професійного вибору у новій системі освіти можливе за умови дотримання кількох принципів, зокрема:

- професійне консультування має охоплювати виховними діями дітей і молодь на різних етапах навчання;
- у процесі професійної орієнтації учень є суб'єктом виховного впливу, мета якого полягає не в наданні одноразової поради, а у підготовці до самостійного прийняття рішень щодо вибору професії і здобуття освіти, а після закінчення навчання – рішення щодо виходу на ринок праці на базі визначеного шляху професійної кар'єри;
- професійна орієнтація має бути включена у виховний план школи;
- освітній процес має бути максимально використаний для реалізації завдань профорієнтації. [1, с. 32].

У контексті обов'язкових положень профорієнтація у гімназіях повинна проводитись у рамках годин, що є у розпорядженні вихователя чи в рамках реалізації предмета знань про

суспільство. Зауважимо, що в «Основах програми загального навчання у гімназіях» дуже чітко подані положення стосовно підготовки учнів до вибору подальшого напрямку навчання у таких предметах, як техніка та інформатика. Метою реалізації змісту програм цих предметів є підготовка учня до пізнання самого себе, наявних на ринку праці професій, а також освітніх напрямів, що ведуть до освоєння вибраних професій.

Крім того, міністерство народної освіти і спорту Польщі визначило принципи функціонування внутрішньої системи професійного консультування, яке реалізовується шляхом співпраці з психолого-педагогічними консультпунктами. Позитивним аспектом такої співпраці може бути трансформація професійного консультування з дотриманням європейських стандартів загальності і доступу до допомоги у процесі планування професійного розвитку людини на кожному етапі її життя. У документах міністерства також вказується на необхідність призначення шкільного професійного консультанта, окреслюються його завдання та роль, які він повинен виконувати, будучи гарантом реалізації цих обов'язків стосовно учня.

Шкільний професійний консультант повинен стати, крім психолога, соціального педагога і логопеда, ще однією особою, котра входить до системи психолого-педагогічної допомоги, яка надається школою учневі і його батькам.

На думку А. Лукашевича і Г. Солтисінської, створення посади шкільного професійного консультанта виникає з багатьох причин:

- потреби професійної допомоги, зосередженої навколо учня, що підвищує правильність прийняття рішень стосовно вибору освіти і професії,
- забезпечення систематичного впливу на учнів в рамках планової діяльності, реалізуючи активні методи (майстерні, активізуючі заняття тощо),
- надання учням допомоги у виборі і відборі інформації, пов'язаної з освітою і ринком праці відповідно до запланованого ними напрямку професійного розвитку,
- зниження суспільних витрат на навчання завдяки правильному вибору на наступних етапах освіти,
- наближення польських рішень до стандартів країн ЄС у зв'язку зі вступом Польщі у 2004 р. в ЄС. [2, с. 15].

Основними цілями роботи шкільного професійного консультанта є:

- підготовка молоді до правильного вибору професії і шляху подальшого навчання, а також індивідуальне складання плану освітньої і професійної кар'єри, підготовка учня до умінь зарекомендувати себе у важких ситуаціях – таких, як безробіття, проблеми зі здоров'ям, адаптація до нових умов праці і професійної мобільності;
- підготовка учня до ролі працівника;
- підготовка батьків до ефективної підтримки дітей при прийнятті ними освітніх і професійних рішень;
- допомога учителям у реалізації тем, пов'язаних з вибором професії у рамках предметних занять.

Для реалізації вищенаведених цілей професійні консультанти зобов'язані виконувати наступні завдання:

- систематичне діагностування потреб учнів в інформації і доступ до неї у плануванні навчання і професійної кар'єри;
- накопичення, актуалізація і поширення інформації про освіту і професії відповідно до певного рівня і напрямку навчання;
- надання молоді, батькам, учителям додаткових джерел, детальної інформації на регіональному, загальнонаціональному, європейському і світовому рівнях на тему: ринку праці; трендів розвитку професій і працевлаштування у світі; можливості використання наявних умінь і здібностей у різних сферах світу праці; установ і організацій, що підтримують функціонування осіб з обмеженою працездатністю у щоденному і професійному житті; альтернативних можливостей навчання для молоді з емоційними проблемами і соціальною неадаптованістю; освітніх програм ЄС; порівняння дипломів і сертифікатів про отримання професії;
- надання учням і їх батькам індивідуальних порад щодо освіти і професії;

- проведення групових активізуючих занять для підготовки учнів до свідомого планування кар'єри і виконання професійної ролі;
- скерування у важких ситуаціях до спеціалістів – професійних консультантів у психолого-педагогічних консультативних пунктах і центрах зайнятості, лікарів і тощо;
- координування інформаційно-консультативної діяльності школи;
- підтримка батьків і вчителів у процесі консультативної діяльності за допомогою організації шкільних інформаційних зустрічей, надання їм інформації та матеріалів для роботи з учнями і т. д.;
- співпраця з педагогічною радою у сфері: створення і забезпечення постійності внутрішньої шкільної діяльності консультування згідно з статутом школи; реалізації завдань у галузі підготовки учнів до вибору професійного шляху, які подані у виховній програмі школи;
- систематичне підвищення власної кваліфікації;
- збагачення місця праці сучасними засобами передавання інформації (Інтернет, CD, відео і тощо);
- співпраця з установами, які підтримують внутрішню шкільну систему консультування – такими, як місцеві управління освіти, центри інформації і планування професійної кар'єри, воєводські служби охорони гігієни праці, установи професійної удосконалення, центри ремісництва і малого підприємництва, організації об'єднання роботодавців та ін.

Підсумовуючи, зазначимо, що школи, особливо гімназійні, потребують професійних консультантів, які будуть разом з учителями-вихователями, учителів конкретних предметів надавати учням професійну допомогу у правильному плануванні майбутнього власного шляху здобуття освіти і професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lelinska K. Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji Warszawa // New Kształcenie zawodowe/ – 2000. – № 2 – S. 29–33.
2. Lukaszewicz A., Soltysinska G. Szkolny doradca zawodowy. – Warszawa, 2003
3. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Reforma systemu edukacji – szkolnictwo ponadgimnazjalne. // Glos Nauczycielski. – 2000. – № 2.

УДК 376 (438)

М. Я. КІЧУЛА

СУТНІСТЬ І КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

У статті здійснено спробу встановити, як трактують якість освіти у польській педагогіці, від появи цього поняття в освітній практиці. Проаналізовано основні критерії та вимоги, що стоять перед якістю освіти, для використання в Україні позитивного досвіду Польщі. Показано, що у польській освітній системі окреслюється поняття інтересаріус – особа, яка ставить чіткі вимоги до якісної освіти.

Ключові слова: якість освіти, оцінювання якості, інтересаріус, освітні послуги.

М. Я. КИЧУЛА

СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

В статье осуществлена попытка установить, как трактуют качество образования в польской педагогике, от дня появления этого понятия в образовательной практике. Проанализированы основные критерии и требования, которые стоят перед качеством образования Украине, для использования позитивного опыта Польши. Показано, что в польской образовательной системе четко очерчивается понятие интересариус – лицо, которое четко очерчивает требования к качественному образованию.

Ключевые слова: качество образования, оценивания качества, интересариус, образовательные услуги.

ESSENCE AND CRITERIA OF THE QUALITY OF EDUCATION IN POLAND

In the article was done an attempt to set how Polish pedagogies interpret a quality of education, from the day of appearance of this concept in educational practice. An author analyzed basic criteria and requirements which stand before quality of education in Ukraine, and uses its positive Poland experience. It is showed that in the Polish educational system is expressly outlined a concept of interesarius. Interesarius is a person which expressly outlines requirements to high-quality education.

Keywords: quality of education, evaluation of quality, interesarius, educational services.

У ході модернізації української освітньої системи пріоритетного значення набувають проблеми покращення якості освіти. Якість освіти визначає якість життя людини і суспільства. Покращення якості освіти стає метою освітньої політики нашої держави, ми починаємо розуміти, що це – основна місія освітньої системи. У цьому напрямку важливим є зарубіжний досвід зокрема щодо покращення освіти в контексті Болонського процесу. Необхідність вивчення та запровадження позитивного досвіду країн Європейського Союзу (ЄС) зумовлює актуальність дослідження.

Метою статті є аналіз науково-педагогічної літератури Республіки Польщі з питання трактування поняття «якість освіти», а також окреслення основних критеріїв та вимог до якості освіти в польській освітній системі цієї країни.

Система освіти Польщі, яка є найближчим сусідом України та членом ЄС давно стала предметом досліджень у наукових колах нашої країни. Здавалось би, що Україна і Польща виконують одні і ті ж стратегічні освітні завдання, проте як Польща випередила Україну. Таким чином, для нас є важливим надбання позитивних елементів польського досвіду для української освітньої політики.

Якість – категорія складна для формулювання однозначної дефініції. До нині незважаючи на столітні дослідження, остаточно не встановлено єдиного її визначення. Польський науковець К. Лісецька зауважує, що складнощі які виникають при формулюванні визначення, залежать від нечіткості окреслення явища «якість» і запізнілого зацікавлення теорією проблематики якості категорією «якість».

Якість не є однозначною, тому дати єдине визначення неможливо. Вона по-різному інтерпретується. В дослідженнях Й. Юрана виріб чи послуга має за мету виконувати певні цілі. А. Феігенбаум стверджує, що якість – це взаємодія певних процесів, пов'язаних з продуктом і сервісом, з метою досягнення сатисфакції клієнта. Натомість Е. Демінг якість вбачає у безперечності та відповідності та одночасній приналежності до оточення (вимога ринку). Ф. Кросбі інтерпретує якість в найпростіший спосіб: «відповідність вимогам», а Д. Гарвін і В. Месінг доповнюють відповідні вимоги.

Сучасні польські теоретики і практики розглядаючи поняття «якість» у своїх дослідженнях часто звертаються до його інтерпретації класиками.

Можна відзначити такі відомі трактування дефініції якості:

- виражає описовий зміст об'єкту (Е. Кіндларський, Й. Багінський, А. Хамроль, В. Мантура, Й. Ланьцукський);
- виражає зміст оцінки предмету (Е. Скрипок, Т. Вавак, Р. Колман, Й. Банк, Р. Карашевський, М. Харрі, Р. Схрордер, Д. Ное, Ф. Котлер).

Неодноразово в польській педагогіці робилася спроба визначення дефініції «якість освіти», яка має міждисциплінарний характер, а її риси детермінують з суб'єктивного та вартісного боку бажань клієнтів освіти.

Аналізуючи наукову літературу, можна зробити висновок, що польські дослідники пропонують дотримуватися таких засад, які визначають дефінітивні рамки якості освіти:

- оцінювання якості освіти завдає клієнтові менше труднощів, ніж оцінювання продукту матеріальних цінностей;
- перцепція якості освіти виникає внаслідок порівняння очікуваної якості з дійсною;
- оцінювання якості походить від процесу оцінювання надання освітніх послуг і тісно з ним пов'язана [2, с. 40–44].

К. Лісецька інтерпретує якість освітніх послуг як сукупність релевантних особливостей та ознак об'єкта, що є вирішальними у здатності до задоволення дійсних і очікуваних запитів, а також потреб учасників освітнього процесу в навчальних закладах [10, с. 56].

А. Пабіан визначає якість освітньої послуги з точки зору маркетингу, як ступінь задоволення потреб і запитів студентів, що витікають з дидактичної та позадидактичної діяльності навчального закладу [14, с. 119]. В цьому визначенні якість є категорією продукту. Велике значення має якість функціонування школи, яку зумовлюють персональна і матеріальна база навчального закладу, а також перебіг дидактичних і позашкільних процесів.

Подібно інтерпретує це поняття декларація ЮНЕСКО, вказуючи на те, що якість є поняттям багатовимірним – як для суспільства в цілому, так і для осіб, що причетні до освіти, та охоплює усі функції та елементи навчальних закладів, тобто навчальні програми, кадри, студенти, інше освітнє устаткування та послуги [6, с. 6].

Згідно з Й. Лунарьським та А. Заяца-Плезя поняття продукту може означати:

- випускник, котрий завершує навчання та отримує диплом з додатком (*sylwetka absolwenta*), в якому описана загальна характеристика його знань і вмінь;
- кожна освітня послуга, що свідчить на користь студентів як проведення лекцій, лабораторних чи практичних занять, система оцінювання;
- поглиблення знань і вмінь учня чи студента, які надалі допоможуть йому в реалізації себе в суспільстві та у виборі майбутньої професії;
- дії з боку студента, спрямовані на підвищення особистої культури [11, с. 23–24].

Якість освіти визначається також як результат взаємодії учасників освітнього процесу (учні, студенти, вчителі, академічні викладачі вузів, працевдавці, суспільство). При цьому ця взаємодія спрямована на реалізацію бажаної мети навчального закладу. Сформульована мета повинна бути відображена в головних завданнях навчальних програм [2, с. 41].

Р. Колман і Т. Ткачик зробили спробу класифікувати послуги щодо головних потреб людини, локалізуючи освітню послугу як одну із чотирнадцяти основних, визначаючи її як критерій пізнання (мова йде про навчання, самоосвіта, пізнання і т. д.) [8, с. 17].

Поняття якість освіти вперше було вжито в Міжнародному рапорті OECD School and Quality, який був виданий у Парижі в 1989 р. В ньому зазначено: «Звернення уваги на якість освіти стає тепер одним із пріоритетних питань в країнах Європейського Союзу. Сподіваємося так буде і в наступних роках. Ще не існує певних ресурсів для поліпшення якості освіти і це – не є одноразовою дією. У багатьох освітніх системах це є питанням активізації діяльності, спрямованою на поліпшення майже кожної ланки освіти. Враховуючи це, ми розуміємо, що буде недоречним пропонувати для всіх країн єдине, стисле і універсальне визначення поняття якість освіти» [13, с. 17]. Рапорту передувала зустріч Міністрів освіти країн ЄС, яка відбулася в Парижі у 1984 р. Її підсумком став вище згаданий рапорт. З плином часу поняття «якість освіти» стало істотним елементом дій, які мають за мету підняти ефективність і дієвість освіти.

Згідно з визначенням Й. Делароса освіта має важливий вплив як на особистість, так і на групу людей, сприяючи їхньому розвитку, та посилює можливості стати свідомими і творчими членами суспільної, культурної та національної спільноти. Лише така освіта може відігравати значну роль для громадського і культурного розвитку суспільства. Вкладати інвестиції в людський капітал стає дедалі економічно вигідно [5, с. 32].

У 90-х роках ХХ ст. науковці Західної Європи та Північної Америки стверджували, що якісна освіта – це високий розвиток особистості і надання випускникам знань і необхідних вмінь, які допомагають конкурувати з іншими людьми на ринку праці. Однак ці два пріоритети вимагають запевнення якості освітніх послуг [4, с. 72].

А. Стонер та С. Ванкел вважають, що визначення якості освіти залежить від характеру зв'язків з певним навчальним закладом, від того, як в ньому виконують свої функції викладачі, студенти, адміністрація, а також від побажань організацій, які працевлаштовують його випускників.

У трактуванні поняття «якість освіти» не можна забувати й про те, що вона є частиною певної системи. Якість елементів цієї системи може бути висока, інші ж елементи можуть мати нижчий рівень, тому це може призвести до погіршення якості освіти загалом [15, с. 44]. У такому випадку доцільно впровадити поняття «клієнт» – той, хто ставить певні вимоги. Клієнти – батьки бажають, щоб навчання в школі було на належному рівні, а клієнти – вчителі, повинні

робити все, щоб організація, в якій вони працюють, мала як найкращі відгуки. Клієнтами є також працевдавці і місцева громадськість: перші хотіли б мати добре навчених фахівців, інші – переконання, що їх податки добре інвестовані.

На протизавагу виробничим організаціям в освітній системі поняття клієнт може мати різне значення. До зацікавлених сторін у системі освіти належить не тільки студент (рис. 1).



Рис. 1. Зацікавлені сторони освітньої системи

З вищенаведеного рис. 1 можна зробити висновок, що кожен із згаданих об'єктів (інтересаріуси освітньої послуги у ВНЗ) по-різному позначають поняття якості освіти, а тому іншим способом виявляють свої ознаки та властивості, які дають можливість реалізувати власну мету або мету освітнього закладу. Учасники процесу навчання, тобто держава, академічне середовище, ринок (студенти, роботодавці, випускники) вимагають від ВНЗ високої якості освіти, і вища школа має змогу виконувати поставлені перед нею завдання.

Якість освітніх послуг – це сукупність властивостей та ознак тих послуг, які здатні задовольняти потреби та вимоги суб'єктів (зацікавлених сторін) [9, с. 6]. Оточення є одним з елементів, що безпосередньо формують функції навчального закладу.

У польській освітній системі існує таке поняття, як інтересаріус: група осіб, яка безпосередньо впливає на спрямування навчальної діяльності для досягнення поставленої мети. Ця група поділяється на дві категорії – зовнішні і внутрішні [16, с. 116]. Одержання освітньої послуги за допомогою студента частково залежить від того, як функціонують між собою окремі елементи в системі. Наприклад, окремі особи, що входять до складу групи, займають кадрові посади, які виконують конкретні функції в ланцюзі послуг, допомагають, окрім своїх функцій виконувати інші освітні послуги. Слабкі елементи при проектуванні будь-якої частини системи можуть призводити до зниження якості освіти [17, с. 131].

У польських ВНЗ до зацікавлених в освітніх послугах належать: студенти, локальні спільноти, батьки, працівники освітньої установи, бізнесові та господарські установи, сектор середніх шкіл, інспектори, експерти, аудитори, інші вищі школи, роботодавці, ряд інституцій з контролю, суспільство.

Якість освіти є можливою завдяки її складовим, які при взаємодії між собою з успіхом виконують поставлену перед ними мету [3, с. 70].

Такими складовими є:

- якість матеріального потенціалу;
- якість нематеріального потенціалу;
- якість процесів, що реалізуються в школах;

- якість результату [18, с. 16].

У якості освітніх послуг головним є те, що сатисфакція клієнта побудована комбінацією аспектів, пов'язаних з технічною якістю, тобто покупець отримує виконання освітніх послуг, а також з функціональною якістю, пов'язаною тим, як саме здійснюється виконання послуг [19].

У модель якості послуг С. Грунрасса відображена в якість і утверджується як нормативна якість [8, с. 22–25], тобто дотримання норм і вимог, на що вказують польські науковці Р. Колман, Б. Питко та К. Седліковський (рис. 2).

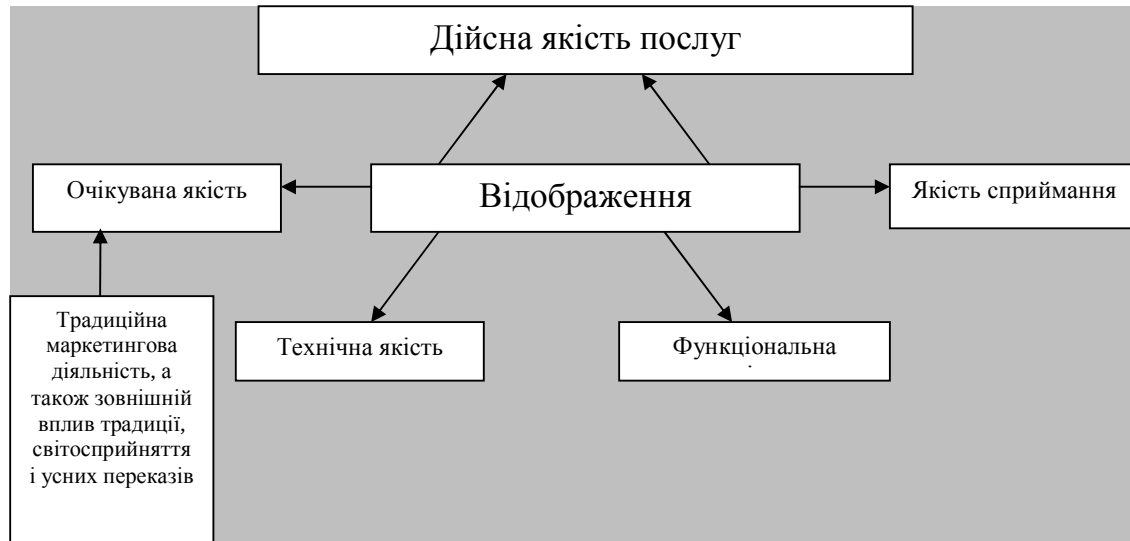


Рис. 2. Модель якості послуг С. Грунрасса

А. Вишневська у своєму дослідженні до якості матеріального потенціалу – технічну якість зараховує технічний стан навчальних приміщень, їх санітарний та рекреаційний стан, їх кількість та розмір, обширність, доступність та актуальність бібліотечних фондів, а також інших матеріалів (діаграми, таблиці), які підтримують кількість, технічність, сучасний стан аудіо та відео устаткування, допоміжні матеріали у сфері навчання та виховання. Функціональна якість в цій сфері охоплює: старанність, сучасність, охайність, естетику.

Технічну якість детермінує якість нематеріального потенціалу: достатня кількість вчителів з відповідними кваліфікаціями та досвідом для кращого здійснення всіх аспектів освітньої програми, їхні наукові ступені та публікації, патенти, стаж роботи працевлаштованих, відзнаки та нагороди. Функціональна якість має такі ознаки: гнучкість, комунікативність, особиста гігієна, особиста культура, управлінські вміння, ретельність, достовірність, зовнішній вигляд.

Технічна якість окреслює якість реалізованих процесів, а саме: процес навчання, що здійснюється технічними кадрами, адміністративними та службовими працівниками, види і кількість напрямів підготовки, лекцій, програм (характер предметів, завантаженість розкладу, структура програм, гнучкість вибору профілю), виконання навчальних планів, принципи оцінювання кадрів і студентів (кількісний і якісний склад, ясність принципів, різнокритеріальність), співпраця з організаціями, впорядкування побутових (гуртожитки, їдальні) проблем, види і кількість зустрічей з потенційними роботодавцями, види навчання, наукові кола, закордонні обміни. Функціональну якість у цій сфері забезпечує доброзичливість, відвертість, ангажування, обов'язковість і підготовку персоналу, атмосферу на заняттях, вміння передавання знань, об'єктивізм, справедливність.

Якість результату є четвертою, останньою складовою освітніх послуг. Відповідно до технічної якості, вона охоплює чинники: результати в науці студентів, результати проведеного анкетування, позиції у вузівських рейтингах, оцінку акредитаційної ситуації, кількість наукових публікацій, наукові конференції, отримані нагороди, сертифікати, відзнаки, кількість випускників, працевлаштованих в організаціях. Якість результату відрізняється стосовно функціональної якості освітньої послуги певними чинниками: виконання доручень студентами і випускниками вищої школи, сатисфакція оточення, зацікавлення освітніми послугами,

утворення центру зв'язків (наприклад за принципом співпраці) з випускниками, роботодавцями, відставними працівниками.

Вищезгадані складові можуть слугувати виробленню внутрішнього зразка якості праці вищої школи. В цьому випадку важливим є зменшення проміжку між якістю, яку очікує клієнт, і якістю сприйняття, що пройшла відбір дійсно зацікавлених, на користь збереження і зростання задоволення освітніми послугами [18, с. 17].

Говорячи про якість освітніх послуг, Й. Бердовський вказує, крім того, на наступні вимоги і критерії.

- 1) Якість розробленої організаційної структури вищої школи, а також сфер обов'язків, уповноважень і відповідальності адміністративних, технічних та інших працівників.
- 2) Якість соціальних умов педагогічних кадрів.
- 3) Якість адміністративного обслуговування, що функціонують у додаткових підрозділах ВНЗ.
- 4) Якість праці окремих деканатів з дотриманням обов'язкових процедур.
- 5) Якість праці установ і кафедр, що входять в організаційну структуру вищої школи та забезпечують внутрішню злагоджену діяльність.
- 6) Якість певної документації та матеріалів для здобуття певного статусу ВНЗ, а також забезпечення відповідного трансферу зовнішньої взаємодії.
- 7) Якість розроблених навчальних програм і їх поточна верифікація.
- 8) Якість розроблених підручних необхідних матеріалів для реалізації навчальних програм.
- 9) Якість викладацького складу з відповідних дисциплін.
- 10) Якість навчання і впровадження сучасних способів передавання знань під час лекцій.
- 11) Якість проведених семінарських занять освітніх рівнів «ліценціат» і «магістр».
- 12) Якість виконання дослідницьких робіт різних освітніх рівнів.
- 13) Якість і дієвість зворотної інформації.
- 14) Якість внутрішньої і зовнішньої взаємодії у вищій школі.
- 15) Якість життя викладачів і студентів.
- 16) Якість методів, які сприяють покращенню всіх процесів, що дозволяє правильно функціонувати навчальному закладу, як осередку, котрий має найбільшу користь для суспільства.
- 17) Якість інших чинників, що мають індивідуальний вплив на студента, який згодом одержує диплом ліценціата, інженера, магістра чи також доктора [1, с. 279–280].

Висока якість освіти сьогодні набирає все більшого значення і трактується як один з основних і вирішальних елементів, позиції певного типу навального закладу чи його випускників на ринку праці. Це набирає великого значення приналежності Польщі до ЄС, вказуючи на необхідність відповідності системи освіти потребам ринку праці. У такому випадку найбільшій уваги заслуговують навчальні заклади, основною функцією яких є забезпечення відповідної якості освітніх послуг.

Отже, можемо зробити висновок, що освіта може бути якісною лише тоді, коли всі її компоненти будуть відповідати встановленим критеріям та вимогам сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Berdowski J. B. Akredytacja wyższych uczelni jako jeden z czynników mając wpływ na doskonalenie jakości nauczania / J. B. Berdowski / Kapitał intelektualny jako szansa na poprawę jakości zarządzania w warunkach globalizacji. – Lublin, 2005. – Т. 2. – S. 279–280.
2. Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A. Procedury i negocjacje / A. Buchner-Jeziorska, A. Boczkowski / Jakość kształcenia w szkole wyższej. – Łódź, 1996. – S. 40–44.
3. Clewes D. A Student-centered Conceptual Model of Service Quality in Higher Education / D. Clewes / – W., 2003. – Nr 9. – S. 69–84
4. Dzierzgowska I., Wlazło S. Mierzenie jakości pracy szkoły / I. Dzierzgowska, S. Wlazło. – W., 1996. – 96 s.
5. Edukacja jest w niej ukryty skarb / red. nauk. J. Delors, W. Rabczyk / Raport dla UNESCO MięKomisji ds. Edukacji dla XXI wieku. – W., 1998. – S. 32.
6. Jabłeczka J. Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania / J. Jabłeczka // Światowa deklaracja UNESCO. Tłumaczenie. – W.: "Nauka i szkolnictwo". – S. 5–18.

7. Kolman R., Pytko B., Siedlikowski K. Wpływ jakości usług na wartość firmy [Text]. / R.Kolman, B.Pytko, K. Siedlikowski / Problemy Jakości. – W., 2004. – nr. 2. – S. 22–25.
8. Kolman R., Tkaczyk T. Jakość usług / R. Kolman, T. Tkaczyk. – Bydgoszcz, 1996. – 75 s.
9. Lisiecka K. O potrzebie zapewniania i oceny jakości usług edukacyjnych / K. Lisiecka. – W.: „Problemy Jakości”, 2000. – Nr 2. – S. 6–7.
10. Lisiecka K. Zapewnienia i oceny jakości kształcenia w szkole wyższej / K. Lisiecka. – Katowice, 2001. – 98 s.
11. Łunarski J., Zając-Pletia Klient, wyrób, proces w systemie edukacyjnym według wymagań ISO 9001:2000 / J. Łunarski / Zarządzania jakością dydaktyki w jednostce uczelni wyższej. – Zamość, 2001. – S. 23–24
12. Maciąg J. Wzorec jakości usługi edukacyjnej / J. Maciąg. – W.: Problemy jakości, 2005. – Nr 2. – 54 s.
13. Międzynarodowy Raport OECD Schools and Quality. – Paryż 1989. – 17 s.
14. Pabian A. Marketing szkoły wyższej / A.Pabian. – W., 2005. – 134 s.
15. Stoner J. A. F., Wankel C. Kierowanie / J. A. F Stoner, C. Wankel. – W., 1997. – 156 s.
16. Sureshchander G. S., Rajendran C., Kamalanabhan T. J. Customer perceptions of service quality: A critique. / G. S. Sureshchander, C. Rajendran, T. J. Kamalanabhan – W., 2001. – Nr 1. – Vol. 12. – 220 s.
17. Surmacz T. Pomiar jakości świadczonych usług jako bodziec do zmian i usprawnień w przedsiębiorstwie / Red. nauk. E. Skrzypek / Uwarunkowania sukcesu przedsiębiorstwa w gospodarce opartej na wiedzy/ T. Surmacz / - Lublin, 2004. – T. 2.– 260 s.
18. Wiśniewska M. Total Quality Education. Próba definicji i model wdrażania / M. Wiśniewska / Problemy Jakości. – W., 2007. – Nr 9. – S. 16–17.
19. Grönroos C. A service quality model and its market implications [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://scialert.net/fulltext/?doi=tasr.2011.57.64>

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 378+008(07)

І. М. МЕЛЬНИЧУК, Л. М. РОМАНИШИНА, О. В. ЯЦИШИНА

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ» ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

Обґрунтовано необхідність дослідження особливостей вивчення суспільних наук іноземними студентами медичних вузів. На прикладі курсу «Історія української культури» зроблено аналіз основних аспектів викладання гуманітарних дисциплін у системі вищої медичної освіти України загалом та у Тернопільському державному медичному університеті ім. І. Я. Горбачевського зокрема. Визначено особливості адаптації іноземних студентів до українського соціально-культурного простору у процесі вивчення суспільних наук. Запропоновано деякі можливі шляхи покращення сприйняття та засвоєння навчального матеріалу іноземними студентами-медиками.

Ключові слова: гуманітарні дисципліни, іноземні студенти, студенти-медики, освітній процес, адаптація, соціально-культурний простір.

И. Н. МЕЛЬНИЧУК, Л. М. РОМАНИШИНА, О. В. ЯЦИШИНА

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ УКРАИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ» ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

Обоснована необходимость исследования особенностей изучения общественных наук иностранными студентами медицинских вузов. На примере курса «История украинской культуры» произведен анализ основных аспектов преподавания гуманитарных дисциплин в системе высшего медицинского образования Украины в целом и в Тернопольском государственном медицинском университете им. И. Я. Горбачевского в частности. Выделены особенности адаптации иностранных студентов к украинскому социально-культурному пространству в процессе изучения общественных наук. Предложены некоторые возможные пути улучшения восприятия и усвоения учебного материала иностранными студентами-медиками.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, иностранные студенты, студенты-медики, образовательный процесс, адаптация, социально-культурное пространство.

I. MELNYCHUK, L. ROMANYSHYNA, O. YATSYSHYNA

THE PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN MEDICAL STUDENTS THE COURSE OF «UKRAINIAN CULTURE HISTORY»

The analysis of the main aspects of humanities teaching in the system of higher medical education of Ukraine in general and, in particular, in Ternopil I. Horbachevsky National Medical University was made on the example of the course of "Ukrainian Culture History". The peculiarities of foreign students' adaptation to the Ukrainian socio-cultural environment in the process of social sciences studying are defined. Some possible ways of improvement of foreign medical students' perception and learning of educational materials are proposed.

Keywords: humanities, foreign students, medical students, educational process, adaptation, sociocultural environment.

Підготовка іноземних студентів посідає чільне місце в системі вищої освіти в Україні. Останнім часом кількість студентів-іноземців у вітчизняних вузах суттєво зросла порівняно з першими роками незалежності. Найбільшу кількість іноземних студентів приймають медичні вищі навчальні заклади, де, за даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, їх

кількість нині становить майже 20 тисяч осіб. Такий потік студентів-іноземців щоразу ставить перед вітчизняною системою освіти нові проблеми, зокрема міжкультурної взаємодії та інтеграції, підготовки кадрів для викладання, вибору оптимальних методів, форм і педагогічних технологій навчання.

Однією з найважливіших умов адаптації студентів-іноземців в нашій країні є розуміння ними закономірностей існування українського суспільства. У навчальному процесі на рівні ВНЗ це розуміння формується за допомогою вивчення дисциплін гуманітарного циклу, головне місце в якому, разом з українською мовою займає історія української культури.

В останні роки різні аспекти роботи зі студентами-іноземцями у ВНЗ розглядалися у дослідженнях таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як О. Адаменко, М. Разорьонова, Т. Рахімова, Я. Гладир, Л. Богиня, І. Черненко, Н. Батаніна та ін. Однак праці цих авторів присвячені здебільшого питанням організації освітнього процесу та мовному аспекту роботи з іноземними студентами.

Так, Т. Рахімов вивчає особливості організації навчання іноземних студентів в умовах освітнього процесу в Росії [6]. Н. Батаніна – загальні проблеми психологічної адаптації студентів-іноземців до нового суспільства [2]. Формуванню мовної компетенції іноземних студентів економічних та технічних спеціальностей присвячені роботи І. Черненко [7], Я. Гладир [4]. Глибокий аналіз особливостей соціальної адаптації студентів-іноземців під час вивчення української мови подано у роботі Л. Богині [3].

Однак місце гуманітарних дисциплін у процесі адаптації студентів-іноземців в українському культурному просторі залишається практично невивченим, що свідчить про актуальність нашого дослідження.

Метою статті є визначення основних напрямків та особливостей, методів форм і засобів педагогічної роботи з іноземними студентами під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського (ТДМУ) має 12-річний досвід співпраці з іноземними студентами та викладання англійською мовою дисциплін фахового та гуманітарного профілю.

На навчання у ТДМУ приїжджають здебільшого громадяни країн Азії та Африки, рідні культури яких чужі, а в дечому і протилежні українській. Вдала їх адаптація до нового середовища в Україні є запорукою швидкої інтеграції в незнайомий соціально-культурний простір. Проблема гуманітарної підготовки студентів-іноземців не можна розглядати, не враховуючи особливостей сприйняття і вивчення ними суспільних навчальних дисциплін.

У педагогічній роботі зі студентами-іноземцями насамперед треба враховувати психолого-педагогічні особливості їх адаптації в українському соціально-культурному просторі.

Як зазначає Л. Богиня, студент має звикнути до нових умов життя у незнайомій країні, ознайомитися з особливостями побуту і, звичайно ж сприйняти їх. Для багатьох студентів відмова від старих звичок та умов життя і пристосування до нових – дуже складний, навіть болісний процес. Більшість студентів, як правило, не мають навичок побутової праці: не вміють варити їсти, прибрати кімнату, тому що вдома ніколи не займалися вирішенням цих проблем [3].

Незважаючи на те, що студентам, які щойно прибули в Україну на навчання, допомагають студенти старших курсів та з якими постійно працюють куратори, іншим викладачам також слід докладати зусиль до полегшення адаптаційного процесу. Передусім це стосується викладачів української культури, які зобов'язані ознайомити іноземних студентів з елементарними правилами поведінки в українському суспільстві та сприяти застосуванню ними цих правил у повсякденному житті.

Опиняючись безпосередньо у навчальному процесі, зокрема на заняттях з «Історії української культури», студенти-іноземці стикаються з певними проблемами, що гальмують та ускладнюють їхню інтеграцію в український соціально-культурний простір. Так, однією з найсуттєвіших є проблема мовного бар'єру. Не всі студенти, що приїжджають на навчання в ТДМУ, володіють англійською мовою (рівень володіння мовою у студентів різний, деякі з них не можуть спілкуватися навіть на елементарному рівні).

Говорячи про особливості співпраці з іноземними студентами в процесі вивчення «Історії української культури», треба зауважити, що викладання цього курсу повинно бути адаптоване до навчального процесу з іноземцями. Тут маєтеся на увазі викладання цієї дисципліни на

доступному для них рівні. Помічено, що навіть найпростіші поняття і факти в іноземних студентів викликають труднощі у сприйнятті та засвоєнні. Особливо це стосується власних назв: імен, географічних об'єктів, найменувань історично-культурних цінностей.

Крім того, варто визначити коло наукових питань, тем, фактів, які охоплює «Історія української культури». Оскільки навчальним планом не передбачено вивчення релігієзнавства та етики, що є складовими культури кожного народу, курс «Історія української культури» покликаний об'єднати в собі кілька дисциплін: власне історію культури, етику, релігієзнавство, країнознавство. Тому, зупиняючись докладніше на особливостях викладання вказаного курсу «Історії української культури» іноземним студентам-медикам, зауважимо, що ці особливості слід розглядати, враховуючи три основні аспекти: мовний, релігійний та культурний.

Обґрунтуємо важливість мовного аспекту у вивченні іноземними студентами суспільних наук.

Мовна проблема, безперечно, є головною у процесі адаптації студентів-іноземців в Україні. Тут треба враховувати вищезгадане ускладнене сприйняття англійської мови, якою ведеться навчання іноземців, деякими з них. Для таких студентів в університеті організовані курси англійської мови, які тривають кілька місяців. Суспільні дисципліни вивчаються майбутніми медиками одними з перших (на I–II курсах). Таким чином, мовний бар'єр є дуже відчутним і викладачі зі свого боку змушені знаходити шляхи порозуміння з іноземними студентами. Крім того, ті зі студентів, які володіють англійською мовою, мають знання різного рівня. Отже, і в цьому випадку викладачу потрібно подавати матеріал на доступному (у мовному плані) для студентів рівні, зокрема, треба надавати перевагу використанню простих граматичних конструкцій, часто вживаної лексики, мінімальної кількості часових форм.

Суттєво ускладнює становище іноземних студентів двомовність, що панує в сучасній Україні. Співіснування української (мови спілкування, побуту в західному регіоні) та російської (мови газет, телебачення та інших мас-медіа) мов дезорієнтує студентів.

Другим важливим аспектом є релігійний. Це питання особливо актуальне для студентів-мусульман (наголошуємо на цьому, оскільки студенти, які прибули на навчання з країн Африки, переважно, є християнами, тому різниця у релігійних поглядах для них не настільки відчутна). Тут викладачу слід проявити неабияку толерантність та всіляко уникати будь-яких суперечок, провокацій, сутичок на релігійному ґрунті. Адже вони можуть стати підставою для неприйняття як викладача, так і навчальної дисципліни, навчального процесу, українського суспільства і навіть призвести до релігійної ворожнечі, неприпустимої ні в освітньому процесі, ні в суспільстві загалом.

Крім того, викладач повинен розуміти особливості того чи іншого віросповідання студентів (надалі будемо говорити про студентів-мусульман, адже вони є представниками найбільшої групи після іноземних студентів, що сповідують християнство). Під особливостями віросповідання розуміємо релігійні свята, дні посту, час молитви і т. д. Так, наприклад, керівництво ТДМУ студентам з мусульманських країн офіційно скоротила навчальний час у п'ятницю, (у мусульман п'ятниця (джуа) – священний день, в який не можна працювати і який потрібно присвятити молитві). Таких студентів звільняють від занять на час великих релігійних свят (Курбан-байрам, Рамадан-байрам). Дії викладача у цих випадках повинні бути повністю узгоджені з керівництвом, щоб не допустити жодних непорозумінь та конфліктів на релігійному ґрунті.

Розглянемо особливості врахування культурного аспекту. Студенти-іноземці, що приїжджають на навчання в Україну, потрапляють у абсолютно нове середовище. Причому якщо для студентів з європейських країн існує лише мовний бар'єр, то для студентів з країн Африки та Азії це ще й бар'єр релігійний і культурний.

У ТДМУ навчальною програмою курсу «Історія української культури» для іноземних студентів передбачено 14 годин лекцій, 26 годин семінарських занять і 20 годин самостійної роботи. Вивчення цієї дисципліни спрямоване на подолання насамперед саме культурного бар'єру.

Відзначимо, що надзвичайно важливим і необхідним є пояснення елементарних норм поведінки у суспільстві. Необхідно донести до студентів-іноземців такі звичні для українських студентів правила, як: заходячи у приміщення, слід зняти головний убір; слід вставати, коли в аудиторію заходить людина старша, незнайома, нова або викладач, висловлюючи таким чином

повагу; потрібно вітатися з викладачами, знайомими та незнайомими, на заняттях та у позанавчальний час.

Суттєво полегшує та покращує розуміння українських культурних особливостей іноземними студентами можливість співставити їх з рідною культурою. Отже, викладач обов'язково повинен проводити паралелі між культурою України та культурами рідних країн студентів-іноземців. Таку роботу доцільно проводити, використовуючи педагогічні інновації на зразок інтерактивних занять, «діалогу культур» з метою обміну інформацією. Дуже важливо тут спробувати знайти спільні риси в культурному надбанні України та рідних країн студентів та наголосити на них, а також звернути увагу на відмінності, які могли б проілюструвати самотність кожної з культур. Такий метод роботи активізує увагу студентів, спонукає їх до мисленнєвої діяльності, зіставлення та аналізу, підвищуючи рівень уваги та запам'ятовування, полегшує розуміння історично-культурного матеріалу з дисциплін гуманітарного циклу.

У навчальній роботі з іноземними студентами, крім вищезазначених інтерактивних методів, особливу увагу викладачі приділяють групі наочних методів. У студентів-іноземців розуміння навчального матеріалу за допомогою традиційного навчання може викликати неабиякі труднощі. Передусім вони можуть виникати внаслідок мовного бар'єру (непорозуміння між викладачем та студентами). Тому, навчаючи студентів-іноземців, доцільніше звертатися до використання наочності.

Найбільш ефективним тут є метод ілюстрації, що обов'язково супроводжується коментарями викладача. Суттєвою перевагою цього методу є те, що навіть у випадку, коли студент не розуміє все з розповіді або ж більшість інформації на слух не сприймає, у нього активізуються інші органи чуття (в цьому випадку зір). Таким чином, якщо після заняття у студента не сформується цілісне уявлення про ті чи інші факти, у нього в пам'яті залишаться візуальні образи. Так, наприклад, на заняттях з історії української культури використовуються карти (ілюстрація сучасних кордонів України та кордонів на всіх етапах розвитку української держави: Київська Русь, Галицько-Волинське князівство, Козацька держава, Гетьманщина, Російська та Австрійська імперії, УНР і ЗУНР, СРСР), портрети визначних особистостей української культури.

Обов'язковим є мультимедійний супровід лекції. Наприклад, під час вивчення теми «Українська культура як духовний феномен» викладач демонструє студентам англomовну презентацію, що складається з 97 слайдів. У презентації подано не лише ілюстративний матеріал, а й факти, дати, власні назви. Уся текстова інформація структурована і представлена здебільшого у вигляді таблиць, маркованих списків, що значно полегшує сприйняття і засвоєння цієї інформації. Факти та події викладено тезами – простими, стверджувальними реченнями.

Ще один наочний метод – метод демонстрації – також доцільно використовувати, викладаючи студентам-іноземцям курс «Історія української культури». В. Н. Наумчик та Е. А. Савченко зазначають: «Метод демонстрації забезпечує сприйняття як зовнішніх форм (характеристик), так і внутрішнього змісту не тільки в статичі, а й динаміці їх протікання, що дуже важливо для розуміння учнями глибинної суті, законів, закономірностей і принципів їх дії та існування, умов, що їх породжують» [5, с. 67]. Викладач демонструє зразки культурних досягнень українського народу: живопису, архітектурних пам'яток (в умовах аудиторного навчання їх фото- та відеозображення), зразків народно-ужиткового мистецтва, музичних творів (у цьому випадку може бути застосована не зорова, а «слухова ілюстрація», що активізуватиме, крім зорової, також слухову пам'ять).

Доцільним у роботі з іноземними студентами стане використання методу екскурсії як різновиду методу демонстрації. Екскурсія як метод демонстрації забезпечує вивчення предметів, процесів, технологій тих, що існують в реальності. Зокрема, вивчення української культури в діяхронічному аспекті може відбуватися в процесі ознайомлення з виставковими експонатами у краєзнавчому, художньому музеях. Відвідання музеїв, галереї, різних виставок стане корисним для сприйняття матеріалу, що стосується розвитку сучасної культури та мистецтва.

Незважаючи на те, що наочні методи, які використовуються у ТДМУ у вигляді обов'язкового мультимедійного супроводу занять, інноваційні та інтерактивні методи значно полегшують процес викладання (для викладача) та навчання (для студентів), треба бути

обережним у їх використанні і враховувати специфіку роботи з іноземними студентами. Наприклад, використання педагогічних інновацій та інтерактивних технологій у навчанні вітчизняних та іноземних студентів має свої особливості. Так, якщо для українських студентів відвідання театру чи філармонії стане корисним для засвоєння історично-культурного матеріалу, то іноземних студентів лише дезорієнтує. Тут вони замість того, щоб усвідомити інформацію, одразу ж зіткнуться з культурним та мовним бар'єром, а викладач, відповідно, не матиме можливості пояснити суть театральної чи музичної вистави. У такому випадку запланованому заходу обов'язково має передувати пояснення викладача (з якою метою той чи інший захід проводиться), а після нього варто робити докладний аналіз побаченого або почутого матеріалу.

Аналіз вивчення курсу «Історія української культури» студентами-іноземцями в ТДМУ дозволяє зробити такі висновки:

- проблема педагогічної роботи з іноземними студентами-медиками є надзвичайно актуальною і потребує оптимального використання педагогічних інновацій інтерактивного характеру з використанням комп'ютерних і мультимедійних технічних засобів;
- навчання студентів-іноземців повинно відбуватися з урахуванням психолого-педагогічних особливостей адаптації цих студентів до нового середовища;
- у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, передусім «Історії української культури», мають бути враховані три основні аспекти: мовний, релігійний та культурний.

Подальші наукові пошуки ми вбачаємо у дослідженні та виборі оптимальних форм, методів, засобів і прийомів педагогічної роботи з іноземними студентами-медиками у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу з урахуванням особливостей навчально-виховної роботи зі студентами-іноземцями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О. В. Аналіз тематичного спектра дисертаційних досліджень з питань підготовки іноземних студентів в Україні (1990–2009 рр.) / О. В. Адаменко, М. В. Разорьнова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля: Сер. Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С. 5–9.
2. Батанина Н. А. Проблемы адаптации иностранных студентов и пути их решения в НГУЭУ / Н. А. Батанина // Научные записки НГУЭУ. – 2008. – № 1. – С. 45–49. [Электронный ресурс] – // Режим доступа: <http://db.inforeg.ru/eni/artList.asp?j=11&id=0220711601&idfull=0420900056.pdf>
3. Богиня Л. Деякі аспекти соціально-культурної адаптації іноземних студентів у процесі вивчення української мови / Л. Богиня // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Полтава, 2008. – Вип. 3. – С. 111–116.
4. Гладир Я. С. Викладання української мови як другої іноземної у технічному ВНЗ : проблеми і перспективи / Я. С. Гладир // Вісник Хмельницького національного університету. – 2007. – № 12. – С. 94–97.
5. Наумчик В. Н. Этика педагога: учебно-методическое пособие / В. Н. Наумчик, Е. А. Савченко. – Минск: Ушверстгэцкае, 1999. – 216 с.
6. Рахимов Т. Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском ВУЗе и направления его развития / Т. Р. Рахимов // Вестник Томского государственного университета: Сер. Языкознание. Теория и методика преподавания. – Томск, 2009. – С. 123–136.
7. Черненко І. І. Принципи відбору та створення навчальних текстів у посібниках з наукового стилю мовлення для студентів-іноземців економічних спеціальностей / І. І. Черненко // Вісник Хмельницького національного університету. – 2007. – № 12. – С. 204–207.

УДК 378.147

Г. М. МАМУС, А. Я. БОМОК

ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМП'ЮТЕРА У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ ТА ВИГОТОВЛЕННЯ ВИРОБІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проаналізовано можливості та проблеми використання комп'ютерів у процесі проектування та виготовлення виробів на уроках технологій. Запропоновано поєднання традиційних методик навчання

та впровадження в навчальний процес інформаційних технологій (мультимедійних телекомунікаційних технологій, презентацій та тестування). Виокремлено умови ефективного застосування інформаційних технологій на уроках трудового навчання.

Ключові слова: підготовка вчителя, комп'ютер, інформаційні технології

Г. М. МАМУС, А. Я. БОМОК

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ИЗГОТОВЛЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проанализированы возможности и проблемы использования компьютеров в процессе проектирования и изготовления изделий на уроках технологии. Предложено сочетание традиционных методик обучения и внедрение в учебный процесс информационных технологий (мультимедийных телекоммуникационных технологий, презентаций и тестирования). Определены условия эффективного применения информационных технологий на уроках трудового обучения.

Ключевые слова: подготовка учителя, компьютер, информационные технологии.

Н. М. MAMUS, A. YA.BOMOK

THE USE OF THE PERSONAL COMPUTER IN THE PROCESS OF DESIGNING AND MAKING OF WARES ON THE LESSONS OF TECHNOLOGIES

In the article the opportunities and problems of the usage of informational technologies in the process of study of designing and technology of producing the goods have been analyzed. The combining of the traditional methods of study and introduction of computer technologies (multimedia telecommunication technologies, presentation and testing) in the educational process has been suggested. The conditions of efficient use of information technology usage in the classroom of labor studies have been defined.

Keywords: trainings for teachers, computer, informational technologies

Соціальні зміни в Україні зумовили необхідність реформування системи освіти. Відповідно до цього набуває актуальності проблема підвищення якості підготовки вчителя трудового навчання, рівня його професіоналізму, інтелектуальної культури. Від наявності у нього відповідних професійних знань та вмінь залежить ступінь підготовленості учнів до роботи у сфері матеріального виробництва.

Психологи і педагоги, які вивчали різні сторони навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі, нагромадили цінні результати, які можуть бути використані на заняттях трудового навчання у процесі проектування та виготовлення виробів; для розвитку творчих здібностей учнів і вдосконалення їх підготовки до художньо-конструкторської та технологічної діяльності, для впровадження дидактичних ігор та методу проектів.

В останні роки в Україні та за її межами досліджуються психолого-педагогічні проблеми застосування інформаційних технологій (Ю. В. Горошко, Р. С. Гуревич, М. І. Жалдак, О. В. Жильцов, Ю. О. Жук, І. М. Забара, Н. В. Морзе, Т. О. Олійник, А. В. Пеньков, Є. М. Смирова, М. Ф. Юсупова та ін.). Результати проведених досліджень дають підстави стверджувати про суттєві можливості впливу інформаційних технологій на організаційні форми, методи і результати навчального процесу в загальноосвітніх закладах. Проте, на сьогодні не існує повністю розроблених методик застосування комп'ютера під час викладання більшості шкільних дисциплін і трудового навчання зокрема. Недостатньо досліджень, які б висвітлювали проблеми засвоєння учнями основ проектування та виготовлення виробів з дерева та металу із застосуванням комп'ютера на уроках у 5–9 класах. Зважаючи на те, що загальною тенденцією розвитку сучасної старшої школи є її орієнтація на диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти, то порівняно новим і найбільш перспективним напрямом її вдосконалення є використання інформаційного середовища.

Мета статті — проаналізувати можливості, проблеми та умови використання комп'ютерної техніки вчителями технологій у навчальному процесі.

Аналіз навчально-методичної літератури та досвіду роботи у школі призводить до висновку, що навчання учнів загальноосвітніх закладів на уроках технічних видів праці відбувається за методикою, яка базується на пояснювально-ілюстративному та репродуктивному методах, фронтальній формі організації навчання і безваріативному змісті викладання навчального матеріалу.

Вважається, що основним для уроків у майстернях є виготовлення виробів з використанням необхідного обсягу знань, які забезпечують якісне і творче виконання практичних робіт. Для максимальної економії часу під час проведення занять з набуття нових знань, для контролю знань засвоєного матеріалу і вивченого попереднього доцільно використовувати комп'ютер. За його допомогою вчитель може створити умови самостійної роботи та контролювати знання учня без упередженого ставлення до нього.

Комп'ютер можна успішно використовувати на уроках насамперед з його базовим програмним забезпеченням (Power Point, Photo Shop, Corel DRAW, Exel тощо) [2, с. 145]. За допомогою цих програм у трудовому навчанні можна виконувати стилізацію рисунків під різні види художніх творчих робіт, створювати презентації, виконувати проектування виробів, проводити розрахунки та виконувати графічні зображення, готувати текстові файли й ін. Нині через відсутність професійних навчальних програм доволі вдало використовуються вчителями-практиками авторські розробки на основі декількох базових комп'ютерних програм.

Розроблена викладачами Бердянського державного педагогічного університету ім. П. Осипенко [1, с. 27] програма «Майстер» ознайомлює школярів з технологічними операціями у процесі обробки металів чи деревини на уроках трудового навчання в 5–7 класах; дозволяє, простежити послідовність виконання певних дій, отримати інформацію про застосування необхідних інструментів. Програма для проведення занять з тем «Будова та призначення ТВ-4» і «Будова та призначення ГФВ», розроблена у Криворізькому педагогічному університеті дозволяє учням детально ознайомитися із внутрішньою будовою токарних верстатів, отримати детальну інформацію про будь-який вузол або деталь того чи іншого верстата [4, с. 37].

Специфіка програми, розробленої в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (автор – І. М. Цідило) [3, с. 38] полягає в тому, що учень, переглядаючи сукупність готових виробів, може змінювати (варіювати) окремі елементи виробу, підбираючи оптимальний його вигляд відповідно до власного задуму. Запропонована експериментальна комп'ютерна програма (автор – А. В. Уруський) сприяє швидкому та якісному розумінню і засвоєнню учнями навчального матеріалу з теми: «Контрольно-вимірні інструменти» [2, с. 145].

Використання комп'ютерних програм є дуже ефективним методом навчання, якщо він поєднується з традиційними методиками, а вчитель займає активну позицію і за необхідності стає проміжною ланкою між комп'ютером і учнем під час занять. Насправді можна стверджувати про наявність невичерпних можливостей використання комп'ютерних технологій на уроках трудового навчання.

Використовуючи інформаційні технології, учні можуть ознайомитися з етапами проектування виробів на виробництві, обладнанням цехів, діляниць та з особливостями виконання різних операцій. Особливо актуально і важливо це для учнів малокомплектних шкіл сільської місцевості, де немає змоги провести повномасштабну екскурсію на промислове підприємство. Проглянувши відеофрагменти організації художньо-конструкторської та технологічної діяльності, вони можуть проаналізувати особливості моделей виробів, які самі обирають для конструювання, моделювання та виготовлення з урахуванням основних інженерно-виробничих і художньо-естетичних вимог, використовувати закономірності композиційного формоутворення виробу.

Учитель може оглядово ознайомити школярів із використанням інформаційних технологій на виробництві. Одним із важливих компонентів сучасного виробництва є система автоматизованого проектування (САПР), оскільки використання комп'ютерної графіки в процесі проектування виробу з врахуванням сучасних норм, відповідності певному стилю і тощо. значно полегшує підготовку графічних побудов конструкцій моделі та оформлення на неї технічної документації, звільняючи конструктора від рутинних і трудомістких графічних операцій, зменшує термін виготовлення окремих деталей чи вузлів і покращує їх якість. Впровадження САПР у процес дерево- чи металообробки надає можливості: використовувати

готові стандартні елементи, вузли, деталі моделі; редагувати креслення (повернути його, перенести, змінити масштаб зображення; скопіювати його; отримати дзеркальне відображення окремих елементів. Це сприяє отриманню креслень високої якості, оформлених згідно з технічними вимогами стандартів. Крім того, графічна система надає доступ до внесення змін у креслення шляхом редагування вже існуючої конструкції виробу.

Для проведення теоретичної частини занять на належному рівні доцільно використовувати мультимедіа як один із сучасних напрямків інформаційних технологій.

Мультимедійні засоби навчання дозволяють об'єднувати в одній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію. Дуже різноманітними є дидактичні можливості та методичні варіанти застосування цих технологій. Їх можна використовувати перед вивченням чи після вивчення навчальної теми, на початку або наприкінці заняття, повністю або окремими фрагментами, у поєднанні з іншими засобами навчання і т.п.

За допомогою динамічних екранних та знакових засобів можна відтворити художньо-образне відображення. Так, наприклад, у процесі проектування комплексу виробів доцільно добирати різні види моделей, їх форму, розміри, властивості матеріалів для виготовлення, поєднання кольорової гамми і т. п. Для проектування вдалої новоствореної моделі можна порівнювати зображені елементи композиції.

Завдяки документальному зображенню і концентрованості викладу теоретичних відомостей учні засвоюють значний обсяг навчальної інформації за порівняно короткий час.

Мультимедіа підвищують якість наочності в навчальному процесі, оскільки педагог може показати презентації, розрахунок графічних побудов, виконання складних креслень, зображення шаблонів та макетів виробів, використання громіздких таблиць і т. д.

Однією із переваг мультимедійних засобів є можливості інтерактивності. Це дозволяє в певних межах керувати поступленням інформації: учні можуть індивідуально змінювати налаштування, вивчати результати, відповідати на запити програми, встановлювати швидкість подання матеріалу, кількість повторень та інші параметри, впливати на засвоєння матеріалу, пристосовуючи навчальний процес під власні індивідуальні здібності та можливості.

На ефективність навчального процесу кардинально впливає застосування сучасних засобів обчислювальної техніки. На заняттях конструювання виробів з дерева чи металу для вирішення конструкторських задач, проведення обчислень, побудови таблиць рекомендована прикладна програма Excel.

Після вивчення тем, розділів відповідно до навчальної програми для контролю якості знань старшокласників можна проводити тестування. Актуальними є сучасні програми, які працюють у середовищі Windows. Залежно від особливостей теоретичного матеріалу можна використовувати різні форми тестових завдань: закрита, відкрита, на відповідність, на правильну послідовність та на причино-наслідковий зв'язок.

Користуючись послугами Інтернету, старшокласники виконують реферативні, творчі та інші роботи, здійснюють пошук і опрацьовують інформацію в межах навчального матеріалу згідно вимог програми.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що інформаційні технології набувають все більшого поширення у різних сферах освітньої та професійної діяльності в зв'язку з чим їхні невичерпні можливості, розвиток комп'ютерних систем зв'язку висувають нові вимоги до освіти молодого покоління. Вони відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, дають змогу реалізувати нові форми і методи навчання на уроках технологій.

Важливою умовою можливості та доцільності застосування інформаційних технологій є базова комп'ютерна грамотність вчителя, наявність у навчальному класі необхідного обладнання та програмного забезпечення.

Для успішного впровадження комп'ютера на заняттях проектування та виготовлення виробів педагог повинен враховувати контингент учнів (їх вік, рівень підготовленості, що включає раніше засвоєні знання, уміння і навички, в тому числі міждисциплінарних зв'язків, й ін.).

Для досягнення мети уроку відповідно до існуючих дидактичних принципів йому потрібно: ретельно відбирати, структурувати теоретичний матеріал; моделювати процеси та явища з урахуванням можливостей їх комп'ютерного представлення; формулювати запитання і

завдання, узгоджуючи їх з вимогами існуючих освітніх стандартів, використанням встановлених позначень термінології.

Зважаючи на складність навчального матеріалу, треба враховувати ступінь деталізації та черговість пред'явлення блоків теоретичних повідомлень, питань і завдань, передбачати доцільність застосування візуальних елементів, записи термінів і формул, продумано використовувати динамічну схематизацію або відео фрагменти, регулювати темп навчання, обсяг пропонованої інформації. Для того, щоб забезпечити умови збільшення рівня сприйняття, необхідно обмежити кількість відображуваних елементів, виділяти окремі слова на інформаційних кадрах, збалансовано застосувати графічні, в тому числі анімовані та відеозображення. Рекомендується залежно від навчальних можливостей учнів і складності матеріалу регулювати темп зміни кадрів.

Використання комп'ютера дає можливість педагогу істотно збільшити кількість і види завдань, які можна вирішувати під час практичних і лабораторних занять, забезпечити групову взаємодію між учнями та вчителем, якісно підвищити рівень підготовки підростаючого покоління до життя в інформатизованому суспільстві, де домінуюче місце в діяльності людей, у тому числі навчальній, займають процеси, пов'язані із збором, зберіганням, систематизацією та обробкою інформації.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що існує потреба у використанні комп'ютера на заняттях технологій. Завдяки цьому розширюється та поглиблюється зміст навчання, відкриваються нові можливості викладання складного технічного матеріалу, процес проектування та виготовлення виробів стає для учнів цікавішим і ефективнішим. Проте особливості його впровадження потребують подальшого вивчення. Необхідно реалізувати програмоване навчання, вивчити вплив інформаційних технологій на рівні самостійної навчальної діяльності учнів, розробити методичні рекомендації, які б допомагали вчителю й учневі вирішувати проектно-технологічні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващук О. Комп'ютерна навчаюча програма «Майстер» як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів 5–7-х класів у процесі трудового навчання / О. Ващук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 3. – С. 27–28.
2. Уруський А. В. З досвіду розробки та використання експериментального електронного посібника на уроках трудового навчання / А. В. Уруський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 5. – С. 143–149.
3. Цідило І. М. Роль комп'ютерних технологій у формуванні навичок конструювання виробів на уроках трудового навчання учнів 8–9 класів / І. М. Цідило // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 3 – С. 37–39.
4. Чумак А. Використання комп'ютерів у процесі навчання учнів у школі / А. Чумак, В. Клименко // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 36–38.

УДК 378.017

М. С. КУРАЧ, І. А. БІЛОСЕВИЧ

ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Відзначається необхідність вирішення актуальних проблем ефективного виховання студентської молоді. Особлива увага приділяється виховному впливу декоративно-ужиткового мистецтва на формування особистості майбутнього педагога. На основі аналізу наукових публікацій та власного досвіду навчально-виховної роботи зі студентами запропоновано найбільш ефективні форми та методи трудового, морального, естетичного та національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів технологій, визначено оптимальні умови виховання студентської молоді засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

Ключові слова: декоративно-ужиткове мистецтво, майбутній учитель технологій, виховання, художньо-естетичний смак, патріотизм, національна свідомість.

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Отмечается необходимость решения актуальных проблем воспитания студенческой молодежи. Особое внимание уделяется воспитательному воздействию декоративно-прикладного искусства на формирование личности будущего педагога. На основе анализа научных публикаций и собственного опыта учебно-воспитательной работы со студентами предложены наиболее эффективные формы и методы трудового, нравственного, эстетического и национально-патриотического воспитания будущих учителей технологий, определены оптимальные условия воспитания студенческой молодежи средствами декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, студент, будущий учитель технологий, воспитание, художественно-эстетический вкус, патриотизм, национальное сознание.

M. S. KURACH, I. A. BILOSEVICH

FINE AND APPLIED ARTS AS A MEANS OF UPBRINGING OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

In the article the author stresses the need to solve issues of effective education of students. The particular attention is paid to educational impact of arts and crafts on the formation of individuality future teachers. On the basis of scientific publications and personal experience of educational work with students the author has offered the most effective forms and methods of labor, moral, aesthetic and national-patriotic education of future teachers of technologies, and has defined optimum conditions for education of students by means of decorative art.

Keywords: arts and crafts, student, future teachers of technologies, education, artistic and aesthetic taste, patriotism, national consciousness.

Основним завданням системи освіти нашої держави є формування молоді особистості з високим рівнем наукового знання, культури, моралі та етики. Проте сьогоденне суспільство характеризується помітним падінням рівня культури, моральності та загалом вихованості підростаючого покоління, про що говорить радіо, показує телебачення, пише преса, свідчать численні психолого-педагогічні дослідження.

Реалії сьогодення вимагають кардинально нових підходів до реалізації системи виховної роботи з учнівською та студентською молоддю. Особливої уваги потребує оптимізація виховного процесу вузів педагогічного профілю, оскільки вони готують і випускають не просто кваліфікованих фахівців, а насамперед – вчителів та вихователів, фахівців, основним завданням яких є виховання особистості молоді людини, формування її громадянської позиції, закладання основних ідеалів та життєвих принципів.

Так склалось, що дошкільні заклади та школи традиційно виконують дві функції: навчальну та виховну, про що говорить назва «навчально-виховний заклад». Вузи ж реалізують, переважно, лише навчальні завдання – дають вищу освіту, часто «забуваючи» забезпечити «вищий» чи хоча б зберегти наявний рівень вихованості студентів, тоді як одним із основних завдань вищої школи має бути формування світогляду молоді людини, виховання творчого, активного, ініціативного та національно свідомого члена суспільства з потужним інтелектуальним потенціалом, бажанням та умінням працювати на благо своєї родини, народу, нації.

У Концепції національного виховання студентської молоді зазначається, що головною його метою є формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів. Зауважується, що національне виховання має стати фундаментом становлення світогляду молоді людини, на якому формуються її фахові знання та професійна відповідальність [6].

У національній системі освіти України стрижнем системи виховання є національна ідея, котра відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора в суспільному розвитку,

спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, громадянина своєї держави. Інтегруюча основа національної системи виховання – спільність історико-географічного походження, мови, традицій, усвідомлення своєї приналежності до українського суспільства, виховання на його духовних та культурних надбаннях.

Проблема впливу культурної спадщини, а саме народного мистецтва, на виховання особистості була предметом уваги І. Зязюна, В. Лосюка, О. Семашко, Є. Сявавко та інших [5; 7; 11]. Найчастіше наукові дослідження пов'язані з питаннями виховання, формування самосвідомості та національних цінностей засобами декоративно-ужиткового мистецтва лише школярів або дітей дошкільного віку (Є. Антонович, А. Бойко, Л. Єнтіс, Р. Захарченко та ін.) [1; 2; 4; 12]. Це зумовлено тим, що процес самопізнання особистості, її національного становлення відбувається на початку життя людини, коли формується її свідомість. Але формування особистості не завершується у тому чи іншому віці, а триває впродовж усього життя і набуває особливого значення під час навчання у вузі, в процесі становлення людини як фахівця.

Деякі педагогічні аспекти реалізації окремих підходів у вихованні засобами декоративно-ужиткового мистецтва студентів педагогічного вузу розглянуто у дисертаційних дослідженнях О. Гевко, Л. Оршанського, Б. Прокоповича, В. Титаренко, Д. Тхоржевського та ін. [2; 3; 8; 9; 10; 12]. Але результатів комплексного вивчення, врахування та використання виховних можливостей декоративно-прикладного мистецтва у педагогічному процесі вузу на сьогодні немає.

Метою статті є визначення і узагальнення виховного потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва та виявлення оптимальних умов його використання в процесі підготовки майбутніх учителів технологій.

Принципи єдності національного і загальнолюдського, культуровідповідності, природовідповідності, демократизації, гуманізації виховання породжують завдання навчально-виховного характеру: відновлення культурно-історичної пам'яті народу, історичного національного досвіду, критичний відбір соціокультурного матеріалу у виховному процесі, його дидактичне оформлення тощо. Концепція виховання студентської молоді орієнтує на її залучення до світової культури і загальнолюдських цінностей, однак процес, в рамках якого повинно здійснюватись це залучення, має спиратись на народні звичаї, традиції, культуру.

Багато дослідників доводять, що з усіх проявів національної культури найбільший вплив на формування людської особистості справляє народне мистецтво.

Як показано у багатьох дослідженнях, особливе значення для національно-культурного виховання підрастаючих поколінь має відродження народного декоративно-ужиткового мистецтва України, в предметах якого знаходить відображається історія, сьогодення, а також мрії та фантазії людини.

Залучення студентів до проектування та виготовлення декоративних виробів дає їм можливість фантазувати, створювати новий орнамент, кольорову гаму, надаючи виробу естетичного вигляду, естетичної цінності.

В зв'язку з цим Л. Оршанський зауважує, що «головним критерієм успішності трудового виховання є трудова вихованість, виражена в стійкій готовності студентів до соціально і психологічно мотивованої творчої художньо-трудової діяльності, спрямованої на створення естетичного удосконаленого суспільно цінного продукту» [8, с. 40].

Основне положення, яке розкриває зміст художньо-трудового виховання, пов'язане з необхідністю введення мистецтва в побут (не тільки святковий, незвичайний, а й повсякденний, трудовий). У вузі також потрібен зв'язок праці студента на заняттях в навчальних майстернях з наступним оздобленням чи художнім оформленням її результатів. Ось чому в навчальні плани підготовки фахівців з технологічної освіти у Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка запроваджено практикум з художньої обробки матеріалів, в процесі вивчення якого студенти оздоблюють раніше виготовлені вироби, проектують та виготовляють нові, розробляють оригінальні композиції та втілюють свої задуми у матеріал.

Дослідники звертали увагу на таку властивість: учні, які займались художньою працею, не відчували втоми, у них нормально розвивалось м'язове відчуття, не виникала короткозорість [1, с. 12]. Це свідчить про позитивний вплив занять декоративно-ужитковим мистецтвом на фізичне виховання та фізичний розвиток і школярів, і студентів.

Правильно побудований навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів технологій засобами декоративно-ужиткового мистецтва дає можливість реалізації морального виховання. Так, на заняттях із практикуму з художньої обробки матеріалів варто пропонувати студентам об'єкти праці, які мають обрядове призначення (обереги, писанки, обрядові рушники тощо). В процесі проектно-технологічної діяльності на заняттях майбутні педагоги досліджують призначення цих виробів, з'ясовують зміст символів та мотивів у їх оздобленні, визначають їх роль в обряді. Величезний виховний потенціал наявний і в обрядах, які завжди виховують повагу до старших, батьків, символізують подружню вірність, любов до життя.

Крім морально-виховних можливостей, краса творів народного декоративно-прикладного мистецтва має творчо-спонукальну здатність, що є надзвичайно важливою рисою у вихованні особистості. Краса зумовлює бажання творити, додержуватись законів її буття у всіх сферах людської діяльності. Естетичне відчуття, наскільки відомо, виникло на базі предметно-практичної діяльності людини як її духовне начало. Тут важливо відзначити, що специфічною рисою декоративно-ужиткового мистецтва є розуміння людьми краси речей не лише в їх оздобленні, а переважно того процесу творчої праці, в результаті якого виконали той чи інший твір.

Декоративно-ужиткове мистецтво здатне пробудити і хоча б частково реалізувати творчий потенціал студента, що закладений в кожній особистості. Через творчу працю, яка дає максимальну можливість розкрити всі складові людської натури, йдуть найактивніші процеси творчої матеріалізації людського духу, самовияву і самоствердження людини. Стосовно цього можна зазначити, що заняття декоративно-ужитковим мистецтвом проявляє творчий потенціал особистості студента, розвиває його уяву, мислення, формує позитивне ставлення до праці.

У майбутніх учителів технологій поступово формується відчуття та розуміння того, що праця приносить естетичну насолоду, створює приємні емоції. Саме тому важливим резервом оптимізації виховного впливу на особистість студента є внесення естетичних елементів в його діяльність з метою пробудження в ньому позитивних емоцій.

Під час роботи в музеях, архівах, на виставках студенти замальовують зразки виробів, візерунків і орнаментів, вчать розкодовувати символіку, найбільш вживані елементи, кольори, властиві певному регіону, навчаються класифікувати вироби за регіональними особливостями. Така робота розвиває творчу активність, ініціативу, самостійність, сприяє розвитку творчих нахилів, здібностей, обдаровань. Використовуючи та переосмислюючи побачені твори мистецтва, студенти створюють свої мистецькі вироби.

Ще В. Сухомлинський, розглядаючи трудове виховання з моральним, фізичним, естетичним в єдиному комплексі, писав: «Людина не може бути всебічно розвиненою, якщо вона не художник, не поет у своїй справі, якщо у неї немає улюбленої справи, а улюблена справа відкривається знову ж таки в тій сфері діяльності, де людина може стати творцем, поетом, художником. Праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всесторонній розвиток, якщо людина не пізнає радості праці» [10, с. 161].

Декоративно-ужиткове мистецтво є невід'ємною частиною всього народного мистецтва, яке своїм естетичним потенціалом, образним характером постійно впливає на духовний світ студента, його настрої, ставлення до навколишнього середовища, художньо й естетично формує його матеріальне оточення.

Головними ознаками виховного впливу художньої праці на розвиток особистості є: трудова вихованість, розвиток інтелектуальних здібностей, розвиток і набуття практичного досвіду, розвиток мотиваційної сфери, формування стійкого інтересу до праці, уміння бачити в праці красу.

«Споглядаючи твори декоративно-ужиткового мистецтва, перебуваючи під їх впливом, практично прилучаючись до їх створення, – зазначає О. Гевко, – студентська молодь вбирає в себе філософський, психологічний, ідейно-моральний і естетичний зміст мистецтва. Студенти, захоплюючись витонченістю, красою, довершеністю та логічним змістом мистецьких творів, виготовлених майстрами, своїми однокурсниками, а також власними руками, подумки відтворюють культурно-історичний шлях свого народу, пізнають джерела мудрості й відданості наших предків, в їх серцях зароджується любов до рідної землі і людей, які живуть на ній. При дослідженні і оволодінні техніками декоративно-ужиткового мистецтва у студентів формуються глибокі патріотичні почуття, пориви, прагнення, що стимулюють пізнавати і

берегти матеріальні й духовні здобутки, результати праці попередніх поколінь, активно долучатись до творення нових матеріальних та духовних цінностей» [3, с. 121].

Саме тому для формування у студентів національно-патріотичних рис велике значення має розуміння того, що необхідність ідеології кожного народу зумовлюється історичною потребою самоутвердитися в колі інших народів, зберегти свою творчу індивідуальність, щоб залишатися у віках самобутньою національною спільнотою. Такі й подібні ідеї мають великий виховний вплив на студентську молодь, пробуджують у неї патріотичні почуття, шанобливе ставлення до національних цінностей, турботу про розвиток мистецтва, формують синівський обов'язок перед рідним народом, Батьківщиною.

Декоративно-ужиткове мистецтво справді містить в собі величезний виховний потенціал, уміле використання якого дозволить здійснити комплексний вплив на формування особистості студента.

Проте вивчення досвіду виховної роботи в педагогічних вузах України показує, що в них часто немає системності використання засобів української культури, зокрема декоративно-ужиткового мистецтва як основного чинника національно-патріотичного виховання та духовного становлення молоді людини. В більшості випадків спостерігається відсутність чіткого планування комплексного виховного впливу на особистість студента, недооцінюється застосування потенціалу українських народних звичаїв та обрядів, міфів, легенд, символів, недостатньо приділяється уваги формуванню практичних вмінь і навичок з творення виробів декоративно-ужиткового мистецтва.

Для покращення навчально-виховного процесу у вузах бракує літературних джерел мистецького, культурного та історичного спрямування, ґрунтовних посібників, підручників, методичних розробок з проблем національно-патріотичного, естетичного виховання студентської молоді. Недооцінюється значення факультативів, гурткових занять, виховних заходів, вечорів на національно-патріотичну тематику, проведення зустрічей з народними умільцями, художниками, майстрами. Недостатньо уваги приділяється вихованій ролі екскурсій в історичні, етнографічні, краєзнавчі музеї, до центрів декоративно-ужиткового мистецтва України – таких як Косів та Опішня, на виставки майстрів народного мистецтва, етнографічні фестивалі. Не приділяється значної уваги оформленню кабінетів, аудиторій, інших навчальних приміщень у традиційному українському стилі, з використанням виробів декоративно-ужиткового мистецтва, яке покликане безпосередньо впливати на емоційну сферу студентів. Хоча загальновідома фраза В. Сухомлинського нагадує, що «в школі навіть стіни повинні говорити» [10].

Вищезазначені обставини призводять до послаблення вихованого впливу на студентів, у них формується недостатній теоретичний і практичний рівень знань з проблем розвитку української культури та декоративно-ужиткового мистецтва, низький рівень обізнаності з обрядами та традиціями народу, недостатнє розуміння значення декоративно-ужиткового мистецтва в культурному житті суспільства.

Покращенню виховання студентів засобами декоративно-ужиткового мистецтва може сприяти:

- створення у вузі сприятливого морально-психологічного клімату поваги до мистецтва, творчості, праці;
- використання різноманітних форм і методів з їх поєднанням та розумним співвідношенням між інформаційно-теоретичними складовими та залученням студентів до практичної творчої художньо-трудої діяльності;
- створення умов для розвитку самостійності та ініціативності студентів;
- організація конкурсів творчих робіт серед студентів, підготовка виставок студентських робіт, створення музеїв;
- проведення екскурсій в історичні та краєзнавчі музеї, до центрів декоративно-ужиткового мистецтва, організація зустрічей з народними умільцями, майстрами декоративно-ужиткового мистецтва;
- забезпечення високого рівня емоційності усіх виховних заходів;
- розширення кола наукових досліджень проблеми виховання студентської молоді;

• підготовка та впровадження в навчальний процес нових курсів лекцій, гуртків та факультативів з етнографії, краєзнавства, декоративно-ужиткового мистецтва.

Підводячи підсумки, можемо констатувати, що педагогічна наука визнає виховне значення народної творчості, зокрема декоративно-ужиткового мистецтва, та підтверджує його величезний вплив на прилучення студентської молоді до національної культури, на формування національної самосвідомості особистості.

Основною метою виховання сучасного студента педагогічного вузу є формування в нього високого рівня інтелекту, моральності, творчості, духовності, самосвідомості, патріотичної переконаності, розвитку особистісних якостей, орієнтація на національні цінності, ідеї та ідеали, досконале оволодіння культурно-історичним досвідом українського народу, включаючи традиції, свята, звичаї, обряди, техніки декоративно-ужиткового мистецтва, формування в особистості студента прагнення своєю працею підвищувати добробут народу.

Науково обгрунтоване, належно організоване та системно реалізоване виховання студентської молоді засобами декоративно-ужиткового мистецтва, яке відображає духовний поступ народу, процес збереження й збагачення його культури та відповідає потребам етнокультурного відродження української нації, дасть змогу сформуванню освічену, високоморальну, працелюбну особистість громадянина-патріота своєї Батьківщини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво: навч. посібник / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.
2. Бойко А. М. Український рушник: засіб національного виховання і витвір народного декоративно-ужиткового мистецтва (на прикладі Полтавського вишиваного рушника) навч.-метод. посібник / А. Бойко, В. Титаренко. – Полтава: Верстка, 1998. – 72 с.
3. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 Гевко Оксана Іванівна. – К., 2003. – 209 с.
4. Єнтіс Л. С. Формування у підлітків художньо-творчих інтересів засобами декоративно-прикладного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Єнтіс Любов Степанівна. – К., 1997. – 192 с.
5. Зязюн І. А. Національна державна комплексна програма естетичного виховання: проект / І. А. Зязюн, О. Ф. Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29–52.
6. Концепція національного виховання студентської молоді: додаток до рішення колегії МОН: (протокол № 7/2-4 від 25 червня 2009 р.). [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/13_07/koncept.doc
7. Лосюк П. В. Декоративно-прикладне мистецтво в школі / П. В. Лосюк. – К.: Рад. школа, 1979. – 56 с.
8. Оршанский Л. В. Трудовое воспитание подрастающего поколения в процессе внеурочных занятий народными промыслами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Леонид Владимирович Оршанский. – К., 1990. – 179 с.
9. Прокопович Б. А. Зміст і методика навчання народним художнім ремеслам майбутніх учителів трудового навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Богдан Антонович Прокопович. – К., 2000. – 190 с.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – (Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський; Т. 3. – С. 7 – 279).
11. Сявавко Є. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є. І. Сявавко. – К.: Наук. думка, 1974. – 240 с.
12. Тхоржевський Д. О. Національна самосвідомість у школярів / Д. О. Тхоржевський, Р. О. Захарченко. – К.: Україна-Віта, 1996. – 168 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 351.851:352:37.01'013/014(477.42)

О. В. ПАСТОВЕНСЬКИЙ

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОГО ЦИКЛУ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ

Проаналізовано особливості управлінського циклу в умовах зростання впливу громадських чинників на управління освітніми системами. Встановлено, що управлінський цикл в умовах розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою має здійснюватися не лінійно, а розгалужено, з урахуванням і максимальним узгодженням інтересів всіх зацікавлених сторін у вирішенні проблем, які виникають перед освітніми системами.

Ключові слова: управлінський цикл, громадсько-державне управління загальною середньою освітою, громадські чинники, розгалужена структура.

A. V. PASTOVENSKIY

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЦИКЛА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩИМ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Проанализированы особенности управленческого цикла в условиях роста влияния общественных факторов на управление образовательными системами. Установлено, что управленческий цикл в условиях развития общественно-государственного управления общим средним образованием должен осуществляться не линейно, а разветвлено, с учетом и максимальным согласованием интересов всех сторон в решении проблем, которые возникают перед образовательными системами.

Ключевые слова: управленческий цикл, общественно-государственное управление общим средним образованием, общественные факторы, разветвленная структура.

O. V. PASTOVENSKY

THE PECULIARITIES OF CONTROL CYCLE IN THE CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC AND STATE SECONDARY EDUCATION MANAGEMENT

The peculiarities of control cycle in the conditions of the increasing influence of public factors on secondary education management are analyzed in the article. The conclusion is made, that control cycle in the conditions of the development of public and state secondary education management must have not linear, but ramified structure, being oriented at maximal concordance of the interests of all parties in resolving the problems arising in educational systems.

Keywords: control cycle, public and state secondary education management, public factors, ramified structure.

Демократичні зміни в суспільстві спричиняють пошук нових моделей прийняття управлінських рішень в системі загальної середньої освіти, в яких органічно би поєднувалися засоби громадського і державного впливу.

Дослідженню процесів участі громадськості в управлінні освітою присвячені роботи таких авторів, як Дж. Ст. Мілль, Дж. Дьюї, Д. Конант, Р. Вестбрук, Е. Гутман, Е. Ентвістл, Т. Найт, А. Нейл, М. Барбер, В. Грабовський, І. Довбиш, Г. Єльнікова, О. Зайченко, Ю. Кавун, Л. Калініна, М. Комарницький, С. Королюк, Г. Костюк, В. Князев, О. Марчак та ін. Це свідчить

про те, що проблема залучення громадськості до управління освітою є актуальною як в Україні, так і в інших державах світу.

Проблема прийняття управлінського рішення широко розробляється представниками філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної та економічної наук. Над нею працювали Б. Андрушків, В. Андрущенко, Л. Даниленко, М. Лукашенко, О. Мармиза, Л. Орбан-Лембрик, С. Пальчевський, М. Туленков, К. Шендеровський та ін. Разом з тим дотепер недостатньо досліджено специфіку реалізації управлінського циклу в умовах зростання впливу громадських чинників.

Метою статті є проаналізувати особливості управлінського циклу в умовах розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою.

У сучасній науці під управлінським циклом розуміють логічну послідовність дій, згрупованих в окремі фази, стадії чи блоки, що спрямовані на вирішення управлінського завдання. Є. Миронов розробив узагальнену модель управлінського циклу, що складається з таких етапів: підготовка (уточнення проблеми; постановка цілей; збір інформації); рішення (прийняття рішення, планування); реалізація (виконання плану); оцінка (аналіз) [1].

Ю. Красовський описує управлінський цикл керівника як систему таких послідовних дій: інформаційна підготовка рішення; ухвалення управлінського рішення; запуск рішення; організація виконання; контроль за виконанням; оцінка кінцевих результатів [2].

Аналогічну модель управлінського циклу запропонували А. Мардас і О. Мардас, згідно з якою процес управління розбито на 5 стадій: аналіз ситуації; визначення цілей, напрацювання і прийняття рішень; планування дій; керівництво заходами; контроль за виконанням прийнятих рішень і реалізацією планів [3].

М. Маскон, М. Альберт і Ф. Хедоурі пропонують управлінський цикл з 4 етапів, що становлять послідовну реалізацію основних функцій управління: планування; організацію; мотивацію; контроль [4].

М. Марков [5] вважає, що управлінський цикл складається з наступних етапів: мета; проблема ситуація; управлінське рішення; вишукуваний стан.

На думку Я. Зеленецького, управлінський (за твердженням автора – організаційний) цикл складається з визначення мети, планування процесу діяльності, вишукування ресурсів і створення необхідної організаційно-технічної бази, реалізації, контролю [6].

За всієї різноманітності згаданих моделей характерними їх особливостями є лінійність, тобто поступове і чітке виконання керівником (відзначимо, саме керівником, менеджером, управлінцем тощо) дій, спрямованих на вирішення управлінського завдання. Члени колективу у різних моделях на певних етапах (фазах) так чи інакше мірі залучаються до вирішення проблеми, але головні рішення приймає керівник, зважаючи на своє розуміння проблемної ситуації і того факту, що оптимальне рішення існує і його потрібно знайти.

Такі управлінські цикли можна вважати лінійними. Зокрема, модель Я. Зеленецького графічно можна зобразити так (рис. 1).

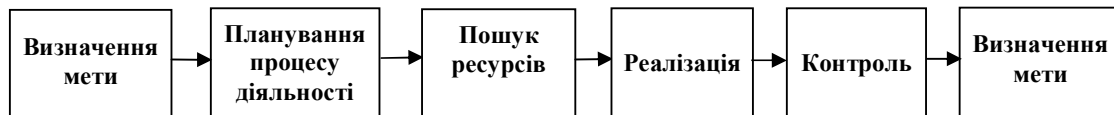


Рис. 1. Схема лінійного управлінського циклу

Як показує аналіз, подібні управлінські рішення приймаються на основі традиційного (жорсткого) системного підходу. Тому управлінські цикли в розглянутих вище моделях мають чіткі аналогії з методиками жорсткого системного підходу, що також є лінійними.

Наприклад, С. Оптнер пропонує методику вирішення проблемних ситуацій в системах, що складається з таких етапів: ідентифікація симптомів; визначення актуальності проблеми; визначення цілі; розкриття структури системи та її дефектних елементів; визначення структури можливостей; знаходження, оцінка та вибір альтернатив; знаходження рішень і забезпечення їх визнання колективом виконавців і керівництвом; запуск процесу реалізації рішень та управління цим процесом; оцінка наслідків рішень [7]. Його методика, а також Е. Квейда, Е. Голубкова та інших науковців багато уваги приділяє розробленню та аналізу альтернатив прийняття рішень [8].

У методиці Ю. Черняка більше уваги приділяється структуризації цілей. Згідно запропонованої ним методики для вирішення проблемних ситуацій мають бути здійснені такі кроки: аналіз проблеми; визначення системи; аналіз структури системи; формування загальної цілі і основного критерію; декомпозиція цілі, виявлення потреби в ресурсах, процесах; виявлення ресурсів і процесів, композиція цілі; прогноз і аналіз майбутніх умов; оцінка цілей і засобів; відбір варіанту; діагноз існуючої системи; побудова комплексної програми розвитку; проектування організації для досягнення цілей [9].

С. Янга особливу увагу приділив процесу реалізації прийнятого рішення. Його методика включає в себе такі дії: визначення цілей організації; виявлення її проблем; дослідження проблем і встановлення діагнозу; пошук рішень; оцінка всіх альтернатив і вибір найкращої; погодження рішень в організації та його затвердження; підготовка до впровадження рішення; управління процесом його впровадження; перевірка ефективності рішення [10].

Попри певні відмінності, розглянуті методики традиційного системного підходу подібні в головному (як і проаналізовані управлінські цикли): досліджувані системи тут розглядаються як унітарні, що характеризуються високою мірою єдності щодо цілей, цінностей та установок. У межах такого підходу зусилля спрямовуються переважно на оптимізацію функціонування систем за чітко регламентованими умовами та етапами її здійснення, що детально проаналізовано Ю. Бабанським для педагогічних систем [11].

Однак для складних соціальних систем, до яких належать і освітні, жорсткий системний підхід і розроблені на його основі управлінські цикли не завжди дають можливість приймати необхідні для ефективного розвитку цих систем управлінські рішення. Традиційний підхід не може бути коректно застосований при вивченні громадських явищ. Крім того, у багатьох випадках системні обмеження можуть істотно спотворити реальну ситуацію. Адже соціальні системи як активні елементи включають індивідів і групи, які мають власні цілі, погляди, установки, що визначають вибір рішень і дій, чия індивідуальна і колективна поведінка врешті-решт визначає істотні аспекти поведінки системи загалом.

Американський дослідник У. Черчмен одним з перших звернув увагу на можливу плюралістичність картин світу учасників соціальних систем. Тому, на його переконання (з чим ми повністю погоджуємося), розроблення проекту розвитку соціальної системи вимагає гарантованої участі в ньому представників усіх зацікавлених сторін. Узгодження їх інтересів – складний процес, який ніколи не закінчується, але саме такий підхід дозволяє прийняти вірне рішення.

Учений стверджує, що до успіху проекту веде ретельне дотримання наступних принципів: опонування (в слабоструктурованих проблемах можна розібратися, якщо розглядати їх з різних точок зору); участь (в процесі ухвалення рішень повинні брати участь представники усіх зацікавлених сторін); інтегративність (в процесі обговорення різні точки зору повинні синтезуватися на більш високому рівні, що призводить до вироблення загального плану дій); навчання (в результаті учасники процесу системного аналізу починають краще розуміти свою організацію та її проблеми) [12].

П. Чекленд [12] і Р. Акофф [13] вказують, що для успішного функціонування і розвитку організація насамперед повинна стати демократичною, а в процесі ухвалення рішень, особливо в питаннях планування роботи, повинні брати участь усі зацікавлені особи. Зауважимо, що на сучасному етапі ідеї демократичного (партисипативного) управління знаходять на Заході все більше прибічників і все ширше впроваджуються в практику.

Започаткована в 70-х роках ХХ ст. П. Чеклендом методологія, яку називають методологією «м'яких» систем (ММС), якраз і розробляється для виявлення різних точок зору і поступового досягнення взаєморозуміння між індивідами і групами системи. Саме в цьому полягає її принципова відмінність від традиційного жорсткого підходу.

Зважаючи на наведене вище, для забезпечення стабільного функціонування і розвитку такої складної соціальної системи, як загальна середня освіта, необхідно забезпечити участь в управлінні нею всіх зацікавлених сторін, зокрема державних (міністерства, управління, інспекції тощо), самоврядних (ради, виконкоми, комісії тощо) освітніх (педради, методичні об'єднання, асоціації лідерів освіти, керівників шкіл тощо), а також громадськості (органи учнівського та батьківського самоврядування, асоціації, клуби, об'єднання роботодавців, творчі спілки, наукові установи, благодійні фонди, центри освітніх технологій, ресурсні центри, фонди тощо).

Водночас, на нашу думку, безпосередня участь численних громадських структур в управлінні навчальними закладами може ускладнити управлінський процес. Тому доцільніше, аби пропозиції освітян, батьків, учнів, громадських організацій узагальнювалися відповідно педагогічними, батьківськими, учнівськими, піклувальними радами, а потім надавалися до громадських управлінських структур (рад навчальних закладів або загальних зборів, рад освітніх округів), яким на законодавчому рівні мають бути делеговані відповідні управлінські функції на вирішення найважливіших питань розвитку освітніх систем, зокрема, щодо вибору навчальних програм, затвердження навчальних планів, кошторисів, штатних розписів, стимулювання праці педагогів та ін.

В умовах розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою одним з головних завдань має стати вирішення питання оптимального розподілу повноважень між державними, самоврядними і громадськими структурами.

Схему впливу згаданих структур на систему управління загальною середньою освітою можна зобразити так (рис. 2).

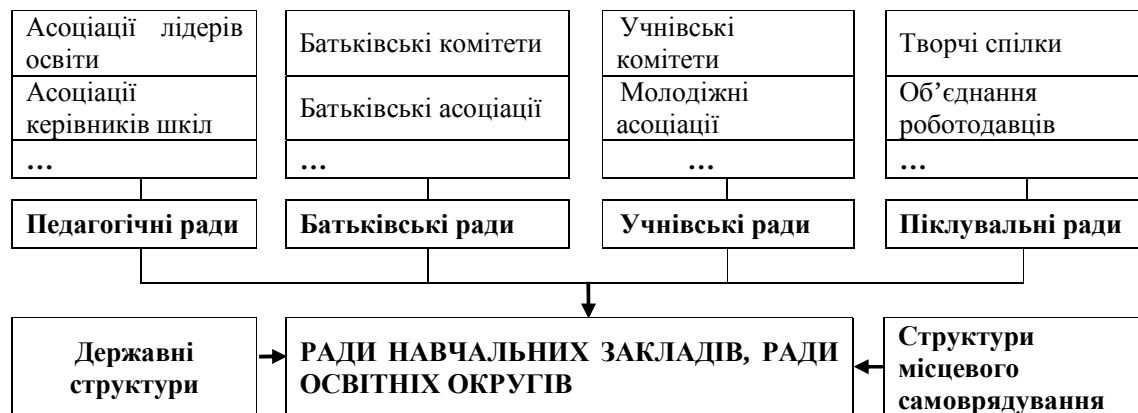


Рис. 2. Схema впливу на систему управління загальною середньою зацікавлених в її розвитку структур

Установимо певну ієрархію щодо структур, які можуть брати участь в управлінні загальною середньою освітою. Будемо вважати первинні об'єднання освітян, батьків, учнів, громадськості, які беруть участь в процесі вдосконалення і розвитку освітніх систем, управлінськими структурами третього рівня, педагогічні, учнівські, батьківські, піклувальні ради, що певним чином координують діяльність первинних структур у питаннях освіти, – управлінськими структурами другого рівня, ради навчальних закладів, освітніх округів, які прийматимуть найважливіші рішення щодо розвитку освітніх систем, – управлінськими структурами першого рівня.

Зазначимо, що в умовах переважаючого впливу громадських чинників на прийняття рішень в освітній галузі до управлінських структур другого рівня з певними обмеженнями можна відносити і державні та самоврядні структури, які визначають для освітніх систем їх нормативно-правові умови функціонування і розвитку, але можуть не брати безпосередньої участі в управлінні конкретними освітніми системами.

Тому для того, щоб будь-який етап (фаза, стадія, блок) управлінського циклу міг бути успішно реалізований в умовах громадсько-державного управління загальною середньою освітою, згідно з м'яким системним підходом, управлінській структурі першого рівня (рада школи, освітнього округу) необхідно отримати відповідні пропозиції від управлінських структур другого рівня (яким, відповідно, потрібно отримати аналогічну інформацію від управлінських структур третього рівня), опрацювати надану інформацію, синтезувати її на більш високому рівні і отриману аналітику знову надати відповідно управлінським структурам другого і третього рівнів для узгодження і надання на цій основі нових пропозицій. Після цієї фази має реалізовуватися наступний етап (фаза, стадія) управлінського циклу тощо.

Отже, управлінський цикл в освітніх системах в умовах громадсько-державного управління ними повинен мати розгалужену структуру, що можна зобразити наступним чином

(рис. 3), де S''' – управлінські структури третього рівня, S'' – управлінські структури другого рівня, S' – управлінські структури першого рівня.

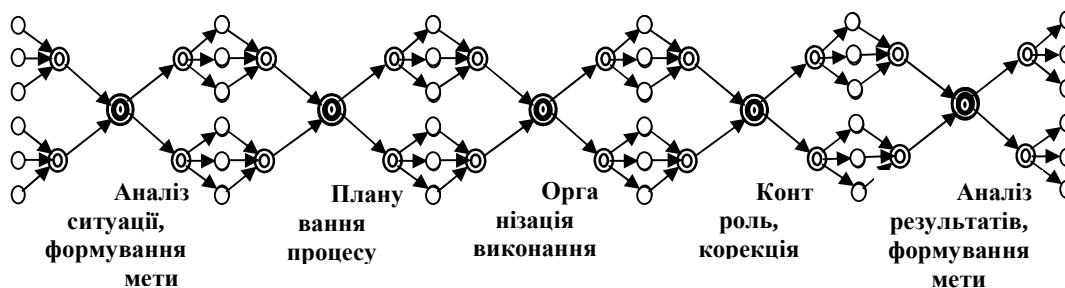


Рис. 3. Схема розгалуженого управлінського циклу в умовах розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою.

Розглянемо особливості управлінського циклу в умовах розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою детальніше. Для вирішення певної проблеми управлінські структури першого рівня (методичні об'єднання, органи учнівського та батьківського самоврядування, об'єднання роботодавців, творчі спілки, благодійні фонди тощо) надають інформацію з аналізом ситуації та варіанти шляхів вирішення існуючої проблеми, враховуючи свої корпоративні можливості, цінності та установки, до управлінських структур другого рівня. Педагогічні, батьківські, учнівські, піклувальні ради згідно з напрямками опрацюють отриману інформацію, узгоджують інтереси різних структур третього рівня і надають відповідну аналітику управлінським структурам першого рівня. Ради закладів (освітніх округів) синтезують отриману інформацію щодо існуючої ситуації на більш високому рівні з урахуванням позицій державних і самоврядних структур, узгоджують можливі розбіжності, виробляють комплексні завдання щодо вирішення проблеми і передають інтегровані напрацювання назад до структур другого рівня, а ті – структурам третього рівня для остаточного узгодження і використання в роботі.

Після цього реалізується наступний етап управлінського циклу – планування процесу діяльності, що знову здійснюється за розгалуженим алгоритмом від структур нижчого рівня до вищих і навпаки: надання пропозицій, їх узгодження, синтез і вироблення інтегрального плану дій.

Аналогічно чином організується виконання рішень, контроль, корекція, аналіз результатів формування мети і нових завдань на основі постійного обміну інформацією та узгодження позицій управлінських структур різних рівнів, їх активної участі в усіх фазах управлінського циклу.

В управлінському циклі можуть бути передбачені інші етапи, стадії чи фази, але головний принцип тут залишається незмінним: управлінський процес здійснюється не лінійно, а розгалужено, з урахуванням і максимальним узгодженням інтересів, установок і цінностей управлінських структур, груп та індивідів, активної участі всіх зацікавлених сторін у вирішенні проблем, що виникають перед освітніми системами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миронов Е. А. Управленческий цикл как технология сотрудничества. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.coverdale.ru/pdf/article2.pdf>
2. Красовский Ю. Д. Организационное поведение: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. / Ю. Д. Красовский. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2003. – 511 с.
3. Мардас А. Н. Организационный менеджмент / А. Н. Мардас, О. А. Мардас. – СПб: Питер, 2003. – 336 с.
4. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента; пер. с англ. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1995. – 704 с.
5. Марков М. Технология и эффективность социального управления; пер. с болг. / М. Марков. – М.: Прогресс, 1982. – 267 с.
6. Зеленовский Я. Организация трудовых коллективов / Я. Зеленовский. – М.: Прогресс, 1976. – 280 с.
7. Оптнер С. Л. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем; пер. с англ. / С. Л. Оптнер. – М.: Советское радио, 1969. – 216 с.

8. Скітер І. С. Побудова алгоритму аналізу складних економічних систем структурного типу на основі системного підходу / І. С. Скутер, А. Г. Гребінник // Чернігівський наук. часопис ЧДІЕУ. Серія 1, Економіка і управління: збірник наукових праць. – Чернігів: ЧДІЕУ, 2011. – № 1. – С. 13–20.
9. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой / Ю. И. Черняк. – М.: Экономика, 1975. – 191 с.
10. Янг С. Системное управление организацией; пер. с англ. / С. Янг. – М.: Советское радио, 1972. – 456 с.
11. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
12. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: учеб. пособие для высших учебных заведений. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ю. М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
13. Акофф Р. Планирование будущего корпорации; Пер. с англ. / Р. Акофф. – М.: Прогресс, 1985. – 328 с.

УДК 37:93/94-057.875

П. В. ВЕРБИЦЬКА

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Обґрунтовано важливість соціально-педагогічної проблеми формування особистості як члена громадянського суспільства в контексті історичного досвіду та соціально-політичних і педагогічних традицій. Встановлено, що впродовж XX ст. ці ідеї втрачали провідні позиції у політичній думці. Лише наприкінці 80-х років XX ст. кардинальні політичні зміни в Східній та Центральній Європі повернули ідею громадянського суспільства у сферу теоретичних міркувань та громадського життя. Для західноєвропейських демократій ця проблема набула особливої актуальності згодом в умовах об'єднаної Європи.

Ключові слова: особистість, громадянське виховання, громадянське суспільство.

П. В. ВЕРБИЦКАЯ

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Обоснована важность социально-педагогической проблемы формирования личности как члена гражданского общества в контексте исторического опыта и социально-политических и педагогических традиций. Установлено, что на протяжении XX в. эти идеи теряли передовые позиции в политической мысли. Только в конце 80-х годов XX в. кардинальные политические изменения в Восточной и Центральной Европе вернули идею гражданского общества в сферу теоретических мыслей и гражданской жизни. Для западноевропейских демократий эта проблема стала особенно актуальной со временем в условиях объединенной Европы.

Ключевые слова: личность, гражданское воспитание, гражданское общество.

P. V. VERBYTSKA

HISTORICO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF CIVIL EDUCATION OF PERSONALITY

The important socio-pedagogical problem of the formation of a personality as a civic society member based on the historical roots, socio-political and pedagogical traditions have been substantiated. It has been defined that during the XX century these ideas were losing their leading positions in political thought. Only at the end of the 80-s of the XX century critical political changes in Eastern and Central Europe brought back the idea of civil society in the sphere of theoretical thought and civil life. For western European democracies this problem has become especially topical under the conditions of united Europe.

Keywords: personality, civil education, civil society.

Рівень розвитку громадянського суспільства та демократичних процесів загалом визначається соціальною активністю його громадян, наявністю потреби реалізувати особистий потенціал, соціальні компетентності задля покращення суспільно-громадського життя. «В Україні трансформаційні зміни пов'язані передусім з розвитком громадянського суспільства як всеохоплюючого феномена, як показника і рушійної сили трансформаційних змін», – зазначає О. Сухомлинська [13, с. 2]. Одним із важливих суспільних завдань будь-якої держави є підготовка молодого покоління до відповідального та усвідомленого життя і діяльності в правовій демократичній державі, громадянському суспільстві.

Ми дотримуємося думки, що рівень зрілості громадянства – суттєвий чинник функціонування демократичної держави. Його значення як носія громадянської культури є особливо важливим у контексті демократичних змін в Україні. Адже становлення громадянського суспільства можливе за умови трансформації етнічної спільноти у спільноту політичну, об'єднану базовими цінностями та пріоритетами, тобто політичну націю.

Здійснений аналіз вітчизняних теоретико-методологічних джерел дав підстави виокремити кілька напрямів сучасного наукового пошуку із досліджуваної проблематики: вивчається ідея громадянського суспільства, її еволюція і теоретичний зміст на різних етапах історії (В. Бабкіна, В. Горбатенко, Ю. Шемчушенко); розглядається сутність, структура, функції громадянського суспільства, взаємодія його окремих елементів (Р. Балабан, Ф. Рудич, Т. Розова, В. Барков); вивчається діалектика взаємовідносин громадянського суспільства і держави, їх взаємодії у межах різних політичних систем (В. Бебик, В. Борніков, Л. Дегтярьова, А. Кудряченко, А. Бабкін, В. Селіванов).

Однак, на нашу думку, бракує інтеграційних наукових досліджень, які б поєднували філософські, політологічні, культурологічні теоретичні підходи до розвитку громадянського суспільства із педагогічними концепціями громадянського виховання особистості. Аспекти проблематики громадянського виховання та освіти крізь призму потреб розвитку громадянського суспільства в Україні відображено лише в працях В. Горбатенка, О. Дем'янчук, О. Поликовської, С. Рябова, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука.

Метою статті є розгляд важливої педагогічної проблеми: формування людини-громадянина, насамперед як члена громадянського суспільства, опираючись на історичне коріння та соціально-політичні і педагогічні традиції.

Кожне суспільство прагне виховати справжніх громадян, забезпечуючи їх основними суспільними цінностями, нормами і правилами співжиття, моделями соціальної поведінки. Відтак актуальність розроблення цієї проблематики визначається потребами сучасного етапу формування українського суспільства.

Ідея громадянського суспільства, яка нерозривно пов'язана із вихованням його громадян, сягає корінням епохи античної цивілізації. Античні республіки вимагали від своїх громадян високорозвинутої громадянської добродетельності, що полягала у здатності жертвувати особистим благом заради суспільної користі. Аристотель у трактаті «Політика» зазначав, що людина – істота політична [1]. Політичність для греків означала не лише сумлінне дотримання законів і раціональне використання відповідних прав, а й виявлення ініціативи у державних справах.

Одним з найбільших досягнень стародавніх римлян було створення громадянського права, в якому склались та були розвинуті такі важливі поняття змісту громадянського виховання, як громадянство, правоздатність, проблеми громадянсько-правової відповідальності. Римський філософ Цицерон розглядав громадянина як людину, котра визнає й виконує вимоги конституції, що розцінювалося ним як моральний обов'язок, який громадяни повинні звести у ранг потреб [9, с. 61]. Відповідно й мету громадянського становлення особистості Цицерон вбачав у вихованні вміння поєднувати особисті та суспільні інтереси.

Середньовічні уявлення про суспільство відображали відчуття гармонії, котра, як вважалося, існує між особою та суспільством. Базисом для утвердження поняття громадянського суспільства в ці часи були західноєвропейські громади середньовічних міст з їх самоврядуванням (магдебурзьке право). Усі права та обов'язки людини розглядались як права та обов'язки стану, до якого вона належала. Два виміри середньовічного суспільства – світський та духовний – стали наслідком впливу християнства, що принесло подвійну лояльність: вірність як духовній, так і політичній владі. Середньовіччя громадянськість

цінувалася менше, ніж у стародавні часи: під впливом церкви домінантною властивістю людини була релігійність.

В епоху Відродження відбувається гуманізація виховання, яка спрямовувалася на визнання неповторної індивідуальності людини, розвиток її творчих здібностей та можливостей, духовних потреб та інтересів, реалізації життєвих планів. Педагогічні ідеї Я.-А. Коменського наповнені думками про «людину як найдосконаліше, прекрасне творіння», відтак школа повинна бути «майстернею людяності»; «вся освіта повинна здійснюватися легко і природно, ніби сама собою, – без биття, суворості або примусу», – зазначав педагог [10, с. 53]. Він сформулював актуальну думку про те, що в основі виховання має бути звернення до внутрішньої, закладеної природою сутності вихованця.

Епоха Просвітництва сприяла появі філософії природних прав науковий підхід був також застосований до вивчення людини та суспільства. Отже, до XVIII ст. суспільство стало достатньо незалежним, що дало підставу теоретикам формувати концепції суспільства та політичного устрою.

На підставі аналізу філософсько-історичної та педагогічної літератури можна зробити висновок, що в повному обсязі ідеї громадянського суспільства й виховання його громадян формуються, починаючи з XVII ст. Його основні положення визначені філософами Т. Гоббсом, Дж. Локком, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гегелем, А. Токвілем та ін.

Термін «громадянське суспільство» належить представнику німецької філософії Г. Гегелю [3, с. 269]. Він уперше чітко розмежовує політичну державу і громадянське суспільство як сферу приватного життя суспільних індивідів і першим в історії філософії досліджує становлення громадянського суспільства як історичний процес.

За результатами філософсько-історичного аналізу можна зробити висновок, що розмежування держави та суспільства у філософських поглядах було значним кроком, який дав змогу в XVII–XIX ст. розглядати суспільство як соціальний та психологічний простір, в якому індивід одноосібно або у співпраці з іншими отримав змогу контролювати діяльність уряду.

В умовах відсутності Української державності проблема виховання підростаючого покоління, здатного втілити ідею соборності і незалежності України, стала домінуючою у національній філософсько-педагогічній думці. Умови життя на українських землях, які перебували під владою різних держав, визначали специфіку розвитку виховання української молоді. Українські мислителі, філософи, провідні освітянські та громадські діячі розуміли важливість виховання національної свідомості молодого покоління.

Так, М. Драгоманов наголошував, що сутність держави полягає не у формі її устрою, а в правах, якими наділені громадяни; – у свободі слова, забезпеченні працею, свободі організації союзів і товариств, національній свободі. Важливе місце у його працях відводилося політичним правам і свободам громадян. У праці «Лібералізм і земство в Росії» він проаналізував феномен свободи, наголошуючи на особистій, громадянській, державній свободі [8, с. 550].

З іншого боку, І. Франко частково охарактеризував риси громадянського суспільства, вказуючи, що майбутній устрій «буде базуватись на якнайширшій самоврядуванні общин, повітів і країв, складених з вільних людей і поєднаних між собою вільною федерацією, що ґрунтується на солідарності інтересів» [15, с. 61]. У зверненні до молоді він сформулював пріоритетні завдання громадянського виховання того часу: «Здобуйте знання, теоретичне і практичне, гартуйте свою волю, виробляйте себе на серйозних, свідомих і статочних мужів, повних любові до свого народу і здібних виявляти ту любов не потоками шумних фраз, а невтомною, тихою працею...» [15, с. 65].

Таким чином, можна констатувати, що наприкінці XIX ст. сформувалися засадничі підходи до громадянського виховання молодого покоління. Українська педагогіка, спираючись на традиції, а також прогресивні ідеї європейської освіти і виховання, утверджувала в Україні національну систему виховання як важливий засіб передачі молоді суспільних цінностей та досвіду, необхідних для підготовки до боротьби за незалежність.

У контексті характеристики громадянського виховання як невід'ємної умови та складової громадянського суспільства, варто відзначити досвід його перших паростків – громадських об'єднань свідомих українців в дорядянський час, зокрема, товариств «Просвіта» та «Рідна школа». Під егідою «Просвіти» утворювалися молодіжні організації, розвивалася видавнича діяльність, діяли драматичні товариства. Активізуючи освітню діяльність, товариство сприяло

розвитку різних форм освітньо-виховної роботи: виклади і гутірки (дискусії), вечори запитань та відповідей, народні свята і обходи, освітні віча, виставки фахових і аматорських театрів, інсценізовані суди, відвідини вистав, музеїв [12, с. 113].

На основі аналізу історичних та педагогічних джерел можна визнати значну роль у громадянському вихованні молодого покоління в дусі патріотизму, національної самосвідомості, високого морального духу молодіжних громадських організацій «Сокіл», «Січ», «Пласт». Ці товариства своєю діяльністю сприяли формуванню національної свідомості української молоді під гаслами збереження традицій, мови, культури, історії рідного народу. Отже, молодіжні товариства були виразниками інтересів і потреб української молоді першої третини ХХ ст. та добрими прикладами реалізації ідей громадянського виховання.

Таким чином, у різних історичних і політичних умовах, в яких перебували українські землі, ідея громадянського виховання розвивалася в контексті світової педагогічної думки, а також визначалася особливостями розвитку паростків громадянського суспільства. Важливі положення концепції громадянського виховання молоді викладено у працях К. Ушинського: виховання має будуватися на національній основі, має бути народним, здійснюватися рідною мовою, формувати людину, для якої праця є справою честі [14]. Б. Грінченко, наголошуючи на діяльнісному компоненті виховання молодого покоління, зазначав: «Виховати розум дитини, наскільки це посилено для народної школи, розвинути, зміцнити його, зробити дитину придатною для подальшої діяльності – ось завдання народної школи, тому що при сучасному стані речей саме в цій подальшій діяльності й полягає вся суть» [5, с. 265].

Концептуальні основи громадянського виховання як важливого чинника державності закладаються у період українських визвольних змагань 1917–1921 рр. Так, С. Русова в праці «Суспільні питання виховання» сформулювала концептуальні засади виховання громадян Української незалежної держави, зазначаючи, що українська школа, національна по духу, має не тільки навчати, а, насамперед, виховувати. На її думку, завдання виховання – об'єднати цей індивідуальний склад душі з тим громадянством, серед якого особа живе, яке й складає для неї її духовне оточення» [11, с. 314].

Таким чином, можемо констатувати, що в період визвольних змагань українського народу українські педагоги та культурно-освітні діячі головну увагу приділяли розробці теоретичних основ національної освіти і виховання, метою яких було формування у молодого покоління почуття національної ідентичності, його підготовка до здобуття власної держави. Пріоритетом при цьому визначалися інтереси вихованців.

Важливо зазначити, що вагомий вплив на спрямованість системи освіти і виховання мали реформаторські тенденції світової педагогіки – трудова педагогіка Г. Кершенштайнера, прагматична педагогіка навчання через діяльність Дж. Д'юї та В. Кілпатрика. Так, Дж. Д'юї наголошував, що добробут демократичного суспільства залежить від ініціативності та самостійності громадян – активних учасників управління та ведення справ для блага цілого, тому найважливішим завданням виховання є навчання людини пристосовуватись до свого середовища і взаємодіяти з ним, що і є умовою саморозвитку. Актуальними у контексті нашого дослідження є думка вченого про те, що залучення дітей до соціальних відносин є одночасно як засобом, так і результатом виховання [7, с. 54].

Водночас положення державно-громадянського виховання, сутність якого полягала в навчанні вихованців обов'язку добровільного служіння громаді, у міжвоєнний період розробляються у вітчизняній педагогічній думці в Західній Україні. Українські педагоги формували потребу виховання громадянської та державницької позиції українців. На важливості тісної взаємодії індивідуального виховання з громадянським наголошував М. Галушинський, зазначаючи, що саме шляхом громадянського виховання можна забезпечити гармонійне розуміння відносин людини і держави [2, с. 9]. Головним завданням, на його думку, мало стати виховання особи для державного життя у результаті перетворення школи у шкільну громаду.

Підсумовуючи напрацювання громадських та педагогічних діячів першої третини ХХ ст., ми дійшли висновку, що зосередження уваги української еліти на ідеї створення майбутньої Української держави стимулювало спрямування уваги на розвиток основ національного виховання. Акцент робився на формуванні громадянських почуттів та відповідальності молодих українців. Вагомим у формуванні виховного ідеалу було поєднання цілей громадянського та морального виховання.

Важливим для означення проблематики нашого дослідження є радянський досвід в історії України, впродовж якого ідея громадянського суспільства у політичній думці втрачала провідні позиції, натомість, теорія та практика держави набирала великого значення. Гаслами радянського суспільного розвитку стали централізація, могутній уряд, планова економіка. Ці ідеї, доведені до крайності, призвели до встановлення тоталітарного режиму в СРСР. Незважаючи на негативні суспільно-політичні умови формування українського громадянського суспільства, надзвичайно важливим було те, що українські філософи, педагоги значну увагу приділяли питанню виховання молодого покоління як важливій умові державотворення.

Аналізуючи розвиток громадянського суспільства, слід сказати, що впродовж XX ст. ці ідеї, на жаль, втрачали провідні позиції у політичній думці. І лише хвиля кардинальних політичних змін, що охопила країни Східної та Центральної Європи наприкінці 80-х років XX ст., повернула ідею громадянського суспільства у сферу теоретичних міркувань та громадського життя. Питання формування громадянства і громадянського суспільства на пострадянському та постсоціалістичному просторі стало активніше обговорюватися, ніж в західноєвропейських країнах, адже вони вважалися антитезою всьому тому, що відповідало старому тоталітарному режиму. Для західноєвропейських демократій ця проблема набула особливої актуальності згодом в умовах об'єднаної Європи.

Політичні теоретики та практики – С. Гангтінгтон, Ф. Фукуяма, Р. Патнем, К. Поппер, Е. Тоффлер інтенсивно обговорювали місце та значення громадянського суспільства для консолідації демократичних сил. Зокрема, наголошувалося, що справжні спільноти міцних громадянських суспільств об'єднані цінностями, нормами та досвідом, які є спільними для їхніх членів. Чим глибшим і сильнішим є дотримання цих спільних цінностей, тим сильнішим є відчуття спільноти. У цьому контексті для означення спільних суспільних цінностей використовуються терміни «соціальне громадянство» і «соціальний капітал» (Ф. Фукуяма, Р. Патнем). Як зазначав Ф. Фукуяма, соціальний капітал необхідний для створення здорового громадянського суспільства, тобто сукупності груп і асоціацій, що знаходяться між сім'єю і державою [16, с. 37]. Отже, громадяни набувають соціальний капітал, беручи активну участь в організаціях громадянського суспільства, та в подальшому можуть використовувати його для зміцнення демократичних принципів в управлінні державою.

Як висновок, можна констатувати, що плекання культури громадянського суспільства засобами громадянського виховання орієнтує індивідуальні особливості та погляди на загальні суспільні потреби, узгоджує із загальними нормами демократичного суспільства. За таких умов у громадян виникають виразні почуття свого місця у суспільстві та мотивації до участі у громадському житті.

Актуальною у контексті дослідження є позиція О. Сухомлинської, яка зазначає, що проблеми громадянського виховання дітей та молоді – це вічні проблеми, які перебувають у центрі уваги педагогів, громадських та політичних діячів: «Скільки існують держави, стільки й суспільство висуває й на свій розсуд вирішує питання мети, змісту, шляхів, засобів та методів виховання своїх майбутніх громадян» [6, с. 145]. В. Горбатенко наголошує на завданні громадянського виховання в умовах глобалізації: розвиток здатності молоді до гуманістичного осмислення результатів людської діяльності в історичному минулому і сьогоденні [4, с. 3]. Отже, йдеться про формування засобами громадянського виховання принципів і критеріїв гуманізму, людяності, свободи особистості, рівності, справедливості.

Узагальнюючи напрацювання вчених і практиків з проблеми громадянського виховання у контексті розвитку громадянського суспільства, зазначимо, що спільним для них є те, що вони відображають динамічність сучасного наукового пошуку в умовах розвитку глобальних тенденцій і викликів. Глобалізація надає нового контексту громадянському вихованню, беручи до уваги всі локальні та глобальні зв'язки. Варто зазначити, що соціальний капітал необхідний для успіху кожної країни у розвитку демократичних процесів. Суспільно-політична активність громадян, їхнє залучення до врядування, насамперед на місцевому рівні, реалізація і взаємозв'язок громадянських прав і обов'язків, здійснення ними контролю за діяльністю уряду, тобто життєздатність громадянського суспільства є ознакою демократичної культури суспільства.

Таким чином, можна стверджувати, що громадянське виховання молоді є надзвичайно актуальним соціально-педагогічним викликом України і перспективним напрямом наукового

пошуку, оскільки активна участь особистості у громадському житті є однією з найважливіших ознак цивілізованого суспільства, демократизації політичного життя, виявом зростання громадянської свідомості людей, реалізації їх громадянської гідності і прав, що вельми актуально в сучасних реаліях України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель Сочинения: в 4 т. / Аристотель; АН СССР. – М.: Мысль, 1976. – Т. 4. – 1981. – 258 с.
2. Галушинський М. Боротьба з неграмотністю. Що треба читати? / М.Галушинський // Наш шлях до освіти. – 1932. – С. 5–14.
3. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: в 2 т. / Георг Вильям Фридрих Гегель; Т. 1. – М.: Мысль, 1972. – 630 с.
4. Горбатенко В. Громадянська освіта як чинник гуманізації суспільства / В. Горбатенко // Доба. – 2002. – № 3. – С. 2–5.
5. Грінченко Б. Д. Твори: в 2-х т. / Борис Дмитрович Грінченко. – К.: Наук. думка, 1990. – Т. 1.: Поетичні твори, оповідання, повісті – 1990. – 632 с.
6. Громадянин – Держава – Громадянське виховання: антологія / упоряд.: М. П. Рагозін і О. В. Сухомлинська. – Донецьк: Донбас, 2001. – 262 с.
7. Д'юї Дж. Досвід й освіта; пер. з англ. М. Василенко. / Джон Д'юї – Львів: Кальварія, 2003. – 84 с.
8. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці: у 2 т. / Михайло Петрович Драгоманов; упоряд. І. С. Романченко; гол. ред. О. С. Засенко. – К., 1970. – Т. 2. – С. 550–551.
9. История философии в кратком изложении / П. Вошагликова, В. Соучек, П. Ваврушек и др. ; пер с нем. И. И. Богута. – М.: Мысль, 1991. – 590 с.
10. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский; под ред А. И. Пискунова. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
11. Русова С. Дещо з філософії виховання / Софія Русова // Вільна українська школа. – 1918. – № 10. – С. 306–316.
12. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення: навч-метод. посіб. / Богдан Михайлович Ступарик. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
13. Сухомлинська О. Виховання як соціальний процес : особливості сучасних трансформаційних змін / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2–6.
14. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. за ред. О. І. Пискунова: Теоретичні проблеми педагогіки. / К. Д. Ушинський; – К. : Рад. школа, 1983. Т. 1: – – 489 с.
15. Франко І. Громадянські права студентів / Іван Франко // Педагогічні статті та висловлювання. / упоряд. О. Г. Дзевєрін. – К., 1960. – С. 60–66.
16. Фукуяма Ф. Великий крах. Людська природа і відновлення соціального порядку; пер. з англ. В. Дмитрика. / Ф. Фукуяма. – Львів : Кальварія, 2005. – 380 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БАРАНОВСЬКА Валентина Миколаївна	викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА)
БІЛИНСЬКИЙ Аркадій Миколайович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри основ технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
БІЛОСЕВИЧ Іван Анатолійович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту (КОГПІ) імені Тараса Шевченка
БОМОК Анатолій Ярославович	старший вчитель трудового навчання та технологій Тернопільської спеціалізованої школи І–ІІІ ступенів № 7 з поглибленим вивченням англійської мови
ВЕРБИЦЬКА Поліна Василівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри історії України та етнокомунікації Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська Політехніка»
ГРЕСЬКОВА Валентина Вікентіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудоного навчання та художнього конструювання ХГПА
ГРУЦЬ Галина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та гендерної рівності Тернопільського державного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ЗАДОРОЖНА Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови і методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КІЧУЛА Марія Ярославівна	здобувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ)
КАЛЬБА Ярослава Євгенівна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОЛОДІЙЧУК Любомир Семенович	доцент кафедри електрифікованих технологій в аграрному виробництві Бережанського агротехнічного інституту
КУРАЧ Микола Станіславович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти КОГПІ імені Тараса Шевченка
КРАВЧУК Лілія Василівна	здобувач кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛАБІНСЬКА Богдана Ігорівна	докторант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету
МАЙОВСЬКІ Ян	директор початкової школи м. Б'єрна (Польща)
МАМУС Галина Мефодіївна	кандидат педагогічних, доцент кафедри технологічної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МИХАЙЛИШИН Уляна Іванівна	кандидат філологічних наук, асистент кафедри іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МЕЛЬНИЧУК Ірина Миколаївна	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету (ТДМУ) імені І. Я. Горбачевського

АВТОРИ НОМЕРА

НИЧКО Оксана Яромирівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для зовнішньоекономічної діяльності ТНЕУ
ОЛЬХУВКА Пйотр	здобувач Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
ПАСТОВЕНСЬКИЙ Олександр Вікторович	кандидат педагогічних наук, начальник управління освіти і науки Житомирської обласної державної адміністрації
ПИСАРЧУК Оксана Тарасівна	асистент кафедри природничих та математичних дисциплін початкового навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
СЕМЕНЧУК Юліан Олександрович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для зовнішньоекономічної діяльності ТНЕУ
ТИХОЛАЗ Софія Іванівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького національного медичного університету ім. М. Пирогова
УДИЧ Зоряна Ігорівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЧАЙКА Володимир Мирославович	доктор педагогічних наук, директор Інституту педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЧЕРВІНКО Євген Олександрович	аспірант кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
ФРЕЙМАН Мирослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Вищої школи педагогіки та адміністрації у Познані (Польща)
ЯЦИШИНА Ольга Василівна	старший лаборант кафедри філософії та суспільних дисциплін ТДМУ імені І. Я. Горбачевського

ЗМІСТ

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	3
БАРАНОВСЬКА В. М. Методична система формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів	3
УДИЧ З. І. Підготовка майбутніх учителів до організації самовиховання учнів старших класів	8
БІЛИНСЬКИЙ А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя.....	15
ТИХОЛАЗ С. І. Діалогізація педагогічної взаємодії як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету	21
КОЛОДІЙЧУК Л. С. Особливості проектування технічних дисциплін в агротехнічному навчальному закладі	27
ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	33
ЧАЙКА В. М. Проблеми змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності.....	33
КАЛЬБА Я. Є. Сім'я як осередок формування душевно-духовних потенцій дитини дошкільного віку	39
ПИСАРЧУК О. Т. Особливості формування освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів	44
ГРЕСЬКОВА В. В. Формування національної свідомості дітей дошкільного віку засобами народної іграшки	51
ГРУЦЬ Г. М. Теоретичні засади розвитку суспільного дошкільного виховання у педагогічній спадщині С. Ф. Русової	55
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	60
МИХАЙЛИШИН У. І. Теоретичні передумови навчання ідіоматичного іншомовного діалогічного спілкування студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів.....	60
ЗАДОРЖНА І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією.....	66
ЧЕРВІНКО Є. О. Вплив цільності скорочених записів майбутніх перекладачів на якість усного послідовного перекладу.....	73
СЕМЕНЧУК Ю. О., НИЧКО О. Я. Врахування лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики при навчанні студентів	80
КРАВЧУК Л. В. Особливості побудови шкільних навчальних планів та програм з іноземної мови у 1950–1960-ті роки	85
ЛАБІНСЬКА Б. І. Освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX століття).....	90
ЗА РУБЕЖЕМ.....	95
ФРЕЙМАН М. Розвиток професійної свідомості майбутніх учителів	95
МАЙОВСЬКІ Я. Роль вчителя у мотивації учня до трудового навчання	100
ОЛЬХУВКА П. Місце і роль гімназій у системі освіти та профорієнтації в Польщі	103
КІЧУЛА М. Я. Сутність і критерії якості освіти в Польщі	107
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	114
МЕЛЬНИЧУК І. М., РОМАНИШИНА Л. М., ЯЦИШИНА О. В. Особливості викладання курсу «Історія української культури» іноземним студентам-медикам	114
МАМУС Г. М., БОМОК А. Я. Використання персонального комп'ютера у процесі проектування та виготовлення виробів на уроках технологій	118
КУРАЧ М. С., БІЛОСЕВИЧ І. А. Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб виховання студентів – майбутніх вчителів технологій	122

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	128
<i>ПАСТОВЕНСЬКИЙ А. В. Особливості управлінського циклу в умовах розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою</i>	<i>128</i>
<i>ВЕРБИЦЬКА П. В. Історико-педагогічний аналіз проблеми громадянського виховання особистості.....</i>	<i>133</i>
АВТОРИ НОМЕРА.....	139
ЗМІСТ	141