ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – 226 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 29 травня 2012 року (протокол № 10)

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

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

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2012

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 159.947.5: 371.1

Н. М. НІКОЛАЙЧУК

ОСОБИСТІСНА ЗУМОВЛЕНІСТЬ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Теоретично обґрунтовано доцільність рефлексії у процесі становлення особистості майбутнього вчителя та формування у нього професійної мотивації. Проаналізовано рефлексивний компонент структури професійної мотивації майбутнього учителя. Визначено основні рефлексивні вміння майбутнього педагога, що сприяють формуванню рефлексивного досвіду майбутнього учителя математики.

Ключові слова: *рефлексія, мотивація, професійна мотивація.*

Н. М. НИКОЛАЙЧУК

ЛИЧНОСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Теоретически обоснована необходимость рефлексии в процессе становления личности будущего учителя и формирование у него профессиональной мотивации. Проанализирован рефлексивный компонент структуры профессиональной мотивации будущего учителя. Определены основные рефлексивные умения будущего педагога, способствующие формированию рефлексивного опыта будущего учителя математики.

Ключевые слова: *рефлексия, мотивация, профессиональная мотивация.*

N. M. NIKOLAJCHUK

PERSONALITY DEPENDENCY OF REFLECTION IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE FUTURE TEACHER PROFESSIONAL MOTIVATION

The expediency of reflection in the process of forming of personality of future teacher and forming of professional motivation is theoretically proved in the article. Reflective component structure of professional motivation of the future teacher is analyzed. Main reflective abilites of future teachers are defined, that contribute to the formation of reflexive experience of future teachers of mathematics.

Keywords: *reflection, motivation, professional motivation.*

Провідною стратегією модернізації професійної освіти орієнтація потенціалу і ресурсів професійної школи на формування майбутнього фахівця, котрий успішно самовизначатиметься як у житті, так і в професії.

Особистість педагога сьогодні – центральна постать суспільних перетворень. Від його соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежить ефективність та динамічність функціонування та розвитку системи вищої освіти. Крім того, система навчання повинна бути такою, що сприятиме не лише отриманню знань, формуванню умінь, а й розвитку у студентів емоційної сфери, творчих здібностей, формування цінностей і відносин, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Рефлексія і мотивація – це певний комплекс активності особистості, складові якого утворюють складну структуру взаємозв'язків.

У процесі побудови мотивації рефлексія виконує конкретні завдання на кожному етапі її формування: забезпечує усвідомлення і коректування суб'єктивних цілей, зумовлює критерії утворення ієрархії мотивів, здійснює можливу переоцінку складності завдання, прогнозує наслідки передбачуваних дій тощо [7, с. 20].

Витоки рефлексії криються в особливій природі людського мислення. З філософської позиції особливість людського мислення полягає у здатності відображати зовнішній предметний світ та умінні бачити загальну сторону дійсності. Людина відрізняється від тварин і від природи «умінням усвідомлювати себе в абстрактному образі-Я – рефлективної здатності мислення перетворювати суб'єкт думки в об'єкт роздумів» [2; 6].

Діяльність педагогів спрямована на створення освітнього середовища, що забезпечує становлення рефлексивних процесів суб'єктів освіти як основного фактора, що сприяє ініціюванню самоосвітньої діяльності.

Розвиток мотивації професійної діяльності в освітньому середовищі ВНЗ, концепцію професійного розвитку особистості, мотиваційну регуляцію діяльності досліджували Х. Хекхаузен, О. Леонтьєв, П. Гальперін, А. Маркова, А. Реан, Н. Багдасарян, О. Виштак, Л. Кансузян, Р. Малінаускас, О. Нємцов, С. Павлова, Л. Хабаєва та інші науковці.

Істотний внесок у вивчення проблеми рефлексії внесли такі вчені, як С. Рубінштейн, Л. Виготський, В. Зінченко, С. Стєпанов. Г. Щедровицький та інші.

Здатність до ціннісно-смислового самовизначення і цілепокладання залежать від рівня розвитку рефлексії, що зумовило введення в структуру професійної мотивації майбутнього учителя рефлексивного компонента, який включає в себе рефлексивні процеси суб'єкта діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності рефлексії у процесі становлення особистості майбутнього вчителя та формування у нього професійної мотивації.

Г. Щедровицький, обґрунтовує, що «рефлексія – момент, механізм і організованість діяльності» [9, с. 107]. Призначення рефлексивного компонента полягає в забезпеченні взаємозв'язку всіх компонентів самоосвітньої діяльності, розвитку діяльності, управління та оцінки [4, с. 259].

Майбутній учитель повинен вміти організовувати роботу з учнями, спрямовану на засвоєння знань, навичок, усвідомлення зв'язків між значеннями різних термінів і тощо, тому з позицій загальних проблем, пов'язаних з прогнозуванням розвитку методичних систем і оцінкою професійної компетентності учителя-предметника, – це дуже цінні рефлексивні вміння учителя. Особливо рефлексивні вміння важливі для учителя математики, який повинен вміти організовувати пізнавальну діяльність учнів під час формування математичних понять [1].

Майбутній учитель математики повинен вміти розпізнавати тексти і усвідомлювати способи конструювання навчальних текстів, спрямованих на формування математичних понять, що становить його рефлексивний досвід.

Виконавчого компонента професійної підготовки можна навчити, але її регулятивні компоненти (потреба у педагогічному пошуку, неперервному науковому та професійному вдосконаленні та саморозвитку, орієнтація на суб'єкт-суб'єктну модель навчання), а також досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин не є безпосередніми результатами навчання. Їх джерело – у відношенні «обміну діяльностями» (О. Леонтьєв). Особистісний сенс активності студента має полягати не у засвоєнні знакових систем, а у формуванні крізь їх призму цілісної структури майбутньої професійної діяльності (адекватна їй мотивація, виконавча ланка, контрольно-оцінювальна ланка, рефлексія) [5].

Підготовка майбутнього учителя повинна передбачати розвиток умінь класифікувати допущені помилки, виявляти психолого-педагогічні причини, що сприяє формуванню рефлексивного досвіду майбутнього учителя математики [1].

Формування понятійного мислення передбачає самостійність студентів під час вивчення математичних понять, їх активну позицію. Рефлексивні вміння майбутнього педагога повинні включати аналіз методів введення математичних понять, їх вивчення, у тому числі, аналіз різних моделей навчання.

Тільки особиста зацікавленість включає особистість у свідомий і добровільний процес оволодіння знаннями, а пізнання досягається насамперед у процесі самопізнання, є результатом рефлексії іншого виду діяльності.

В. Слободчіков зазначає, що оскільки найважливішою умовою, яка дозволяє людині стати суб'єктом саморозвитку, є рефлексія, необхідно на заключних етапах професійно-педагогічної підготовки надати майбутньому фахівцеві можливість для реалізації та розвитку рефлексивних здібностей у процесі особистісного та професійного зростання [8, с.78].

У процесі професійної підготовки у майбутніх учителів активізуються не лише когнітивні процеси, а й виникає особисте ставлення до загальних цілей, інших людей, результатів власної діяльності, винагороди порівняно із затратами енергії та ін.

Оцінюючи перебіг і результат діяльності, емоції дають суб'єктивне забарвлення тому, що відбувається навколо особистості і в середині неї. Тому одним із компонентів структури професійної мотивації майбутнього учителя ми виокремили рефлексивний компонент.

У процесі самомотивації відбувається цілеспрямоване розкриття людиною власної структури мотиву, цілеспрямований пошук та рефлексія внутрішніх мотивів у власній свідомості, вербалізація спонукань активності і їх застування для самоспонукання через використання вольового акту, результатом чого має стати досягнення мети [3, с. 62].

Рефлексивний компонент полягає у здатності майбутніх учителів усвідомити свої проблеми і знайти способи їх вирішення. Рефлексивне ставлення майбутніх учителів до самих себе як до суб'єктів професійно-педагогічної діяльності є необхідною умовою засвоєння прагматичних і нових знань, а також знань, спрямованих на формування професійної мотивації.

Здійснюючи рефлексивне управління розвитком учнів, учитель повинен управляти собою і через себе – всіма компонентами педагогічної діяльності (мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, результат).

Основу рефлексивного компонента становлять уміння аналізувати власну діяльність, здійснювати самоконтроль своїх дій, проводити особистісну самооцінку. Рефлексія, включена у навчальну діяльність, є показником суб'єктності і дозволяє особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною та практичною діяльністю.

Включення рефлексивного компонента у структуру професійної мотивації створює ресурсну базу для саморозвитку й самореалізації, що сприяє особистісному та професійному самовдосконаленню майбутніх учителів. Він реалізується методами і прийомами, що формують різні види рефлексії (рефлексивні запитання, рефлексивні завдання).

Як зазначає Л. Шепельова, зворотний зв'язок – це інформація про такий вплив нашої поведінки на інших людей, яку ми не усвідомлюємо; це вираз того, як одна людина реагує на іншу [10, с. 36].

Визначення професійної самооцінки студентів у педагогічному процесі найбільш ефективно забезпечується:

1) використанням прийомів, спрямованих на розвиток рефлексивних умінь;

2) цілеспрямованим створенням ситуацій, що вимагають аналізу та оцінки, доказовості, обґрунтованості своєї позиції, стимулюють постійне зростання компетентності;

3) включенням студентів у рефлексивну самодіагностику.

Основним педагогічним засобом формування професійної мотивації майбутніх учителів математики ми обрали соціально-педагогічний тренінг. Один з етапів тренінгового заняття – рефлексія (обговорення підсумків заняття). Цей етап спрямований на розвиток рефлексивних навичок протягом всього заняття: поглиблення знань про себе та інших людей, розвиток рефлексивних навичок, впевненості в собі, розвиток критичного мислення. В результаті студенти розвивають свою психологічну культуру і позитивне самоставлення, набувають здатність до рефлексії та саморозуміння, вчаться відстоювати свою думку та аргументувати її.

Рефлексія заняття передбачає його ретроспективну оцінку в двох аспектах: емоційному (сподобалося – не сподобалося, було добре – було погано і чому) і змістовому (чому це важливо, навіщо ми це робили).

Рефлексія минулого заняття передбачає, що учасники згадують, чим вони займалися в останній раз, що особливо запам'яталося та навіщо вони це робили. Тренер пропонує

пригадати, з ким вони обговорювали ці вправи після зустрічі, пояснює, як це могло допомогти їм у навчанні або спілкуванні поза заняттями.

Кожного разу ми відбирали і ставили рефлексивне завдання перед учасниками відповідно до загальних цілей тренінгу чи конкретного заняття.

При цьому спочатку кожен учасник повинен провести індивідуальну рефлексію (Що цікавого я дізнався про себе? Що мені не сподобалося? Чому?), а потім колективну рефлексію (На що була спрямована вправа? Чи виконала вона своє завдання? Чому? Чим роботи інших студентів привернули увагу? Що ще ви хотіли б обговорити, дізнатися?).

Наведемо приклади рефлексивних вправ, апробованих у процесі експерименту.

Рефлексивна вправа «Телефон довіри».

Учасники пишуть на аркушах паперу різні звернення на «телефон довіри» в яких просять про допомогу. Це можуть бути реальні чи вигадані історії. Потім ці звернення збирають і кожен з учасників виступає як телефонний консультант. Його завдання – заспокоїти людину, яка звернулася за допомогою, і підказати їй вихід із ситуації, що склалася.

Решта учасників гри спостерігають, наскільки запропоновані поради дійсно можуть допомогти. Потім у групі проводять обговорення.

Рефлексивна вправа «Ресторан».

Завдання: на дошці причепити малюнок із зображенням кухаря і написом «Наїлися?». Кожному учаснику пропонують набір карток, які розпочинаються словами: «Я би ще цього з'їв…», «Більше за все мені сподобалось…», «Цей ресторан…», «Я переїв… », «Будь ласка, додайте…».

Кожний учасник індивідуально заповнює набір карток, потім зачитує отримані результати й прикріплює до дошки із запитанням «Наїлися?».

Рефлексивна вправа «Завершення речення».

Тренер демонструє учасникам чотири-п'ять незавершених речень, які учасники продовжують, наприклад:

Я дізнався, що ... .

Мене здивувало, що ... .

Мені сподобалося, що ... .

Можливо, було б краще, якби ... .

Рефлексивна вправа «Аркуш, який гуляє по колу».

Учасники об'єднуються у чотири групи (витягують різнокольорові календарики). Кожна група отримує аркуш паперу. Тренер пропонує групам записати на аркуші відповідь на запитання: «Який досвід ви отримали на сьогоднішньому занятті?» (одна відповідь) і передати його іншій групі по колу.

Групи, які отримують аркуш з відповіддю іншої групи, дописують свою відповідь, не повторюючи написане попередньою групою, і т. д. (Аркуші повинні «пройти» декілька кіл).

Ця техніка призначена для збору максимальної кількості інформації. Необхідно звернути увагу на те, щоб учасники заняття не дублювали вже записані на аркуші отримані знання, навички, уміння.)

Тренер збирає аркуші і зачитує написане учасниками.

Питання для обговорення:

- Чи замислювалися ви над тим, який досвід отримали на занятті?
- Для чого виконували вправу?
- Чи важливо аналізувати інформацію, яку отримуєте під час навчання? Чому?

Рефлексивна вправа «Готель» (за Л. Шнейдером).

У готелі є три вільні кімнати. Адміністратору дали вказівку поселити у них учителів. Однак інформація, якою він володіє, нечітка: він не знає ні статі, ні віку, ні конкретної спеціалізації педагогів, ні цілей їхнього приїзду. Біля свого віконця він причепив табличку: «Місця тільки для педагогів».

Разом з тим він виявив, що сьогодні у готелі великий наплив приїжджих, а місць немає, він змушений відмовляти. Адміністратору відомо, що люди, котрі хочуть дістати місце, вдаються до різних хитрощів, намагаються видати себе за вчителів. Йому потрібно бути напоготові.

Адміністратор – одна людина з групи. Інші виступають у ролі приїжджих (серед них три справжні вчителі, на ці ролі їх потай призначив викладач). Побачивши табличку, всі починають видавати себе за педагогів. Адміністратор повинен на свій розсуд поселити трьох осіб.

Обговорення. Що було ключовим в оцінюванні людини як педагога? Які ознаки сприяли цьому? Хто був найбільш переконливим, виконуючи роль педагога? На що орієнтувалися учасники, втілюючи цей образ?

Вищенаведені вправи розвивають у майбутніх педагогів-математиків навички рефлексивної та оціночної діяльності, формують вміння ставити цілі, забезпечують можливістю планувати та організовувати власну професійну діяльність, з'являються передумови та можливості для успішної соціалізації у професійному середовищі.

Враховуючи викладене, можна зробити висновок, що завдяки позитивній рефлективності особистість є суб'єктом власного професійного та життєвого становлення, набуває професійної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брантова З. М. Особенности рефлексивной деятельности учителя при обучении математическим понятиям / З. М. Брантова [Електронний ресурс] // Преподаватель Высшей школы в XXI веке. – Режим доступу: http://www.t21.rgups.ru/Arhiv2009s1
2. Гуляевская Н. В. Технологии формирования рефлексивной культуры личности клиента в практике социальной работы / Н. В. Гуляевская [Електронний ресурс] / Медицина и образование в Сибири. – 2008. – № 6. – Режим доступу: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=317
3. Журавська Л. М. Фактори самореалізації особистості у процесі безперервної освіти / Л. М. Журавська // Наукові праці: науково-методичний журнал. Т. 42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – С. 57–62.
4. Михайлова Н. С. Организация самообразовательной деятельности студента-заочника интегрированной формы обучения ССУЗ-ВУЗ / Н. С. Михайлова // Труды 5-ой международной научно-практической Интернет - конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 5. Ч. 2. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2007. – С. 256–262.
5. Одинцова Л. А. Реализация профессиональной подготовки учителя математики в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Л. А. Одинцова, С. В. Завацкая [Електронний ресурс] Педагог. – Барнаул: Изд-во Барнаул. гос. пед. ун-та, 1996. – № 1. – С. 72. – Режим доступу: www.bspu.ab.ru/Journal/pedagog/article9.html
6. Петров Ю. В. Антропологический образ философии / Ю. В. Петров. – Томск: Изд-во НТЛ, 1997. – 77 с.
7. Сизикова Т. Э. Формирование мотива в рефлексивных процессах: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. Э. Сизикова. – Новосибирск, 1996. – 25 с.
8. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
9. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – № 3–4. – С. 76–121.
10. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов / Л. Н. Шепелева. – СПб.: Питер, 2008. – 160 с.

УДК 378.035.3.001.13

В. В. МОШТУК

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Систематизовано підходи до поняття «адаптація», конкретизовано його сутність. Виявлено структурні компоненти адаптації особистості, здійснено їх характеристику. Розкрито важливість успішної адаптації студентів у їх фаховому становленні. Висвітлено особливості адаптації майбутніх вчителів технологій і креслення до професійно-педагогічної діяльності. Проаналізовано умови адаптації студентів у процесі організації та здійснення проектно-технологічної діяльності. Розроблено теоретичні основи процесу адаптації майбутніх педагогів. Визначено критерії оцінки ефективності процесу адаптації.

***Ключові слова**: адаптація, умови адаптації, процес адаптації, проектно-технологічна діяльність.*

В. В. МОШТУК

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ И ЧЕРЧЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Систематизированы подходы к понятию «адаптация», конкретизирована его сущность. Обнаружены структурные компоненты адаптации личности, осуществлена их характеристика. Раскрыта важность успешной адаптации студентов в их профессиональном становлении. Отражены особенности адаптации будущих учителей технологий и черчения к профессионально-педагогической деятельности. Проанализированы условия адаптации студентов в процессе организации и осуществления проектно-технологической деятельности. Разработаны теоретические основы процесса адаптации будущих педагогов. Определенно критерии оценки эффективности процесса адаптации.

***Ключевые слова**: адаптация, условия адаптации, процесс адаптации, проектно-технологическая деятельность.*

V. V. MOSHTUK

PROJECTIVE-TECHNOLOGICAL ACTIVITY AS A FACTOR OF THE ADAPTATION OF THE FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGIES AND DRAWING TO THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Approaches to the concept of adaptation are systematized, its essence is specified. Structural components of adaptation of personality are found, its characteristics is made. The importance of successful adaptation of students in their professional development is solved. Features of adaptation of future teacher of technologies and drawing to vocational-educational activity is covered. Conditions of adaptation of students in a process of organization and implementation of project-technological activity have been analyzed. Theoretical basis of a process of adaptation of future teachers are developed. Criteria of estimation of efficiency of process of adaptation are defined.

***Keywords**: adaptation, conditions of adaptation, process of adaptation, project-technological activity.*

Особистість має добре орієнтуватися у складному соціокультурному просторі XXI ст., швидко адаптуватися до його мінливих умов. Це стосується фахівців різних сфер діяльності, а особливо педагогів. Рівень фаховості випускника вищої школи характеризується його вмінням добре адаптуватися до свого місця праці, якісно та ефективно здійснювати свою педагогічну діяльність. Тому проблема адаптації майбутніх вчителів технологій і креслення до умов навчання у ВНЗ є одним із важливих завдань, які широко досліджуються у педагогіці і дидактиці вищої школи.

Проблема адаптації студентів педагогічних ВНЗ і вчителів протягом тривалого часу привертає увагу багатьох зарубіжних та вітчизняних фахівців. У науковій літературі розглянуті різні підходи до її вирішення: антропологічний (П. Ф. Лесгафт, Є. Н. Шиянов); біологічний (П. К. Анохін, Н. А. Бернштейн, І. П. Павлов, В. М. Сєченов); педагогічний (І. Ф. Ісаєв, В. В. Буткевіч, В. Т. Лісовський, О. Г. Мороз, А. В. Мудрік, Л. Н. Сєдова, О. І.Скафа, І. О. Славіна, В. Г. Чайка); психологічний (К. М. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, К. К. Платонов, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко, Д. Ж.Уотсон); соціальний (Д. А. Андрєєва, А. І. Донцов, Л. Г. Єгоров, В. Ю. Стрельцова, В. В. Шпалінський); соціально-фаховий (П. Р. Атутов, В. В. Гузєєв, М. М. Захаров, М. М. Калугін, Л. М. Кузнецова, Є. М. Павлютенков); філософський (Е. Дюркгейм, Р. Спенсер, Ж.-П. Сартр, К.-Т. Ясперс).

За останні роки з'явилися публікації, які розкривають можливості творчо-перетворювальної, зокрема проектної, діяльності в реалізації умов психолого-педагогічної та соціально-фахової адаптації (В. М. Дубов, С. С. Ізбаш, М. В. Елькін, Ю. С. Єгорова,

І. Г. Єрмаков, О. М. Коберник, Г. О. Ковальчук, М. Л. Пелагейченко, П. А. Петряков, І. А. Сасова, Н. К. Солопова, Л. А. Филимонюк, О. П. Ширяева та ін.).

Проте, на теперішній час незначною є кількість науково-методичних праць, що висвітлювали б можливості проектно-технологічної діяльності як потенційної технології забезпечення ефективної адаптації студентів до навчання у ВНЗ.

Метою статті є характеристика проектно-технологічної діяльності як основи адаптації майбутнього вчителя технологій і креслення у процесі його фахового становлення.

Перейшовши з розряду школярів у статус студентів, вчорашній учень входить у новий культурно-освітній простір, структура та зміст якого суттєво відрізняються від загальноосвітнього навчального закладу. Зміни стосуються практично всіх середовищ цього простору: духовного, естетичного, інформаційного, комунікаційного, освітнього, психологічного, соціального та ін. Це знаменує собою не тільки перехід пізнавальних процесів на новий рівень, а й і виникнення нових умов для особистісного розвитку молодої людини. Тому адаптація студента в умовах вищої школи стає важливою умовою його особистісного і фахового становлення.

Поняття «адаптація» (лат. adaptatio – пристосування, прилаштування; від лат. adapto – пристосовую) вперше було введене в наукове використання німецьким фізіологом Х. Аубертом у 1865 р. для позначення пристосованості (звикання) органів чуття (зору, слуху) до мінливих умов зовнішнього середовища. Набувши широкого розповсюдження у фізіології, воно почало поширюватися й на інші галузі біології, а з середини ХХ ст. застосовується у медицині, кібернетиці, психології, педагогіці, соціології, інших науках.

Феномен адаптації має міждисциплінарний статус, тому існує багато аспектів його характеристики: антропологічний, біологічний, виробничий, педагогічний, психологічний, соціальний, філософський тощо, а також різних підходів до його трактування. Так, під соціальною адаптацією розуміють процес інтеграції індивіда в соціальну групу (студентський колектив), яка передбачає прийняття нормативно-правових вимог перебування у ВНЗ, сприйняття всіх його вимог моралі та культури; виступає як «засвоєння особистістю соціального досвіду в цілому, того середовища (мікросередовища), до якого вона належить» [4, с. 64–71]. На підтвердження цього О. Г. Мороз відзначив: «Соціальна адаптація – це процес багатофакторного і багатовимірного входження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної діяльності у напрямі прогресивної зміни як особистості, так і середовища» [5, с. 50].

Психологічна адаптація характеризує готовність особистості до життєдіяльності в соціумі згідно із загальноприйнятими вимогами та власними спонукальними інтересами. Її розуміють як «пристосування організму і його функцій, органів та клітин до умов середовища» [8, с. 11]. Вона спрямована на збереження збалансованої діяльності систем, органів і психічної організації індивіда при мінливих умовах життя, розкриває вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки та діяльності.

Педагогічна адаптація відображає здатність студента стати частиною освітнього середовища ВНЗ на певний період часу та враховувати його особливості, «виконувати його вимоги, норми і правила, що формують позитивний особистісний та соціальний розвиток, спрямований на успішне оволодіння фахом» [4, с. 66]. Вона є специфічною формою організації освітнього процесу, яка забезпечує студентові педагогічну допомогу в підвищенні його інтелектуального рівня через опанування сучасних технологій, технічних і мультимедійних засобів, необхідних для майбутньої фахової діяльності.

На основі цих та інших трактувань нами узагальнено визначення адаптації як процесу активного пристосування індивіда до нового (або мінливого) соціокультурного простору (середовища) за допомогою керованої творчої діяльності з використанням різноманітних засобів (організаційних, матеріально-технічних, соціально-психологічних, дидактичних тощо).

Адаптацію до навчання у ВНЗ потрібно розглядати комплексно, у різних площинах та на різних рівнях протікання (здійснення), враховуючи її різноманітні аспекти і підходи, зокрема: 1) адаптацію до культурно-освітнього простору ВНЗ; 2) адаптацію до ближнього оточення (студентського середовища); 3) адаптацію до умов навчально-виробничої діяльності); 4) адаптацію до структури і змісту майбутнього фаху.

1. Адаптацію до культурно-освітнього простору ВНЗ ми пов'язуємо, в першу чергу, із соціально-біологічними чинниками.

Культурно-освітній простір (КОП) вузу розглядається «як інтеграційна модель соціокультурного та освітнього просторів суспільства і культурного простору особистості (Я-простору), що представлена як відкрита синергетична система, яка динамічно розвивається, постійно змінюється і оновлюється з часом» [6, с. 252]. КОП підготовки майбутнього вчителя технологій і креслення створюється взаємодією різноманітних структурних підпросторів (середовищ): інформаційного, комунікаційного, естетичного, освітнього, психологічного, духовного, виробничого та інших, що, як вже було відзначено, є суттєво відмінними від загальноосвітнього навчального закладу.

Новизна КОП вузу у більшості випадків стає для першокурсників комплексом труднощів і чинником стресу, оскільки студенти «губляться» у ньому, тому потрібно зробити незнайомий культурно-освітній простір знайомим, щоб досягнути гармонії між особистістю і контактуючими середовищами. Цього можна досягти завдяки активній, самостійній і систематичній творчо-перетворювальній діяльності студентів, зокрема проектно-технологічній діяльності (ПТД), де вони вчаться використовувати інфраструктуру ВНЗ як ресурс своєї програми індивідуального фахового становлення.

2. Адаптація до ближнього оточення (студентського середовища) характеризує, як правило, соціально-психологічний аспект. Від початку навчання у ВНЗ студент зустрічається з труднощами засвоєння нових соціальних норм, встановлення і підтримки ним певного соціального статусу в новому колективі. Він потрапляє до академічної групи, де зібрані вчорашні випускники шкіл з відповідними індивідуальними здібностями, різним ступенем сформованості особистісних рис (характеристик): характером, амбіціями, мотивами і цілями, рівнем самооцінки тощо. В цих умовах буває складно адекватно сприймати не тільки оточуючих, а й самого себе.

Пошук власного «Я» і виявлення себе як особистості, займання свого соціального «місця під сонцем» у ще не сформованому колективі, адаптація власної поведінки щодо рольових очікувань студентів-одногрупників не у всіх відбувається легко та зразу. Як підтверджує життєвий досвід, це важкий і тривалий період у розвитку студентського колективу, що посилюється відмінністю між студентами у підходах до виховання, ставлення до життя і моральних цінностей, неоднаковими можливостями для самореалізації. Ці та інші чинники ще більше загострюють і сповільнюють процес адаптації першокурсників, а також формування адекватної системи стосунків і спілкування.

Щоб максимально нівелювати вплив негативних чинників у соціальній взаємодії майбутніх педагогів і підсилювати роль позитивних, студентів потрібно вже з першого курсу залучати до колективної ПТД. Вона стимулює різнобічне розкриття індивідуальних здібностей та можливостей кожного студента, які не завжди проявляються на традиційних заняттях. Також, залучення до виконання навчальних проектів збагачує особистий досвід молодих людей, вони набувають необхідних навичок спілкування. У процесі ПТД «розширюються соціальні контакти студентів, розвивається їх уміння взаємодіяти з різними людьми (між собою та викладачами – В. М.) в процесі вирішення проблем (виконання навчальних проектів)» [2, с. 7].

3. Адаптація до умов навчально-виробничої діяльності визначає педагогічний аспект цього феномена. Він характеризує звикання до нової освітньої ситуації у ВНЗ, що відрізняється від шкільної структурою, змістом, формами, методами і технологією організації навчального процесу, режимом праці і відпочинку тощо. У студентів відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, що часто ускладнюється недостатньою базовою підготовкою шкіл, їх невмінням працювати самостійно, відсутністю самоорганізації, яка є основою навчальної діяльності у вищій школі. Негативну роль відіграє відсутність щоденного контролю з боку викладачів, що дає змогу недобросовісним студентам відтягувати виконання навчальних завдань або виконувати їх недбало.

Це призводить до того, що під час перевірки навчальних досягнень окремі студенти часто незадоволені отриманими результатами, хвилюються перед викладачами, неадекватно сприймають об'єктивні зауваження. Така ситуація деструктивно впливає на ефективність

адаптації молодих людей, на розвиток їх особистості і фахове становлення, на формування творчих здібностей і наукового потенціалу.

Позитивні зміни в організацію та здійснення освітнього процесу у вищій школі може забезпечити проектна технологія, яка реалізується через ПТД. Як і в попередніх випадках, вона володіє широкими можливостями у вирішенні проблем адаптаційного періоду студентів.

У проектно-технологічній діяльності змінюється схема взаємодії викладача і студента. Суб'єкт-об'єктні відносини між педагогом і студентом замінюються суб'єкт-суб'єктною навчальною взаємодією, співпрацею; студент сам знаходить і вибирає для себе способи і шляхи досягнення певної освітньої мети, а викладач – створює для цього умови.

4. Адаптація до структури і змісту майбутнього фаху розкриває дидактичний аспект проблеми. Проведена нами робота в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка засвідчує, що абітурієнти інженерно-педагогічного факультету, де готуються вчителі технологій і креслення, менше інформовані про свою професію, ніж бажаючі навчатися на інших педагогічних спеціальностях. Вони частково (в межах 12–15%) можуть реально оцінити власні здібності до педагогічної, інженерно-технічної та художньо-графічної діяльності, що становить основу їх майбутнього фаху. Тому засвоєння фахових дисциплін для більшості студентів пов'язано із значними труднощами, що виникають з об'єктивних (підвищена складність змісту окремих навчальних предметів, великий обсяг навчально-технічної інформації) та суб'єктивних (відсутність структурованих підручників та посібників, невміння працювати з різними джерелами інформації, проблема визначення суттєвої інформації при опрацюванні значного масиву літератури та неможливість її запам'ятовування) причин. Звести до мінімуму їх вплив на молодих людей, щоб допомогти їм адаптуватися до майбутньої фахової діяльності, за допомогою традиційних форм і методів є дуже складно.

Як показує досвід роботи автора у вищій школі, дидактична адаптація майбутніх фахівців проходить швидше та ефективніше, коли студенти розуміють, що їх перебування у педагогічному ВНЗ здійснюється не «заради навчання», тобто звичайного отримання інформації, а заради того, щоб цю інформацію вміти правильно застосовувати на практиці (для набування відповідних компетенцій), у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Таке усвідомлення важливості активного опанування фаховими дисциплінами стане можливим при використанні творчих методів навчання (портфоліо, методу проектів, кейс-методу та ін.), які відображені в ПТД майбутніх педагогів.

Охарактеризовані нами основні рівні адаптації майбутнього вчителя технологій і креслення засвідчують, що ефективне здійснення освітнього процесу у вузі стане можливим в результаті прояву активної позиції всіх суб'єктів навчання. Успішна адаптація студентів відбуватиметься лише завдяки ПТД, яку ми трактуємо як «продуктивну організацію освітнього процесу у ВНЗ, яка сприяє творчому саморозвитку і самореалізації студентів через розробку та втілення ідеальних і/або матеріальних проектів, що володіють суб'єктивною чи об'єктивною новизною» [7, с. 27].

ПТД є вельми осяжною і багатогранною. Вона дозволяє вирішувати багато проблем сучасної освіти, зокрема здійснювати розвиток мотивації студента в самостійному освітньому процесі, формувати вміння конструювати свою діяльність на основі конкретних практичних вимог, набувати досвіду самостійної творчої діяльності, а також залучати майбутнього фахівця до активного творчого пошуку і усвідомленого вибору шляхів самореалізації.

Окремі педагоги організаційно-педагогічними умовами соціально-професійної адаптації студентів у ВНЗ вважають такі: наявність банку проектів; читання курсу «Основи проектної діяльності»; володіння керівником проекту технологією проектної діяльності; активна творча позиція кожного учасника проекту; відповідність проектів тематиці і завданням занять з фахових дисциплін [2, с. 10]. Ми до цього переліку додаємо: необхідність організації навчально-виховного супроводу студентів викладачами-тьюторами у період адаптації до освітнього процесу, який повинен забезпечуватися активними формами і методами навчання, а також технологіями ефективного освоєння культурно-освітнього простору ВНЗ; залучення студентів до ПТД, яка має здійснюватися на основі вибору індивідуально значущих видів проектних робіт, з урахуванням власних потреб та інтересів.

На всіх етапах і рівнях адаптації «логіка здійснення проектно-технологічної діяльності може бути наступною: 1) постановка проблеми, її аналіз та визначення завдань діяльності (*проблемно-аналітичний етап*) → 2) складання плану творчої діяльності, розробка моделей та їх апробація (*творчо-пошуковий або проектний етап*) → 3) вибір кращих варіантів, їх реалізація (*технологічний етап*) → 4) аналіз отриманих результатів, їх обґрунтування та оформлення (*презентаційний етап*) → 5) оцінка проведеної роботи (*етап рефлексії*)» [7, с. 29].

Як педагогічна технологія ПТД володіє необхідним потенціалом ефективної адаптації студентів і здатна забезпечити: а) процес пристосування майбутнього фахівця до умов мінливого культурно-освітнього простору ВНЗ, який характеризується своїми просторово-часовими конструктами; б) результат цього процесу, що визначається ступенем повної адаптованості особистості до конкретних умов; в) формування новоутворень, які становлять комплекс певних рис вчителя технологій і креслення (таким новоутворенням може бути, наприклад, проектно-технологічна культура педагога).

Оцінювання ефективності адаптаційних процесів проводиться на основі відповідних критеріїв. Серед багатьох характеристик ми вказуємо на класифікацію М. П. Будовського, який розділив критерії на об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивними вважаються: успішність власної діяльності (поточна та підчас сесії); стабільність функціонального стану організму студентів у процесі навчання (відсутність різких змін у стані психофізичних функцій); відсутність яскраво виражених ознак втоми при виконанні навчальної діяльності. До суб'єктивних критеріїв належать: задоволення процесом навчання; задоволення колективом та стосунками, що склалися (психологічним кліматом); виявлення студентами активності в навчальній діяльності та ін. [1, с. 25–27].

Узагальнивши їх, ми пропонуємо такі критерії оцінки ефективності процесу адаптації студентів до навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ: стійкі навчально-професійні мотиви, задоволення міжособистісними стосунками і соціальним статусом, прагнення до саморозвитку і самореалізації; емоційний комфорт, регулювання власного емоційного стану при спілкуванні з групою і викладачами; успішність, активність, самостійність, ціннісні орієнтації до фахової діяльності, готовність освоювати різноманітні її види та здійснювати рефлексію.

Охарактеризований нами комплексний характер адаптаційних процесів є основою ефективності навчальної діяльності майбутніх вчителів у ВНЗ, організації педагогічної взаємодії з урахуванням їх особливостей та можливостей. Розвиток адаптивних здібностей сприяє формуванню соціально-біологічного, соціально-психологічного, педагогічного і дидактичного рівнів готовності студентів до культурно-освітнього простору вищої школи.

Проведена робота дозволяє зробити певні висновки.

Адаптація – це процес активного і ефективного входження індивіда в нові умови культурно-освітнього простору ВНЗ. Вона передбачає позитивне ставлення до вибраної спеціальності і систему фахової самоосвіти та самовиховання професійно значущих рис особистості.

В ході адаптації складається відповідний індивідуальний стиль діяльності особистості, що дозволяє їй виконувати свої соціальні функції в суспільстві. Ефективність адаптації істотно залежить від того, наскільки адекватно особистість сприймає себе і свої соціальні зв'язки в культурно-освітньому просторі ВНЗ.

Залучення студентів до активної, самостійної і систематичної проектно-технологічної діяльності від початку навчання є необхідною умовою підвищення мотивації навчання і є гарантом їх ефективної адаптації у культурно-освітньому просторі ВНЗ.

Перспективою подальшого висвітлення проблеми дослідження є розгляд ПТД як засобу адаптації молодого вчителя технологій і креслення у культурно-освітньому просторі загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будовский М. П. К вопросу диагностики и управления процессом адаптации студентов / М. П. Будовский // Организация самостоятельной работы и вопросы психологической адаптации студентов. – Рига, 1979. – С. 25–35.

2. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / С. С. Ізбаш. – К., 2007. – 20 с.
3. Лидак Л. В. Детерминанты успешной адаптации первокурсников к современной образовательной ситуации вуза [Электронный ресурс] / Л. В. Лидак, Л.А. Антипова // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2010. – N 4. URL: http://ppip.idnk.ru
4. Медведев Г. П. Адаптация – важная проблема высшей школы / Г. П. Медведев, Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников // Советская педагогика. – 1969. – № 3. – С. 64–71.
5. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. Г. Мороз. – К.: КГПИ, 1983. – 50 с.
6. Моштук В. В. Культурно-освітній простір ВНЗ як важливий чинник формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення / В. В. Моштук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – №3. –С. 247–255.
7. Моштук В.В. Проектно-технологічна діяльність як основа проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення / В. В. Моштук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.] – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Вип. 38. – С. 25–32.
8. Психологический словарь / под ред. Давыдова В. В. и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

УДК 37.013:37.035.91

Р. В. СОПІВНИК

ЕВОЛЮЦІЯ ІДЕЙ ВІДБОРУ ТА ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ЛІДЕРА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

Проаналізовано лідерські якості особистості, які необхідно формувати в студентів у навчально-виховному процесі вузу. Показано еволюцію думок і підходів до необхідності виховання тих чи інших якостей особистості у вітчизняній та світовій педагогічній думці Античності до сьогодення. Виявлено, що впродовж вказаного історичного періоду дослідники визначають майже 200 якостей, що можуть забезпечувати виховання особистості як лідера. Узагальнено лідерські якості за групами: фізичні, морально-етичні, емоційно-вольові, інтелектуальні, мотиваційні.

***Ключові слова**: особистість, лідерство, виховання лідера, формування лідерських якостей.*

Р. В. СОПИВНИК

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕЙ ОТБОРА И ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИДЕРА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АГРАРИЕВ

Проанализированы лидерские качества личности, которые необходимо формировать у студентов в учебно-воспитательном процессе вуза. Показана эволюция мнений и подходов к необходимости воспитания тех или иных качеств личности в отечественной и мировой педагогической мысли от Античности до современности. Установлено, что в указанный исторический период исследователи выделяют почти 200 качеств, которые могут обеспечивать воспитание личности как лидера. Обобщены лидерские качества по группам: физические, морально-этические, эмоционально-волевые, интеллектуальные, мотивационные.

***Ключевые слова**: личность, лидерство, воспитание лидера, формирование лидерских качеств.*

R. V. SOPIVNYK

EVOLUTION OF IDEAS OF SELECTION AND FORMING OF THE LEADER QUALITIES IN THE PROCESS OF THE FUTURE AGRICULTURE SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING

The article analyzes the leadership qualities of personality to be formed in students in the educational process in higher institution. Evolution of ideas and approaches to the educational need to upbring certain

personality traits in domestic and world educational thought from the era of the Antiquity to the present. It is shown that during the denined chronological period, researchers isolated about 200 qualities that can provide education of the individual as a leader. The leadership qualities are generised in groups: physical, moral, ethical, emotional and volitional, intellectual, motivational.

***Keywords**: personality, leadership, leader upbringing, development of leadership skills.*

Реформування і розвиток вищої освіти в Україні відповідно до вимог Болонської декларації та на засадах компетентнісного підходу вимагає формування у майбутніх фахівців не тільки знань, умінь і навичок, а й здатностей, цінностей та особистісних якостей. На нашу думку, в кожного сучасного студента необхідно формувати лідерську компетентність, що дасть змогу йому після закінчення вузу стати не тільки фахівцем, котрий здатен і вмотивований до постійного самовдосконалення, а й ефективним організатором, керівником, людиною, яка на своєму робочу місці проявляє ініціативу, активність, відповідальність, внаслідок чого користується авторитетом, повагою та визнанням.

Доведено, що, незалежно від обставин, лідер є найдостойнішою особою, котру визнали члени спільноти, оцінюючи її якості: здатності досягати групових цілей і захищати членів групи від існуючих загроз. Для цього повинні бути сформовані набори якостей, що можуть бути закладені як задатки від народження, але переважно такі якості набуваються і формуються в процесі соціальної взаємодії, навчання і виховання. Тому важливим є визначення якостей, властивих лідеру, їх узагальнення та структуризація. Це дозволить сфокусувати педагогічні зусилля на найголовніших лідерських якостях.

Метою статті є аналіз, узагальнення та класифікація основних лідерських якостей особистості, які необхідно виховати у студентської молоді в процесі навчання у вузі.

Визначенню лідерських якостей особистості приділяють увагу мислителі і вчені ось уже впродовж більше двох тисячоліть. Так, ще античні філософи Платон та Аристотель вказували, яким повинен бути правитель, військовик, ремісник чи селянин. Однак про науковий підхід в пошуку якостей, які необхідно виховувати у лідера, можна говорити з часу появи «теорії рис».

У наш час лідерські якості розглядаються у працях вітчизняних дослідників Д. Алфімової, В. Ягоднікової (лідерські якості школярів), Н. Мараховської (лідерські якості майбутніх учителів), Л. Скібіцької (лідерські якості менеджера), А. Пахарєва (якості політичного лідера) й ін. Серед зарубіжних авторів варто назвати таких російських науковців, як Т. Бендас, Є. Дубовская, Є. Жаріков, Р. Кричевський, Є. Крушельницький, Є. Рогов, Б. Паригін, А. Уманський, В. Шейнов та ін. Ґрунтовно досліджували лідерські якості сучасні європейські та американські лідерологи-теоретики і тренери-практики: У. Бенніс, Дж. Канджемі, А. Менегетті, К. Ковальскі, М. Кетс де Вріс, Дж. Максвелл, С. Норткот Паркінсон та ін.

На різних етапах розвитку цивілізації змінювалися суспільні потреби, а відповідно й погляди педагогів певних історичних періодів на те, які якості необхідно виховувати у майбутнього лідера. Так, Т. Бендас, яка проводить паралелі між тваринним світом і людською спільнотою, відзначає, що основними характеристиками вожака є:

1) бійцівські (розміри й вага тіла, агресивність, спритність, схильність до боротьби, фізична відвага, впевненість, напористість, досвідченість, швидка реакція на небезпеку, пильність, фізична сила і витривалість, велика рухлива активність);

2) сексуальні (справляється з декількома самками щоденно, сексуальна привабливість і продуктивний успіх);

3) властивості, що забезпечують вожаку успіх у взаємовідносинах з іншими членами спільноти (вожак – старожил, вміє переманювати на свій бік інших особин, він ініціатор усіх групових дій) [1, с. 29].

У період родоплемінного ладу та військової демократії особистість, яка стала лідером, повинна була володіти фізичною силою, в добу Античності – знаннями і досвідом, у Середньовіччі важливою була аристократична приналежність. У Новий та Новітній час найтиповішими явищем був вождизм (Наполеон, В. Ленін, А. Гітлер, Ф. Кастро й ін.) чи легальне лідерство (С. Петлюра, Ш. де Голь, М. Тетчер, Г. Коль, М. Горбачов).

До початку ХХ ст. різні вчені виділили загалом 51 якість, що найчастіше сформовані у лідера. Основними з них є 8: 1) патологія психіки; 2) розум (видатний чи обмежений);

3) привабливість; 4) рішучість; 5) сміливість; 6) самобутність; 7) красномовність і вміння переконувати; 8) переслідування особистої вигоди [1, с. 56].

На початку XX ст. американський соціолог Е. Богардус назвав кілька десятків якостей, якими повинен володіти лідер: почуття гумору, такт, вміння передбачати, здатність привертати до себе увагу, вміння подобатися людям, готовність брати на себе відповідальність і т. д. Він вважав, що лідером стає людина, в якої виховані насамперед такі якості, як розум, енергія, характер.

Його співвітчизник Р. Стогділл у 1948 р., узагальнивши дані багатьох досліджень, назвав вже 124 риси лідера. Він намагався довести, що той, хто веде та очолює, повинен володіти більшим інтелектом, ніж люди, які йдуть за ним.

Дослідники «теорії рис» виокремлюють такі блоки якостей лідера:

- індивідуальні якості (вік, зріст, вага, тілобудова, фізична сила, здоров'я, красива зовнішність, домінантність, владність, бажання нав'язувати свою волю);
- інтелектуальні властивості (розсудливість, ерудиція, інтуїція, проникливість, адаптивність); інтелект у лідера, на відміну від послідовників, повинен бути вищий, але незначно;
- мовні характеристики (здатність бути цікавим співрозмовником, яскравість та оригінальність мовної експресії, володіння приємним голосом);
- комунікативні якості (дипломатичність, ввічливість товариськість, такт);
- енергетичний потенціал (оптимізм, почуття гумору, емоційний самоконтроль, сила духу, стійкість перед труднощами, наполегливість у їх подоланні, сила переконань і вміння відстоювати свою думку, впевненість у собі, активність, схильність до ризику), що характеризує емоційно-вольову сферу, розвиток сили «Я»;
- мотиваційні характеристики лідерства, які спонукають людину до першості (прагнення популярності, честолюбство, переважати інших, виділятися серед них) [1, с. 63–65].

Інколи дослідники зазначають, що важливе значення для лідера мають фізичні якості, до яких відносять ріст людини, її вагу, тілобудову, зовнішній вигляд, енергійність рухів і стан здоров'я. Проте такі думки спростовуються аналізом фізичних даних окремих лідерів, наприклад: відомі політичні лідери Наполеон і В. Ленін були низького росту, Й Сталін і Ф. Рузвельт мали фізичні вади.

Б. Паригін вказує, що у майбутнього лідера необхідно виховувати такі особистісні якості, як ініціативність, активність, досвід, навички організаційної діяльності, зацікавленість у досягненні групових цілей, інформованість стосовно справ групи, комунікабельність, особиста привабливість, високий рівень престижу та авторитету в групі [2, с. 171].

Важливими характерологічними якостями особистості справжнього лідера, на думку Є. Жарікова та Є. Крушельницького, мають бути такі:

– вольовий, здатний долати перешкоди на шляху досягнення мети;
– наполегливий, уміє розумно ризикувати;
– терпеливий, готовий довго і добре виконувати одноманітну, нецікаву роботу;
– ініціативний і хоче працювати без дріб'язкової опіки;
– незалежний;
– психічно стійкий і не піддається на нереальні пропозиції;
– добре пристосовується до нових умов і вимог;
– самокритичний, об'єктивно оцінює не лише свої успіхи, а й невдачі;
– вимогливий до себе та інших, уміє прийняти звіт за доручену роботу;
– критичний, здатний бачити у привабливих пропозиціях слабкі сторони;
– надійний, дотримує слова, поступливий;
– витривалий, може працювати навіть в умовах значних навантажень;
– здатний сприймати нове, здатний вирішувати нетрадиційні завдання оригінальними методами;
– стійкий до стресу, не втрачає самовладання і працездатності в екстремальних ситуаціях;
– оптимістичний, ставиться до труднощів як до неминучих і таких, що можна подолати;
– рішучий, здатний самостійно і своєчасно приймати рішення, у критичних ситуаціях брати на себе відповідальність;

– спроможний змінювати стиль поведінки залежно від умов, може як вимагати, так і підбадьорити [3, с. 115].

Узагальнивши дослідження науковців, Є. Рогов вважає, що лідер має володіти наступними якостями: інтелігентність, активність, соціальна участь, вміння орієнтуватися в умовах, які змінюються, проникливість, розсудливість, врівноваженість, зрілість, сила «Я», високий поріг тривожності, інтуїція, сприйнятливість, емпатія, багата уява, здатність уникати рефлексії, бажання допомогти людям, терпимість до фрустрації та невизначеності [4, с. 112].

О. Лукьянов пропонує 21 якість, яка дозволить стати справжнім лідером людині: бути лідером у своєму житті; перспективне бачення; відкритість; мужність; рішучість; енергійність; позитивний погляд на справи; уміння слухати інших; уважність і критична спрямованість; впевненість і спокій; гнучкість і чутливість; орієнтованість на результат; уміння визнавати свої помилки; здатність постійно вчитися; об'єктивна самооцінка; пристрасть до роботи; вміння «запалювати» людей; харизматичність; сконцентрованість; компетентність; щедрість [5].

О. Віханський та А. Наумов визначили 3 групи якостей лідера:

1) інтелектуальні (розум і логіка, розсудливість, проникливість оригінальність, знання справи, мовний розвиток, жага знань);

2) психологічні (ініціативність, гнучкість, пильність, творчість, чесність, особистісна цілісність, сміливість, самовпевненість, врівноваженість, потреба у досягненнях, незалежність, самостійність, амбіційність, владність, впертість і наполегливість, енергійність, працездатність, агресивність, прагнення до першості, обов'язковість);

3) емоційні риси характеру, особистісно-ділові (вміння заручатися підтримкою, вміння кооперуватись, вміння завойовувати популярність, такт і дипломатичність, вміння брати на себе ризик і відповідальність, вміння організовувати, вміння переконувати, вміння змінювати себе, вміння бути надійним, вміння жартувати і розуміти гумор, вміння розбиратись у людях) [6, с. 79].

Американський дослідник Дж. Максвелл також називає 21 обов'язкову якість лідера: характер твердий, як скеля; харизма; відданість справі; уміння спілкуватися; компетентність; мужність; проникливість; зосередженість; щедрість; ініціативність; уміння слухати; пристрасть; позитивна установка; вміння вирішувати проблеми; вміння будувати взаємовідносини; відповідальність; впевненість; самодисципліна; готовність служити іншим; здатність до навчання; перспективне бачення [7, с. 54].

Французький дослідник лідерства у сфері менеджменту М. Кетс де Вріс виокремлює наступні навички ефективного керівника: особисті (мотивація, впевненість у собі, енергія і особиста ефективність); соціальні (вплив, політична обізнаність, співчуття); пізнавальні (концептуальне мислення і масштабне бачення). До особистих рис ефективно лідера він відносить: динамізм, комунікабельність, сприйнятливість, готовність погоджуватись, надійність, аналітичний інтелект, емоційний потенціал [8, с. 182–184].

Цікавими є погляди італійського підприємця А. Менегетті, котрий відзначає, що лідер повинен володіти високим рівнем культурної освіти, яка включає загальну культуру, професійну культуру, досвід дипломатичних відносин [9, с. 20–21]. Автор називає 7 головних якостей лідера-бізнесмена: лідер виявляє прагнення до першості і досягає її всупереч усім канонам, реалізуючи свій природній потенціал; розвиток лідера повинен узгоджуватися з його задатками; амбіційність; лідер має любити справу, якою займається, бути прагматичним; професіонал високого класу; трансцендентність (відмежованість, перебування над проблемою, здатність оцінювати події та явища, не занурюючись у них, безпристрасний підхід); повинен володіти інтуїцією [9, с. 77–81].

Дж. Канджемі і К. Ковальскі проаналізували характеристики керівників провідних американських компаній і визначили 4 блоки характеристик лідера:

- розвинуті особливості мислення (здатність до екстраполяції, здатність до розробки декількох проблем одночасно, стійкість в ситуації невизначеності, розуміння або інтуїція);
- виховані вміння справлятися з агресією (здатність брати управління на себе, наполегливість, здатність до співпраці, ініціативність, енергійність);

• здатність управляти емоціями (здатність робити ставку на інших, сенситивність, ідентифікація себе із справою, співчуття, зацікавленість в розвитку організації, а не у власній кар'єрі, незалежність або принциповість);

• сформований особистісний ідеал (гнучкість, стресостійкість, наявність мети, почуття гумору, цілісність ідеалу) [10, с. 114].

Таблиця 1

Структура якостей лідера

№	*Підструктура*	*Якості*
1.	Біологічна	Ріст, вага, тілобудова, фізична сила, здоров'я, красива зовнішність, енергійність і краса рухів, володіння приємним голосом, привабливість, витривалість, патологія психіки.
2.	Індивідуальні психологічні особливості	Концептуальне та логічне мислення, розвинена увага, багата уява, харизматичність, психічна стійкість, об'єктивна самооцінка, особистісна цілісність, високий поріг тривожності, самобутність, творчість, терплячість, спокій, пильність, гнучкість, чутливість, сприйнятливість, емпатія, здатність уникати рефлексії, енергія, шарм, агресивність, твердий характер, пристрасть, нарцисизм, домінантність, владність, активність, прагматичність, оптимізм, трансцедентність, врівноваженість, поміркованість, стресостійкість, перспективне бачення, аналітичні здібності, інтелігентність, інтуїція, ентузіазм, проникливість, адаптивність, оригінальність.
3.	Соціального досвіду	Інтелектуальні якості: інтелект, знання справи, ерудованість, розсудливість критичність, самокритичність, жага знань, зацікавленість, здатність постійно вчитися, компетентність. Комунікативні якості: комунікабельність, красномовність, діловитість, дипломатичність, тактовність, товариськість, відкритість, здатність бути цікавим співрозмовником, яскравість і оригінальність мовної експресії, почуття гумору. Уміння: розбиратися у людях, «запалювати» людей, концентруватися, слухати інших, відстояти свою думку, переконувати, змінювати себе, організовувати, завойовувати популярність, кооперуватися, заручатися підтримкою, робити довгострокові прогнози, врегульовувати конфліктні ситуації, йти на компроміс. Навички: організаторської роботи. Здатність: вирішувати нетрадиційні завдання.
4.	Спрямованості	Моральні якості, які проявляються у ставленні до: а) до праці: працелюбність, повага до праці, старанність, дисциплінованість, організованість; б) до себе: відповідальність, вимогливість, гідність, скромність, мужність, обов'язковість, духовність, позитивність; в) до інших людей: чесність, справедливість, ввічливість, вимогливість, надійність, турботливість, уважність до інших, щедрість, бажання допомогти людям; г) до природи і речей: патріотизм, дбайливість, охайність, ощадливість, бережливість, дбайливе ставлення до природи. Вольові якості: первинні або базальні: наполегливість, терплячість, завзятість, сміливість, рішучість, витримка, жорсткість, впертість, принциповість. Вторинні або системні: ініціативність, незалежність, самостійність, волелюбність, дисциплінованість, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, сила «Я», сила переконань, стійкість перед труднощами, впевненість у собі, схильність до ризику, самодисципліна, самовдосконалення, самовладання, самоконтроль. Мотиваційні особливості: прагнення популярності, честолюбність, амбітність, потреба у досягненнях, нав'язування своєї волі, бажання перемагати, бажання виділитися серед інших.

Окремо Дж. Канджемі визначає наступні характеристики хорошого лідера: орієнтований на людей; любить працювати з людьми; ніколи спеціально нікого не ображає, навіть якщо людина заслуговує бути звільненою; завжди рівновіддалений від усіх і не зриває зло на інших; хвалить не тільки за хорошу роботу, а й за докладені зусилля; не сидить весь час за своїм столом; обходить підприємство (установу), обмінюється думками з людьми, підбадьорює їх;

цінує людей як головне надбання компанії, без якого вона не може існувати; заохочує творчість; цікавиться думкою працівників; умотивовує, а не примушує погрожуючи; частіше рекомендує, ніж вимагає; поводить себе так, що поряд з ним приємно перебувати; стійкий до запаморочення від успіхів або власної важливості; хороший вчитель, доступний і терплячий; добре розуміє себе, що дозволяє розуміти й інших; не втрачає внутрішню рівновагу і не проявляє свого обурення стосовно інших; застосовує здорові методи боротьби із стресом – ходьбу, біг, спорт, хобі тощо; розглядає різні точки зору перед прийняттям рішення; надає перевагу заохоченню, а не покаранню, допомагає людям рухатися вперед у досягненні цілей; не цурається покарань, коли це виправдано; за необхідності не соромиться використовувати владу; ввічливий; не допускає проблем в особистому житті, які б вплинули на бізнес; відданий духовним цінностям настільки, що не лише проголошує їх, а й культивує у житті; має хороші манери; завжди готовий допомогти підлеглому, ніколи не буває для цього занадто зайнятим [11, с. 162–163].

Американський консультант в сфері менеджменту У. Бенніс виокремив 4 групи лідерських якостей: управління увагою; управління значеннями; управління довір'ям; управління собою [6, с. 78].

Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що в основу класифікації якостей, котрі необхідно формувати в студентів як майбутніх лідерів сільськогосподарського виробництва, доцільно покласти підструктури особистості за К. Платоновим. Їх узагальнена характеристика подана в табл. 1.

Проблема необхідності формування якостей лідерів відображена у педагогічній думці ще мислителями Античності, завдяки чому до сьогодні сформувались і розвиваються оригінальні психолого-педагогічні концепції та теорії лідерства (рис, особистісна, інтерпретаційна та ін.). Визначені якості лідера сільськогосподарського виробництва доцільно враховувати при підготовці нових галузевих стандартів вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бендас Т. В. Психология лидерства: учеб. пособие / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
3. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
4. Рогов Е. И. Психология группы / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 430 с.
5. Лукьянов О. Качества лидера. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://release-me.ru/leader/quality.php
6. Шейнов В. П. Психология лидерства и власти / В. П. Шейнов. – М.: Ось-89, 2008. – 608 с.
7. Максвелл Дж. 21 обязательное качество лидера / Джон Максвелл. – Минск: Попурри, 2006. – 176 с.
8. Кетс де Врис М. Мистика лидерства: развитие эмоционального интеллекта; пер. с англ. – 3-е изд., испр. и доп. / Манферд Кетс де Врис. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 276 с.
9. Менегетти А. Психология лидера; пер. с итал. – Изд. 4-е, доп. / Антонио Менегетти. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2004. – 256 с.
10. Канджеми Дж. П. Что представляет собой успешно действующий руководитель? / Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски // Психология современного лидерства: американские исследования. – М.: Когито-Центр, 2007. – С. 113–119.
11. Канджеми Дж. П. Эффективное лидерство как средство достижения большей производительности и увеличения доходов / Дж. П. Канджеми // Психология современного лидерства: американские исследования. – М.: Когито-Центр, 2007. – С. 162–165.

УДК 378.004

О. М. ТОКАРЧУК

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

Проаналізовано роль професійної математичної компетентності в системі підготовки висококваліфікованих працівників економічної сфери. Висвітлено основні аспекти стосовно поняття «професійна математична компетентність економіста»: з'ясовано його суть, виявлено структуру

математичної компетентності, розглянуто основні ключові компетенції та етапи формування професійної математичної компетентності.

Ключові слова: *професійна компетентність, професійна математична компетентність, математична підготовка економіста, ключові компетенції.*

Е. М. ТОКАРЧУК

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

Проанализировано роль профессиональной математической компетентности в системе подготовки высококвалифицированных специалистом экономической сферы. Освещены основные аспекты, которые касаются понятия «профессиональная математическая компетентность»: выяснена его сущность, рассмотрена структура математической компетентности, ключевые компетенции та этапы формирования профессиональной математической компетентности.

Ключевые слова*: профессиональная компетентность, профессиональная математическая компетентность, математическая подготовка экономиста, ключевые компетенции.*

O. M. TOKARCHUK

MATHEMATICAL SKILLS AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE ECONOMIST

The role of the professional mathematical competence in the system of training highly qualified specialists of the economic is demonstrated. The main aspects that relate to the concept of «professional mathematical competence»: the essence of this concept is considered, the structure of mathematical competence is examined, the key competences and the stages of mathematical competence formation are observed.

Keywords*: professional competence, professional mathematical competence, mathematical training of an economist, key competences.*

Завданням будь-якого ВНЗ освіти є формування гармонійно розвиненої особистості, фахівця, який би зміг гідно конкурувати з іншими на сучасному ринку праці. Вирішальне значення в ефективності виконання функціональних завдань фахівцями економічного профілю відіграє їхня професійна компетентність, яка дозволяє впевнено почувати себе на робочому місці, швидше адаптуватися в нових умовах, успішно вирішувати складні завдання професійної діяльності.

Сьогодні вища школа орієнтується на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця. Вирішення цієї проблеми неможливе без вдосконалення математичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Використання математичного моделювання, кількісних методів дослідження, обчислювальних засобів є важливою складовою професійної діяльності сучасного економіста, що передбачає переосмислення ролі математичної складової в системі підготовки студентів економічних спеціальностей і розробки відповідних підходів та технологій [8, с. 11].

Проте, не зважаючи на значимість математичних дисциплін в підготовці економістів, сьогодні спостерігається протиріччя між потребою у фахівцях, які володіють сучасними методами економічної математики, та недостатнім рівнем підготовки таких фахівців в умовах традиційної системи математичної підготовки у вузах економічного профілю.

Змінити ситуацію, що складалася, на нашу думку, можливо, якщо зміст навчального процесу з математики зорієнтувати на нові потреби і вимоги суспільства, а саме: на формування математичної компетентності майбутнього фахівця економічного профілю. Тому однією із важливих якостей, що необхідна для такого фахівця, є математична компетентність. Це завдання вимагає відповідного наукового дослідження [2, с. 52].

Метою статті є висвітлення основних аспектів стосовно поняття «професійна математична компетентність»: виявлення його суті, структури математичної компетентності, ключових компетенцій, етапів формування професійної математичної компетентності.

Базовим поняттям компетентнісного підходу є категорія «професійна компетентність», яку ми визначаємо як інтегральну характеристику, що включає професійні знання, уміння,

навички, ціннісні орієнтації, професійно значущі якості особистості, що дозволяють в комплексі ефективно вирішувати професійні завдання.

Оскільки математична підготовка економіста зумовлена як професійними, так і загальнокультурними вимогами, тому можна з повним правом розглядати математичну компетентність як структурний компонент професійної компетентності майбутнього економіста в рамках визначеної нами загальнопрофесійної складової професійної компетентності економіста [1, с. 86].

Різні аспекти математичної підготовки економістів та математичної компетентності фахівців різного профілю досліджували: О. Бєляніна [1, с. 122], Л. Іляшенко [2], Я. Стельмах [7, с. 4], Л. Нізамієва [4], С. Раков та інші науковці.

З'ясуємо передусім зміст поняття «математична компетентність». К. Нападєніна розглядає споріднене поняття «математична підготовленість випускника економічного факультету вузу» і визначає його як складне професійно-особистісне утворення, що відображає необхідний і достатній рівень оволодіння фахівцем фундаментальними і практико-орієнтованими математичними методами та технологіями, котрі ним компетентно використовуються для ефективного вирішення професійних завдань [3, с. 92].

Під професійною математичною компетентністю Я. Стельмах розуміє інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність самостійно і відповідально застосовувати математичний інструментарій адекватно завданням професійної діяльності, а також системоутворюючі компоненти, показники яких у вигляді математичних компетенцій свідчать про теоретичну та практичну готовності випускників ВНЗ до професійної діяльності [7, с. 2].

Змістовний розгляд поняття «математична компетентність» неможливий без визначення структури цієї категорії.

Компонентами професійної математичної компетентності фахівців економічного профілю, на думку Л. Ю. Нізамієвої, є: мотиваційно-ціннісний, що включає мотиви значимості придбання математичних знань; когнітивний, що включає освоєння математичного апарату і необхідні для цього якості мислення; конативний, що передбачає навички цілепокладання та вміння саморегуляції діяльності [4, с. 5].

Цікавою є класифікація професійних компетентностей економіста в галузі математики С. Скорцової [6]. Авторка, враховуючи широковживаний поділ компетентності на ключові, базові, спеціальні та розглядаючи професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти; виокремлює наступні спеціальні компетентності в галузі математики.

Професійно-діяльнісний компонент: предметна компетентність (наявність стрункої системи інтегрованих економіко-математичних знань та готовність до їх застосування у професійній діяльності; спроможність вирішувати типові професійні задачі засобами математики); інформаційна (спроможність знаходити економіко-математичну і математичну інформацію; здатність систематизувати й узагальнювати її; здатність працювати із математичною інформацією).

Комунікативний компонент: комунікативна компетентність (володіння спеціальною економіко-математичною термінологією; уміння передавати математичну інформацію; уміння користуватися вербальними та невербальними засобами передання математичної інформації).

Особистісний компонент: рефлексивна компетентність (прагнення до досконалості професійної діяльності засобами математик); творча (уміння використовувати інноваційні математичні методи у професійній діяльності) [6].

К. Нападєніна вказує на такі взаємозв'язані компоненти: аксіологічний (усвідомлення значущості та цінності економічної математики в сучасному суспільстві, необхідність спеціальної математичної підготовки економіста); гностичний (освоєння математичного апарату, який застосовується у професійній діяльності; оволодіння математичними технологіями економетрії, аудиту, актуарних розрахунків); операціонально-процесуальний (готовність і здатність адаптуватися до умов трудової діяльності в різних сегментах економіки; оволодіння технологіями економіко-математичного моделювання, прогнозування та оцінки ризиків, сформованість системи навичок застосування прикладних математичних технологій для вирішення професійних завдань) [3, с. 42].

Проаналізувавши наукові праці з проблеми математичної компетентності фахівців економічного профілю, систематизувавши та узагальнивши матеріал, ми зробили висновок, що професійно математична компетентність є однією із структурних одиниць професійна компетентність економіста в межах загально професійної компетентності, що можна зобразити схемою (рис. 1).

Крім того, оскільки мова йде не лише про загальну математичну підготовку, а професійно орієнтовану, що має професійне забарвлення, то ми вважаємо за доцільне виокремлення терміна «професійна математична компетентність» (ПМК).

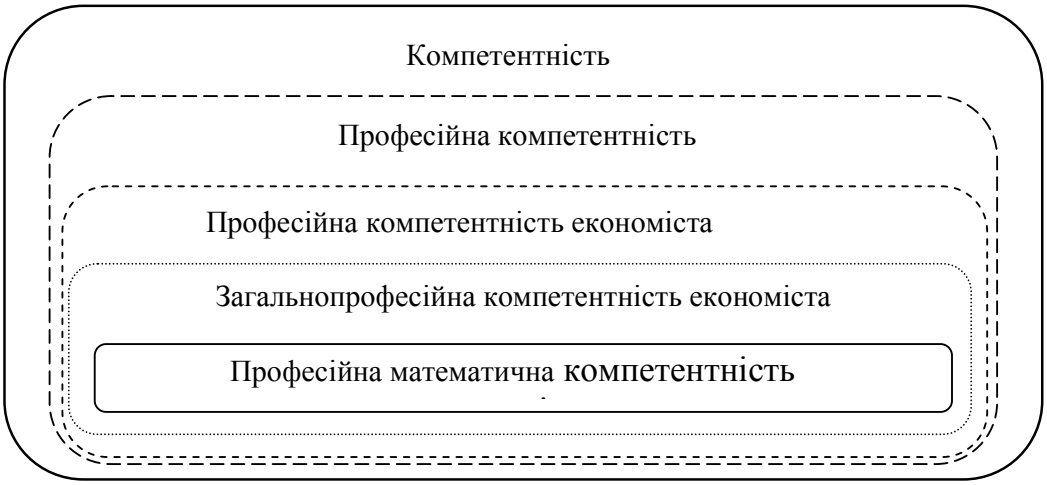


Рис. 1. Місцезнаходження професійної математичної компетентності в загальній ієрархії компетентності

Професійну математичну компетентність фахівця економічного профілю розуміємо як інтегральну властивість особистості, що передбачає:

- наявність ґрунтовних, інтегрованих економіко-математичних знань з математичних дисциплін;
- здатність використовувати математичні теорії, закони та методи для дослідження та прогнозування економічних процесів;
- стійку мотивацію та систему цінностей і прагнень до покращення професійної діяльності засобами математичних дисциплін.

Спираючись на загальну структуру професійної компетентності фахівця, що містить мотиваційну, когнітивну та діяльнісну складові, аналіз робіт вищезгаданих авторів і в контексті даного нами визначення ПМК, ми визначаємо наступні структурні компоненти останньої: гносеологічний, діяльнісний, мотиваційний, особистісно-рефлексивний. Схарактеризуємо зміст вказаних компонентів.

Гносеологічний компонент включає професійні економіко-математичні знання теоретичного і практичного характеру, необхідні майбутньому фахівцеві:

- сукупність знань, що відображають систему сучасної математики;
- наявність стрункої системи інтегрованих економіко-математичних знань та готовність до їх застосування у професійній діяльності;
- оволодіння математичними технологіями економетрії, аудиту, актуарної математики та інших економіко-математичних дисциплін.

У структуру діяльнісного компонента ми включили комплекс професійних умінь і навичок, ступінь сформованості яких відображає практичну готовність студента до професійної діяльності:

- наявність різних економіко-математичних вмінь (аналітичних, алгоритмічних, функціональних, геометричних, стохастичних, ймовірностних, економіко-математичного моделювання);

- спроможність вирішувати типові професійні задачі засобами математики;
- здатність знаходити та працювати з економіко-математичною інформацією;
- уміння застосовувати математичні методи та теорії з оптимальною користю до аналізу, прогнозування економічних процесів, оцінки ризиків.

Мотиваційний компонент передбачає систему мотивів, цілей, потреб в удосконаленні професійного підготовки та діяльності засобами математичних дисциплін:

- прагнення до трудової діяльності у професійній сфері та вдосконалення цієї діяльності засобами математики;
- наявність інтересу до поглибленого вивчення математичних дисциплін;
- усвідомлення значущості ПМК для майбутньої професійної діяльності.

Особистісно-рефлексивний компонент – це ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру особистості:

- сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень в галузі математичних дисциплін;
- розуміння ролі ПМК як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей;
- уміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання засобами математичних дисциплін.

Зазначимо, що всі вказані структурні компоненти ПМК економістів існують не ізольовано один від одного, а тісно взаємопов'язані між собою. Вони відображають здатність випускника вузу вирішувати значимі у професійній економічній діяльності математичні завдання [7, с. 12].

Розглянемо ПМК фахівця економічного профілю в дещо іншому аспекті – з точки зору сукупності ключових компетенцій. Так, на нашу думку, ПМК є інтегративною сукупністю певних математичних компетенцій (табл. 1).

Формування ПМК проходить декілька етапів, що характеризуються зростанням рівня узагальненості знань та, умінь, їх продуктивного та творчого характеру.

Л. Романишина, зокрема, називає п'ять етапів формування професійних компетенцій: мотиваційний (формування у студентів бажання працювати над вивченням певного матеріалу); усвідомлення (визначення схеми орієнтованих дій); тренувальний (виконання тренувальних вправ із поступовим ускладненням); репетиторний (студент оговорює та пояснює свої думки та дії); етап контролю дій (тут визначається рівень сформованості компетенцій) [5, с. 76–77].

Проаналізувавши підходи вчених (С. Арзуханової, М. Горячової, С. Гренадерової, В. Калініна) до опису етапів формування фахівців різних спеціальностей, ми виокремлюємо наступні етапи формування ПМК майбутнього економіста: нормативно-пропедевтичний, навчально-професійний, продуктивно-узагальнюючий.

На першому етапі, *нормативно-пропедевтичному* формування ПМК увага акцентується на формування посереднього рівня цієї компетентності, що відповідає загальній орієнтації випускника в сфері майбутньої професійної діяльності на основі навчання математичних дисциплін. Основні завдання цього етапу: осмислення ролі ПМК як однієї з важливих характеристик фахівця в економічного суспільстві; посилення мотивації самостійної діяльності. На цьому етапі студенти розв'язують типові математичні задачі, задачі репродуктивного характеру, економіко-математичні задачі є типовими та шаблонними. Також використовувалися реконструктивні самостійні роботи з перенесення відомого способу дій в стандартну внутрішньопредметну або професійну ситуацію.

На другому етапі (навчально-професійному) основний акцент робиться на формування у майбутніх фахівців достатнього рівня ПМК, який визначає можливість оптимальних дій при вирішенні типових, стандартних професійних завдань з використанням сучасного математичного інструментарію. Основні завдання даного етапу: підвищення інтересу студентів до вирішення професійних завдань засобами математики, активізація пошуку декількох можливих варіантів вирішення професійних завдань. Завдання цього етапу розроблялися з урахуванням рівня активності студентів при їх виконанні: реконструктивно-варіативні завдання з перенесення відомого способу дій з деякою модифікацією в нестандартну внутрішньопредметну або професійну ситуацію; проходження практики з накопиченням власного досвіду вирішення професійних завдань засобами математичних дисциплін.

Таблиця 1.

Структура професійної математичної компетентності за ключовими компетенціями

	Компетенція	Показники компетенції
Професійна математична компетентність	Аналітична	Уміння виявляти доцільність використання математичних методів для вирішення професійних завдань. Уміння вирішувати типові математичні задачі. Володіння дедуктивним (індуктивним) методом доказів і спрощення тверджень. Оволодіння сучасними видами розрахунків в економіці з використанням різних видів математичних обчислень.
	Візуально-наочна	Уміння аналізувати, структурувати і відображати інформацію у візуальній формі при вирішенні професійних завдань. Уміння оформити будь-яку інформацію в наочному вигляді. Уміння працювати зі схемами, графіками, кресленнями.
	Інформаційно-комп'ютерна	Вміння знаходити економіко-математичні джерела інформації. Здатність працювати із математичною інформацією, систематизувати й узагальнювати її. Володіння прикладними математичними технологіями при обробці масивів інформації. Уміння використовувати математичні та комп'ютерні технології для обробки вимірювань в експериментальних дослідженнях професійного характеру.
	Комунікативна	Володіння спеціальною економіко-математичною термінологією. Здатність передавати математичну інформацію. Уміння користуватися вербальними та невербальними засобами передання математичної інформації.
	Дослідницька	Уміння проводити математичний аналіз, обробку результатів досліджень. Уміння організовувати свої власні прийоми дослідження з використанням математичного апарату. Уміння вирішувати виробничі та науково-дослідні завдання.
	Творча	Готовність до творчого осмислення і застосування математичних знань, навичок у професійній діяльності. Уміння використовувати інноваційні математичні методи у професійній діяльності. Уміння приймати та обґрунтовувати рішення в нестандартних ситуаціях. Уміння виявляти інтуїцію, гнучкість і оригінальність мислення.
	Прогностична	Уміння бачити, контролювати, передбачити результати роботи на всіх етапах своєї діяльності. Уміння ідентифікувати основні економічні процеси та розробляти їх математичні моделі (здатність моделювати).

На третьому етапі, продуктивно-узагальнюючому основна увага приділялася формуванню у майбутніх фахівців професійного рівня ПМК, який відповідає високій мотиваційній, інтелектуальній, знанієвій готовності до професійної діяльності в умовах економічного суспільства. Цілі цього етапу: розвиток інтегрованих економіко-математичних вмінь при вирішенні професійних завдань; самостійне перенесення знань і практичних умінь у нову ситуацію; розвиток здатності до самостійного застосування математичних знань та вмінь у сфері професійної діяльності; розвиток творчого мислення та навичок дослідження. Використовувалися аудиторні та позааудиторні роботи евристичного типу; індивідуальні або групові проектні завдання, що вимагають вибіркового ставлення студентів до певних засобів і методів рішення; творча робота (створення математичного портфоліо), що включає елементи дослідження; участь у студентських конференціях.

Отже, нами проаналізовано роль формування професійної математичної компетентності як основного напрямку реформування освіти та орієнтації її на підготовку висококваліфікованих працівників. Розглянута структура та етапи формування професійної математичної компетентності дозволяють зрозуміти суть поняття ПМК, що, відповідно, впливає на вибір шляхів та методів реалізації компетентністний ідей у процесі математичної підготовки економістів.

Подальшими напрямками дослідження є виявлення критеріїв та показників сформованості математичної компетентності, педагогічних умов, які забезпечують формування високого рівня математичної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белянина Е. Ю. Технологический подход к развитию математической компетентности студентов экономических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Белянина Елена Юрьевна – Омск, 2007.– 244 с.
2. Иляшенко Л. К. Формирование математической компетентности будущего инженера по нефтегазовому делу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Иляшенко Любовь Киряловна – Сургут, 2010. – 210 с.
3. Напеденина Е. Ю. Формирование профессионально-прикладной математической подготовленности будущих экономистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Напеденина Екатерина Юрьевна – М., 2008. – 181 с.
4. Низамиева Л. Ю. Дифференцированная профессионально-ориентированная математическая подготовка специалистов экономического профиля с использованием мультимедийных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Низамиева Лилия Юнисовна – Казань, 2010. – 24 с.
5. Романишина Л. М., Хмеляр І. М., Лукащук М. М., Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання в медичному коледжі // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль. – 2011. – № 2.
6. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики // «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010.– Вип. № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/
7. Стельмах Я. Г. Формирование профессиональной математической компетентности студентов – будущих инженеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Стельмах Я. Г. – Самара, 2011. – 23 с.
8. Чуяко Е. Б. Обучение профессионально-ориентированной математической деятельности студентов экономических специальностей вуза: автореф. канд. … пед. наук: 13.00.02 / Е. Б. Чуяко. – Астрахань, 2009. – 21 с.

УДК 371.134:504

Н. В. РУБЕЛЬ

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВІДКРИТОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проаналізовано критерії, характеристики та компоненти педагогічної системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Визначено мету і завдання системи та обґрунтовано принципи її побудови, доведено, що вона є відкритою системою, яку характеризують інтегративні якості, не властиві її окремим компонентам. Визначено показники ефективності вказаної системи, одним з яких є рівень сформованості іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів.

***Ключові слова**: підготовка майбутніх екологів, педагогічна система, професійне спілкування, іншомовне середовище, іншомовна професійно-комунікативна компетенція.*

Н. В. РУБЕЛЬ

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ЭКОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Произведен анализ критериев, характеристик и компонентов педагогической системы подготовки будущих экологов к профессиональному общению в иноязычной среде. Определены цели и задания системы, обоснованы принципы ее построения, доказано, что она является открытой системой, которую характеризируют интегративные качества, не свойственные ее отдельным компонентам. Определены показатели эффективности указанной системы, одним из которых является уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: *подготовка будущих экологов, педагогическая система, профессиональное общение, иноязычная среда, иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция.*

N. Y. RUBEL

EFFICIENCY OF THE OPEN SYSTEM OF FUTURE ECOLOGISTS' TRAINING TO PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT

The analysis of the criteria, characteristic features and components of the educational system of future ecologists' training to professional communication in a foreign language environment has been made in the article. The aim and tasks of the system have been defined; principles of its construction have been substantiated. The system of future ecologists' training to professional communication in a foreign language environment has been proven to be the open system defined by its integrative features not characteristic to its separate components. Performance indicators of efficiency of the system of future ecologists' training to professional communication in a foreign language environment, one of which is the level of students' vocational communicative competence, have been defined.

Keywords: *future ecologists' professional training, educational system, professional communication, foreign language environment, vocational communicative competence in a foreign language.*

Значні зміни у політичному та економічному житті нашої країни, приєднання до європейської спільноти, підписання Болонської декларації зумовлюють постання нових вимог до формування особистості майбутніх екологів. Підвищення якості іншомовної професійної підготовки як складової сучасної вищої екологічної освіти дозволить фахівцям-екологам розширювати міжнародні контакти з фахівцями інших країн, обмінюватись досвідом роботи, брати участь у спільних екологічних проектах, науково-дослідних програмах.

Мета статті – доведення ефективності системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі.

Аналіз праць за темою дослідження засвідчує, що різні аспекти професійної підготовки майбутніх екологів висвітлювали: М. Симоновська (методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя-еколога); С. Старовойт (професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вузах Великої Британії); Н. Семенюк (професійна підготовка екологів засобами комп'ютерних технологій); І. Ковальчук (підготовка фахівців екологічного профілю в системі неперервної професійної освіти і виховання); С. Рудишин (професійна підготовка студентів-екологів); Ю. Скиба (екологічна освіта); О. Плахотнік (професійна підготовка педагогів-екологів) та ін.

Процес підготовки майбутнього фахівця до професійного спілкування в іншомовному середовищі повинен завершитися формуванням у нього особистісної інтегративної якості – іншомовної професійно-комунікативної компетенції (ІПКК), основою якої є здатність до здійснення продуктивної комунікативної взаємодії іноземною мовою з іншими учасниками комунікації у сфері своєї професійної діяльності з урахуванням умов іншомовного середовища.

Конструювання ефективної системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі можливе за рахунок узгодження теоретико-методологічних та організаційно-методичних аспектів такої підготовки з урахуванням розвитку креативного компонента ІПКК – творчого потенціалу майбутнього еколога.

Педагогічний процес є складовою педагогічної системи, взаємодія компонентів якої (педагоги, студенти, зміст освіти, засоби навчання тощо) перетворює педагогічний процес на динамічну систему [7, с. 205].

Характерна риса традиційної педагогічної системи навчання іноземної мови професійного спрямування у вузі – це орієнтація на середній рівень володіння студентами іноземною мовою [5], що суперечить принципу індивідуалізації навчання, призводить до психологічного травмування студентів. Диференціацію й індивідуалізацію навчання, врахування особистісних навчальних можливостей студентів забезпечують адаптивні освітні системи [11, с. 134–158].

Як і будь-яку педагогічну систему, відкриту систему підготовки майбутніх екологів до спілкування в іншомовному середовищі характеризують інтегративні якості, не властиві її окремим компонентам. У результаті інтеграції компонентів система набуває нових якостей. При цьому якості окремих компонентів можуть повністю або частково втрачатися [6].

Згідно з синегретичним підходом, що проектується на освітні системи, яким властиві самоорганізація, взаємопроникнення потоків обмінних процесів як в межах систем, так і з зовнішнього середовища в ці системи, та функціональна нестабільність [8], педагогічній системі підготовки майбутніх екологів до спілкування в іншомовному середовищі властиві перелічені ознаки, а отже, вона є відкритою системою. Преференція інтерактивної та трансакційної моделей комунікації з залученням вербальних і невербальних засобів комунікації є реалізацією синергетичного підходу у вказаній системі. Стратегія продуктивного партнерства полягає у взаємовпливі учасників навчального процесу, своєчасному виявленні дисгармонії в процесах комунікації, прагненні до налагодження стосунків [4]. Взаємодії компонентів системи (флуктуації) впливають на ключові точки системи – біфуркації, що спричинює якісні зміни стану системи [10].

Відповідно до засад системного підходу, основні принципи побудови відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі охоплюють:

- системність, що стосується як змістового, так і процесуального компонентів системи, тобто визначає логіку і послідовність її побудови і подальшого функціонування;
- цілісність, що дає змогу водночас розглядати систему як єдине ціле і як підсистему для вищих рівнів;
- структуризацію, що дозволяє аналізувати елементи системи та їх взаємозв’язки у досліджуваній структурі, наявність підсистем, ієрархічність будови, представлену різними рівнями та елементами цих рівнів;
- множинність, яка виявляється в аналізі і характеристиці цілісної системи та її окремих елементів [9].

Ключовими характеристиками відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі повинні бути: високий рівень адаптивності та інтеграції з навколишнім середовищем, здатність впливати на навколишнє середовище, змінювати його [4]. Така система актуалізуватиме креативний та емоційно-ціннісний компоненти структури ІПКК майбутніх екологів, передбачатиме формування у них здатності до спілкування в іншомовному середовищі.

Відкрита система підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі може бути визначена як цілісне явище на підставі наявності таких ознак:

- інтеграційні якості і закономірності;
- структура системи відображає зв’язки і відношення між компонентами системи;
- функціональні характеристики системи та її компонентів;
- зв’язки з іншими системами [1, с. 18; 3, с. 170–171].

На основі системного аналізу нормативної документації, організаційних та змістових особливостей, методологічних засад іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів у вітчизняних ВНЗ встановлено, що належний рівень підготовки таких фахівців до професійного спілкування в іншомовному середовищі забезпечується завдяки:

реалізації інтеграційних процесів вивчення іноземної мови професійного спілкування та дисциплін гуманітарного (рідна мова, латинська мова), фундаментального і фахово-орієнтованого циклів;

- активній імплементації інтерактивної і трансакційної моделей комунікації;
- активізації навчально-пошукової і науково-дослідницької діяльності студентів;
- підвищенню ефективності формування у студентів цілісної системи компетенцій та їх складових – галузевих, предметних, мовних і мовленнєвих знань, умінь, навичок;
- раціональній організації самостійної роботи студентів;
- розвитку інтегральних особистих якостей, необхідних сучасному фахівцеві-екологу в майбутній професійній діяльності задля реалізації фахових функцій [3, с. 171].

Метою реалізації такої відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі є оволодіння студентами творчо-репродуктивним і творчим рівнями сформованості ІПКК, у т. ч. всіма її інваріантними компонентами, а також такими інтегрованими якостями, як критичне мислення, грамотний аналіз ситуації, самостійне прийняття рішень, креативність, уміння формулювати проблему і знаходити оптимальні шляхи її вирішення, уміння інтегрувати теоретичні знання з практикою, гнучка адаптація до віртуальних і реальних професійних ситуацій, комунікації в іншомовному середовищі.

Завдання вказаної системи полягають у формуванні в студентів:

1) спеціально-предметних, галузевих й лінгвістичних знань; спеціально-предметних, галузевих, мовленнєвих, навчальних, когнітивних умінь і навичок; здібностей до самостійного навчання на інтуїтивному та репродуктивному рівнях сформованості ІПКК;

2) компонентів загальних груп компетенцій-складових ІПКК: соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, професійних компетенцій на вищому репродуктивному та репродуктивно-творчому рівнях сформованості ІПКК;

3) здатності застосовувати систему знань, умінь і навичок–складових ІПКК в професійній комунікативній ситуації, креативного компонента, ціннісного компонента – на творчо-репродуктивному і творчому рівнях сформованості ІПКК.

Визначені мета і завдання системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі є інваріантними складовими її цільового компонента. Таким чином, можемо стверджувати, що домінантною цільовою детермінантою відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі є сформованість у випускників ВНЗ творчо-репродуктивного і творчого рівнів сформованості ІПКК.

Цільовий компонент відіграє особливо важливу роль у конструюванні відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Як зазначає В. Беспалько, відсутність мети веде до різнобою у функціонуванні й, у кінцевому результаті, до руйнування педагогічної системи [2, с. 56].

Для визначення ефективності відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі було проведено комплексний педагогічний експеримент, що виконував критеріальні та евристичні функції і був залучений задля об'єктивної перевірки та обґрунтування достовірності гіпотези дослідження про ефективність такої системи.

Особлива увага відводилася проблемі розробки методики діагностики ефективності авторської системи у вузах України. На основі методик діагностики, розроблених Ю. Бабанським, В. Краєвським, В. Лазарєвим, Н. Микитенко, Л. Морською, В. Сластьоніним, М. Поташніком, Н. Яковлєвою, нами розроблено методику діагностики ефективності відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі, яка передбачала перевірку функціональності усіх її компонентів: цільового, змістового, організаційного, процесуального, оцінювально-результативного, корегувального, валідність визначених критеріїв ефективності авторської системи. За критерії оцінки очікуваних результатів експериментального дослідження, тобто показники ефективності відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі, нами взято: 1) рівень сформованості ІПКК студентів спеціальності «Екологія» впродовж навчання у ВНЗ; 2) рівень сформованості ІПКК випускників ВНЗ за напрямом

«Екологія» (освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», і «магістр»; 3) показники затрат навчального часу, 4) характеристики авторської системи: проективність, відтворюваність, діагностичність, керованість.

Параметри визначення рівнів сформованості ІПКК майбутніх екологів окреслювали комунікативні завдання на кожному з рівнів, ступінь лінгвістичної та екстралінгвістичної коректності їх вирішення, предметно-змістовий компонент комунікації: галузі, сфери, теми, комунікативні ситуації.

Критерії оцінювання рівня сформованості ІПКК майбутніх екологів охоплювали (адаптовано за Н. Микитенко [3, с. 311]):

- змістовність усних та письмових висловлювань: відповідність темі, розкриття теми, обґрунтованість відображення комунікативних намірів та форм їх реалізації;
- когерентність: логічність викладу, чіткість структури, зв'язність висловлювань, реалізація комунікативного наміру;
- лексичну адекватність: використання лексики відповідно до комунікативного наміру та визначеного рівня володіння іноземною мовою;
- граматичну коректність: дотримання правил орфографії і пунктуації, правильність вживання граматичних структур;
- відповідність фонетичним нормам: правильність вимови, інтонацій, темпу мовлення.

Таким чином, нами теоретично обґрунтовано і практично доведено у процесі послідовного проведення усіх етапів педагогічного експерименту (констатувального експерименту першого порядку, формувального експерименту, констатувального експерименту другого порядку та відтермінованої діагностики залишкових знань і умінь студентів) ефективність відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі та валідність її критеріїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Беспалько В. П. Педагогика / В. П. Беспалько // Образовательные технологи. – 2005. – № 4. – С. 52–75.
3. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.04; 13.00.02 / Н. О. Микитенко. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 534 с.
4. Мусійчук С. М. Психологічні особливості використання синергетичного підходу до викладання іноземних мов / С. М. Мусійчук. [Електронний ресурс] – Режим доступу : 04.11.11: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_3/umsmvim.pdf. – Назва з екрану.
5. Протасенко В. Л. Адаптивна система як підготовка студентів-першокурсників ВНЗ I–II рівнів акредитації до навчання / В. Л. Протасенко. [Електронний ресурс] – Режим доступу : 23.04.2011: http://www.confcontact.com/2009obraz/protasenko.htm. – Назва з екрану.
6. Сидоров С. В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой / С. В. Сидоров [Електронний ресурс]. // Знание. Понимание. Умение: Электронный журнал. – 2010. – № 2. – Педагогика. Психология. – Режим доступу: 30.12.2010: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Sidorov_Systematic_Approach/. – Назва з екрану.
7. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
8. Тверезовська Н. Т. Перспективи розвитку освіти з позицій синергетики /Н. Т. Тверезовська. [Електронний ресурс] – Режим доступу: 03.01.11: http://www.elibrary.nubip.edu.ua/7244/1/tnt.pdf. – Назва з екрану.
9. Blauberg I. V. Systems Theory Philosophical and Methodological Problems / I. V. Blauberg, V. N. Sadovsky, E. G. Yudin. – Moscow: Progress Publishers, 1977. – 318 p.
10. Nicolis G. Self-organization in nonequilibrium systems: from dissipative structures to order through fluctuations / G. Nicolis, I. Prigogine. – New York: John Wiley& Sons, 1977. – 491 p.
11. Semantic Integration of Adaptive Educational Systems / S. Sosnovsky, P. Brusilovsky, M. Yudelson, A. Mitrovich, M. Mathews, A. Kumar // Advances in Ubiquitous User Modelling / T. Kuflik, S. Berkovsky, F. Carmagnola, D. Heckmann, A. Krűger (eds.). – Berlin: Springer-Verlag, 2009. – P. 134–158.

УДК 007:304:659

А. Л. ГУСАК

ІНФОРМАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ НЕПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ : РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТАЦІЙНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Обґрунтовано необхідність проведення аналізу рівня сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей. Проаналізовані навчальні плани освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр вищих навчальних закладів (ВНЗ) України. Визначено поняття «інформативна компетентність», «рівень» сформованості інформативної компетентності». Висвітленні проблеми оцінки рівнів сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей.

***Ключеві слова**: інформативна компетентність, моніторинг, рівень сформованості інформативної компетентності.*

А. Л. ГУСАК

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТАЦИОННОГО ЭКСПЕРЕМЕНТА

Обоснована необходимость проведения анализа уровня сформированности информационной компетентности студентов непрофильных специальностей. Проанализованы учебные планы образовательно-квалификационного уровня бакалавр вузов Украины. Определено понятие «информационная компетентность», «уровень сформированности информационной компетентности». Освещены проблемы оценки уровней сформированности информационной компетентности студентов непрофильных специальностей.

***Ключевые слова**: информационная компетентность, мониторинг, уровни сформированности информационной компетентности.*

A. L. GUSAK

ANALYSIS OF THE INFORMATIONAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF THE NON-CORE SPECIALTIES: RESULTS OF STATEMENT EXPEREMENT

The necessity of considering the level of formation of informational competence of the students of the non-core specialties is grounded. It is analyzed the curricula of educational qualification of Bachelor of higher education in Ukraine. The concepts of «informational competence», «level of informational competence» are defined. The problem of evaluation of levels of informative non-core competencies students specialtiesare highlighted.

***Keywords**: informational competence, monitoring levels of the informational competence.*

Сучасний період розвитку суспільства характеризується великим впливом на нього комп'ютерних технологій, які проникли в усі сфери людської діяльності, забезпечуючи поширення інформаційних потоків в суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти.

Нині в системі освіти посилюється суперечність між традиційним темпом навчання людини і темпом появи нових знань, що постійно прискорюється в результаті того, що велика частина людства займається їх виробництвом. Саме тому більшість країн привертають в систему освіти нові інформаційні технології і технічні засоби інформатики.

Традиційна інформаційна діяльність набуває якісного розвитку, наповнюється новим змістом. Тому особливої актуальності набуває питання підготовки фахівця нової якості, який володів би знаннями, вміннями, навичками в сфері комп’ютерних технологій, був би готовим до отримання, засвоєння, переробки та творчого, ефективного їх застосування для вирішення

завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, тобто щоб у нього була би сформована компетентність в сфері інформаційних та комп'ютерних технологій.

У Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» наголошується, що важливим завданням вітчизняної освіти, від успішності вирішення якого визначальною мірою залежатиме розвиток країни та її місце у світовій спільноті, є підготовка підростаючого покоління до життя і діяльності в умовах сучасного інформатизованого суспільства [11].

Здійснення аналізу стану сформованості інформативної компетентності впливає на коригування і знаходження резервів розвитку інформативної компетентності і якостей особистості.

При цьому варто зазначити, що сформованість певного рівня інформативної компетентності – це результат, тобто кінцевий продукт, те, що змінити вже неможливо. Тому актуальнішим стає інший підхід – управління процесом, тобто управління над результатами. Використовуючи цей підхід, ми можемо своєчасно зробити виправлення і отримати бажаний результат [9, с. 192]. Отже, з метою досконалості освіти в українських вузах постає проблема безперервного наукового діагностико-прогностичного дослідження діяльності учасників освітнього процесу.

Проблемою визначення рівня сформованості інформативної компетентності займалися багато вчених, зокрема Н. Н. Абакумова [1], С. В. Єфимова [5], Е. Зеер [6], М. Л. Катаєва, І. Н. Мовчан [7].

Метою статті є дослідження сучасного стану сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей.

Під інформативною компетентністю ми розуміємо інтегративне утворення особистості, яке проявляється в здатності особистості задовольнити індивідуальні, суспільні та професійні потреби засобами комп'ютерних технологій як в професійній діяльності, так і в житті загалом

Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» 161 від 2 червня 1993 року на кафедрах різних навчальних закладів розробляються і застосовуються власні робочі навчальні програми з дисциплін комп'ютерного профілю [12]. Це призводить до того, що відсутній єдиний підхід до організації формування інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей, що проявляється, наприклад, у невідповідності кількості кредитів ECTS на вивчення дисципліни «Інформатика і комп'ютерна техніка» та форми контролю при цьому, у відведеному часу на вивчення дисципліни та кількості форм поточного і підсумкового контролю. Хоча при цьому варто зазначити, що обсяг сформованих знань та вмінь з дисципліни «Інформатика і комп'ютерна техніка», зазначених у освітньо-професійних програмах, є однаковим.

Нами також було проаналізовано зміст навчальних програм дисциплін комп'ютерного профілю. Аналіз показав, що переважна більшість навчальних програм з інформатики і комп'ютерної техніки для студентів непрофільних спеціальностей ставлять за мету ознайомити студентів з інформативним забезпеченням професійної сфери, будовою та принципами роботи персональних комп'ютерів, навчити проводити пошук інформації в Інтернаті, відправляти електронну пошту, захищати інформацію від комп'ютерних вірусів тощо. Лише у деяких освітньо-професійних програмах мета розкривається крізь призму специфіки професії майбутніх фахівців і звучить так: ознайомити студентів з актуальними проблемами інформаційних систем та технологій, питаннями сучасного інформаційного забезпечення сфери міжнародних відносин, тенденціями розвитку апаратних засобів та програмного забезпечення тощо.

У зв'язку з вищезазначеним відзначимо, що підготовка студентів непрофільних спеціальностей до використання інформативних технологій у майбутній професійній діяльності не може обмежуватися тільки засвоєнням інформативних знань, прикладних умінь і навичок, а повинна супроводжуватися формуванням світогляду і відповідальної життєвої позиції, особистим ухваленням загальнолюдських і культурних цінностей, розумінням власної відповідальності за результати своєї діяльності, розвитком особистісної конкурентноздатності.

Відповідно до цього ми вважаємо, що відправним пунктом у формуванні інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей є цілепокладання. Тому визначення мети та завдань навчальних курсів, спрямованих на формування інформативної компетентності

студентів, адекватних рівню інформаційного розвитку суспільства, сучасним світовим освітнім тенденціям і стандартам, професійному спрямуванню, є нагальним та необхідним.

На нашу думку, вища школа має готувати не лише освіченого фахівця, а працівника нестандартного творчого мислення. Це положення нами враховано при визначенні компонентів сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей, відповідних їм критеріїв, показників та діагностики рівня сформованості визначеної компетентності у майбутніх фахівців.

Про активний або високий рівень сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей свідчать:

- сформованість аксіологічної компоненти: наявний високий ступінь сформованості системи поглядів і відносин до процесів інформатизації, що реально відбуваються; цілісність ціннісних орієнтації і установок, яка свідомо реалізується в процесі їх інформаційної діяльності; уміння оцінювати процеси, що відбуваються в інформаційному просторі, і явища на основі індивідуально-зрозумілих і особово-прийнятих цінностей; студенти автономні і самостійні в своїх оцінках і думках щодо інформаційних явищ і процесів; студенти свідомо і відповідально вибирають мету своєї інформаційної діяльності і соціально прийнятні засоби її досягнення, здатні активно відстоювати свої переконання і позицію; студенти володіють прийомами творчого саморозвитку; у студентів існує потреба у створенні інформаційних продуктів; наявне активне прагнення до творчої обробки інформації з використанням комп'ютерних технологій; студент проявляє високий інтерес до інформаційної діяльності; присутні особисто значущі та ціннісні прагнення, ідеали, погляди, ставлення до продукту і предмета діяльності у сфері інформаційних процесів і відношень; студент сприймає інформативну компетентність як одну з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватно оцінює власні можливості у використанні інформаційних технологій;
- сформованість когнітивної компоненти: регулярне вивчення студентами літератури за фахом, знання методів роботи з інформацією; знання основних понять та методів інформатики як наукової дисципліни та інформаційних технологій; розуміння відмінності автоматизованого і автоматичного виконання інформаційних процесів; орієнтація в особливостях засобів інформаційних технологій з пошуку, переробки і зберігання інформації, а також виявлення, створення і прогнозування можливих технологічних етапів з переробки інформаційних потоків; наявність високого ступеня теоретичної готовності до здійснення інформаційної діяльності.
- сформованість результативної компоненти*:* висока емоційна активність, що стає інструментом творчого освоєння, споживання і використання інформації, виконує функцію регулятора ціннісної орієнтації відчуттів і емоцій людини в структурі його інформаційної компетентності; сформованість і розвиток у студентів різноманітних способів діяльності; студент добре використовує засоби інформаційних технологій; сформовані на високому рівні технологічні навики і уміння роботи з інформаційними потоками; наявна здатність до творчості, саморозвитку, освоєння способів спілкування з партнерами по професійній діяльності; студент вміє працювати автономно і в колективі;
- сформованість рефлексивно-комунікативної компоненти: вільне орієнтування студентів в інформаційних джерелах; уміння точно формулювати інформаційний запит; потреба в самопізнанні, саморозвитку і найповнішій реалізації своїх творчих можливостей і індивідуальних здібностей в інформаційному просторі; основними мотивами інформаційно-навчальної діяльності є майбутні високі професійні досягнення, які розглядаються з погляду їх максимальної корисності для навколишніх людей і суспільства; студенти відмінно володіють комп'ютерною технікою і новими інформаційними технологіями, вільно, усвідомлено і творчо використовують придбані знання і уміння при рішенні навчально-професійних завдань, мають свій індивідуальний стиль при роботі з інформацією; знають, розуміють застосування мов та інших видів знакових систем, технічних засобів в процесі передачі інформації.

Про нормативний або достатній рівень сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей свідчать:

- сформованість аксіологічної компоненти: студенти зацікавлені в отриманні нових знань, які служать основою розвитку системи інформаційних потреб і інтересів; критерії оцінки

інформаційних явищ, що відбуваються, не завжди глибокі, гнучкі і різноманітні; не завжди потреба реалізувати свої переконання усвідомлена з позицією суспільної значущості;

- сформованість когнітивної компоненти: студент значною мірою володіє методами роботи з інформацією, знання носять продуктивний характер; студенти усвідомлено сприймають інформацію, оперують поняттями, проте звернення до позапрограмового матеріалу має епізодичний характер; студенти впевнені в адекватності своїх поглядів реальним процесам інформатизації, що відбуваються в суспільстві, здатні сформувати і аргументувати мету своєї інформаційної діяльності; у студентів достатній рівень теоретичних знань з інколи не повним усвідомленням;
- сформованість результативної компоненти: характерна регулююча роль вищих соціальних відчуттів; студент здатний критично оцінювати інформацію, визначати її якісну сторону; джерело інформації розглядається передусім, як предмет задоволення пізнавальних потреб; стан інформованості супроводжується відчуттям психологічного комфорту, упевненістю і зв'язаний з підвищенням соціального статусу і кваліфікації; наявна недостатня сформованість і розвиток у студентів різних способів діяльності; не завжди раціональне використання засобів інформаційних технологій; не завжди наявна потреба у творчості, саморозвитку та працювати у колективі;
- сформованість рефлексивно-комунікативної компоненти: студенти добре орієнтуються в різних інформаційних джерелах і володіють алгоритмами оптимізованого пошуку інформації; усвідомлено формулюють свої інформаційні запити і розуміють важливість вивчення інформаційних технологій і комп'ютерної техніки; прагнуть вирішувати поставлені перед ними задачі різними способами, проявляють активність та ініціативу; не завжди успішно використовують отриману інформацію при вирішенні завдань, проте наполегливо борються з труднощами і намагаються запропонувати свій шлях вирішення різних проблем.

Про інтуїтивний або низький рівень сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей свідчать:

- сформованість аксіологічної компоненти: відсутня сформованість інформаційних потреб і інтересів; зацікавленість студентів в отриманні нових знань зумовлена лише потребою, скласти залік або іспит; студенти зазнають труднощів у продукуванні індивідуальних критично-оцінних думок щодо інформаційних явищ і процесів; не володіють прийомами постановки власних цілей інформаційної діяльності; творча спрямованість вказаної діяльності розвинена слабо;
- сформованість когнітивної компоненти: наявний мінімальний обсяг володіння методами роботи з інформацією; репродуктивний характер знань, низький ступінь теоретичної готовності до здійснення інформаційної діяльності; знання про джерела інформації мінімальні або відсутні взагалі;
- сформованість результативної компоненти: орієнтація на отримання винятково особистого емоційного задоволення від інформації; рівень вимог до якісної, змістовної складові інформації невисокий; прояв соціальних, вищих відчуттів розвинений слабо і не відіграє істотної ролі в діях і вчинках;
- сформованість рефлексивно-комунікативної компоненти: недостатньо добре знайомі з інформаційними джерелами; не володіють прийомами постановки власних цілей інформаційної діяльності; у мотиваційній сфері студентів переважають ситуативні потреби і мотиви; нечітко виражений інформаційний інтерес; студенти погано володіють алгоритмами пошуку інформації, мають труднощі в її творчому застосуванні при вирішенні конкретних навчально-професійних завдань. Навички володіння комп'ютерною технікою у стадії формування [2; 3, с. 21–28; 4; 8].

З метою виявлення рівня сформованості інформативної компетентності, стану і проблеми інформативної підготовки студентів непрофільних спеціальностей на етапі пілотажного дослідженням нами було охоплено 425 студентів ІУ курсу.

Дослідження проводилося на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки (139 студентів), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (140 студентів) і Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (146 студентів) за спеціальностями «Педагогіка», «Біологія», «Історія», «Філологія».

Оцінка сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей здійснювалася на основі експертної оцінки за авторською «Методикою вимірювання сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей».

Виведення кількісної характеристики кожного компонента здійснювалася за сумарною оцінкою отриманих балів кожного з показників сформованості інформативної компетентності.

Розроблена нами діагностична карта «Методика вимірювання сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей» дозволила дослідити рівень сформованості окремо кожного компонента інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей. Отримані нами дані про рівень сформованості компонент інформативної компетентності представлені у табл. 1.

Як свідчать дані таблиці, найвищий показник високого рівня – 12% простежується за аксіологічною компонентою сформованості інформативної компетентності, найвищий показник низького рівня – 35,8% – за рефлексивно-комунікативним компонентом. Це при тому, що рефлексією регулюються усі компоненти інформативної компетентності. Завдяки рефлексії студент відстежує цілі, процес і результат своєї діяльності щодо набуття компетенцій у галузі інформатики, а також усвідомлює ті внутрішні зміни, які в ньому відбуваються, усвідомлює себе як особистість, що змінюється. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку.

Загалом, студентам притаманний достатній рівень інформативної компетентності – 69,6%, він є переважаючим і за всіма компонентами.

Разом з тим, на нашу думку, треба звернути увагу на те, що значній частині студентів непрофільних спеціальностей (30%) властивий низький рівень сформованості інформативної компетентності.

Таблиця 1

Рівень сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей

Компоненти сформованості інформативної компетентності	Рівні сформованості					
	високий		достатній		низький	
	а.п.	%	*а.п.*	%	*а.п.*	%
Аксіологічна	*55*	12,9	*252*	59,3	*118*	27,8
Когнітивна	*40*	9,4	*250*	58,8	*135*	31,8
Процесуальна	*35*	8,2	*268*	63,1	*122*	28,7
Рефлексивно-комунікативна	*30*	7,1	*243*	57,1	*152*	35,8
Узагальнений показник, %	9,4		59,6		30	

Як засвідчують результати нашого дослідження, наявна організація навчання не забезпечує ефективного формування інформативної компетентності майбутніх фахівців непрофільних спеціальностей, виявлено переважання достатнього рівня сформованості інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей. Негативним є те, що виявлено невисокий відсоток студентів з високим рівнем сформованості інформативної компетентності на фоні великої кількості студентів з низьким рівнем сформованості такої компетентності. Це дає підстави стверджувати, що наявна організація навчання спрямована переважно на подолання певних труднощів: прогалини в раніше отриманих знаннях; недостатня інформаційна культура; неуміння обрати правильний режим праці та відпочинку; невміння самостійно працювати з матеріалом; відсутність навичок контролювати свої знання та вміння; відсутність належного систематичного контролю за діяльністю; неадекватна самооцінка своїх можливостей; недостатній розвиток дослідницьких умінь; низький рівень розвитку абстрактного й аналітичного мислення та творчих здібностей.

Одержані дані нашого дослідження дозволили визначити основні причини недостатнього рівня інформативної компетентності випускників вищої школи. Це зокрема: нечітка інформаційна спрямованість змісту навчальних курсів; відсутність у студентів інтересу до оволодіння курсами інформатики; невміння використовувати міжпредметні зв'язки інформаційного характеру; низький рівень самоконтролю та самооцінки у студентів; недостатня підготовка викладачів ВНЗ з цієї проблеми; відсутність системи контролю (моніторингу) за формуванням кожного окремо взятого компонента інформативної компетентності та вказаної компетентності загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абакумова Н. Н. Диагностика информационных компетентностей на разных уровнях образования / Н. Н. Абакумова // Открытое и дистанционное образование. – 2007. – № 25. – С. 11–18
2. Атаян А. М. Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества: дис. … канд. пед. наук / А. М. Атаян. – Владикавказ, 2001. – 177 с.
3. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21–28
4. Гендина Н. И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования. Учеб.-метод. пособие. / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор. //. – Кемерово: КемГАКИ, 1999. – Ч. 1 – 146 с.
5. Ефимова С. В. Информационные потребности студентов физкультурного вуза / С. В. Ефимова, И. И. Таран // Профессиональное образование. – 2010. – № 6. – С. 32–34
6. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005 – № 4. – С. 23–30
7. Мовчан И. Н. Структура и содержание информационной деятельности студентов вуза / И. Н. Мовчан // Информатика и образование. – 2009. – № 7. – С. 116–118
8. Родигина І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигина – Х.: Видавнича група «Основа», 2005. – 96 с.
9. Рябова З. В. Моніторинг навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи // Науково-пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації / Зб. наукових праць. К.: Науковий світ, 2002. – С. 192
10. http://www.duikt.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=439&Itemid=58&lang=uk – European Credit Transfer System.
11. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-п
12. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.09 (477.83)

Р. Л. ФЕДОРИЩАК

МИРОН КОРДУБА ТА УКРАЇНСЬКЕ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Проаналізовано діяльність М. Кордуби в галузі підручникотворення на початку ХХ ст. Висвітлено його бачення особливостей навчальних книг з історії. Розглянуто структуру та зміст підручників авторства вченого. Відзначено важливість внеску педагога у створення української дидактичної літератури.

***Ключові слова**: М. Кордуба, шкільний підручник.*

Р. Л. ФЕДОРИЩАК

МИРОН КОРДУБА И СОЗДАНИЕ УКРАИНСКИХ УЧЕБНИКОВ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Исследована деятельность М.Кордубы в области создания учебников в начале XX в. Освещено его видение особенностей учебных книг по истории. Рассмотрено структуру и содержание учебников авторства ученого. Отмечена важность солидности вклада педагога в создание украинской дидактической литературы.

***Ключевые слова**: М. Кордуба, школьный учебник.*

R. L. FEDORYSHCHAK

MYRON KORDUBA AND UKRAINIAN TEXTBOOK-MAKING AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

M. Korduba activity in the branch of textbook-making at the beginning of the 20th century is analyzed. His vision of the history of the textbook peculiarities is found out. The structure and content of the M.Korduba's textbooks are considered. The conclusion about the importance of the pedagogue's contribution to the creating of Ukrainian didactic literature is drawn.

***Keywords**: M. Korduba, school textbook.*

Мирон Кордуба (1876–1947) – видатний український історик, письменник та суспільно-політичний діяч – до сьогодні є надзвичайно малознаним як педагог. Дослідники тільки розпочинають осмислення педагогічної складової його багатогранної натури, попри те, що все свідоме життя вчений присвятив викладанню: спочатку в гімназії та університеті в Чернівцях, згодом – у середніх та вищих навчальних закладах Львова, Холма та Варшави. Найменше на сьогодні ми поінформовані про чернівецький період життя та творчості М. Кордуби (1901–1918), коли власне почалося становлення його як педагога. З огляду на це вважаємо за необхідне висвітлити діяльність ученого в галузі написання українських підручників з історії на початку ХХ ст.

Проблемі вивчення внеску М. Кордуби у створення підручників з історії для шкіл присвячені публікації О. Пенішкевич та І. Федорів [7; 9]. Втім, ці та інші дослідники зосереджувалися лише на поодиноких аспектах названої проблеми, в педагогічній історіографії тема комплексно так і не проаналізована.

З огляду на недостатнє її опрацювання в педагогічній та історіографічній літературі, **метою статті** є комплексний аналіз внеску М. Кордуби у вітчизняне підручникотворення на початку ХХ ст.

У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. в освітньому процесі основна увага зверталася на методи та форми навчання, тоді як її зміст переважно внормовувався державними документами про школу, що, безумовно, гальмувало розвиток національного навчання. Разом з тим творчі вчителі і методисти, котрі нерідко були активними громадськими діячами, робили енергійні спроби вплинути на характер навчального процесу у народній школі шляхом створення авторських підручників та посібників для українських учнів.

Одним із таких діячів був М. Кордуба, котрий на початку ХХ ст. розпочав педагогічну діяльність на Буковині. Педагог розглядав буковинське шкільництво як результат суспільного поступу краю. Предметом його особливої уваги в цей час стали ІІ Чернівецька і Кіцманська гімназії. Ним були стисло охарактеризовані реальна школа та учительська семінарія в Чернівцях [2], а також зміст освіти утраквістичних (німецько-українських) гімназій Буковини [6]. Особлива заслуга М. Кордуби полягає у створенні ним підручників з історії для українських шкіл.

Осмислюючи проблему створення шкільних українських підручників з історії, педагог висловлює цікаві методичні ідеї в статті «Наука історії рідного краю в буковинських народних школах», що з’явилася в науковому педагогічному журналі «Bukowiner Schule» («Буковинська школа»), який видавався у 1904–1907 рр. і був офіційним органом. Журнал виходив за редакцією М. Кайндля і друкувався німецькою, українською та румунською мовами. До складу редакції, крім М. Кордуби, входили й інші відомі на той час освітні діячі: С. Смаль-Стоцький, О. Попович, К. Малицька, О. Маковей, Т. Безпалко, С. Канюк, О. Іваницький, І. Карбулицький, І. Герасимович, І. Вотта, К. Тумлірж та ін. У журналі були представлені фундаментальні педагогічні дослідження з дидактики та теорії виховання, їх зміст, як відзначають сучасні дослідники, відзначався високим науковим та методичним рівнем. Наукове спрямування журналу зумовлювалося тим, що автори у своїх статтях аналізували теоретичні положення педагогічної науки і показували, як ними керуються учителі краю в своїй практичній діяльності.

У згаданій статті педагог порушує питання методики викладання історії, яка, на його переконання, повинна будуватися не на сліпому запам’ятовуванні дат і подій, а пробуджувати інтерес до минулого рідного краю, а потім уже переходити до розгляду історії інших народів. Він вважає, що в школі історію можна вивчати двома шляхами: один – методом загального аналізу подій і фактів, згодом слід зупинитися на окремих важливих історичних подіях та діяльності видатних діячів, другий метод – синтетичний – передбачає вивчення історії шляхом докладного монографічного опрацювання важливих подій, фактів та діяльності видатних діячів, а згодом й – загального осмислення розглядуваних історичних явищ. На переконання М. Кордуби, останній метод найбільш відповідний дидактичним завданням, котрі повинна вирішувати школа. Втім, наголошує вчений, варто підібрати цікавий ілюстративний матеріал (насамперед літературознавчого і краєзнавчого характеру), який силою візуальної експресії пробудить інтерес до минулого рідного краю. Ділячись власним досвідом, М. Кордуба вважає, що найкраще «в'язати буковинську історію з рускою, лучити історію краєву з національною» [5, с. 209]. Саме такий шлях, переконує педагог, є одним із найбільш ефективних для засвоєння історичних знань.

Згідно з дидактичними поглядами М. Кордуби, вивчення історії повинно починатися з найближчого оточення дитини: села, повіту, краю, адже «для вироблення патріотизму, бажання служити своїй вітчизні непослідну вагу має історія рідного краю» [5, с. 208]. Автор бачив у цьому основу історичного мислення, тому що «история рідного краю повинна бути почином пізнання історії других країв і народів, історії цілого людства». Він розглядав краєзнавство не як шлях національної відокремленості, а як те, що «збудить інтерес до історії других народів» [5, с. 208].

З огляду на висловлені вище дидактичні міркування М. Кордуба запропонував доповнити другу та третю частини «Читанки для шкіл народних» О. Поповича усними оповіданнями з історії України, а таки і краєзнавчого характеру. Він вважав, що історію Буковини варто

пов'язати з історією Київської Русі, ознайомити учнів з географічним описом, з племенами, які населяли цю Давньоукраїнську державу. Далі в хронологічному порядку треба розкрити наступні теми: «Сьвята Ольга», «Як русини стали християнами», «Ярослав Мудрий», «Похід Ігоря на половців», «Напади татар», «Король Данило», «Вірний союзник», «Руський князь Лев». Особливу увагу він звертав на розкриття того історичного періоду, коли після смерті Ярослава Мудрого Київська Русь розпалася на багато князівств, і до складу одного із них – Галицько-Волинського – і увійшла Буковина. Педагог вважав також за необхідне вивчення історії козацтва, визвольної війни проти Польщі, ролі церкви в історії України [5, с. 211]. Щодо Буковини, то учні повинні були знати найголовніші факти про Галицько-Волинське князівство, про заснування Молдавської держави, діяльність Олександра Доброго і Стефана Великого, про святого великомученика Івана Сучавського та ін.

М. Кордуба був переконаний, що саме в такій послідовності доцільно викладати перший, нижчий курс історії краю. Надалі пропонувалося поглибити вивчення внутрішнього ладу Буковини, ускладнити матеріал темами «З історії Русі», «З історії Буковини», «Як виглядало давно на Буковині?», розкриваючи становище краю в часи Молдавської держави. Завершити курс пропонувалося великою темою «Устрій Австро-Угорщини, права і обов'язки горожан», яка мала суспільствознавчий характер і повинна була формувати головні громадянські цінності. Викладання історії Австро-Угорщини охоплювало основні риси її державного устрою і конституції, ознайомлення учнів з обов'язками і правами громадянина цієї країни, в яку входила Буковина. Це були окремі оповідання про видатні історичні події, життя відомих історичних діячів Австро-Угорщини та світової історії (наприклад, «Цісарівна Марія Тереза»). Таким чином, викладання історії у школах мало слугувати як національному вихованню, так і формуванню законослухняного громадянина Австро-Угорської монархії.

Також у статті були обґрунтовані дві принципово важливі умови, що свідчать про гуманістичну спрямованість викладання історії: впливати на учнів не описами кривавих битв, а розповідями про людей, їх побут і звичаї. Відзначимо, що така антропологізація шкільного предмета історії не була звичайною для дидактичної літератури того часу, де надалі домінувала політична та династична модель пояснення минулих подій. М. Кордуба одним із перших серед українських педагогів закликав гуманізувати предмет історичного вивчення, що відповідало тогочасним західноєвропейським педагогічним новаціям.

Відповідно до викладених методичних міркувань М. Кордуба створював свої підручники для народних шкіл. Як дослідила О. Пенішкевич, у нижчих класах діти вивчали історію за такими розділами: стародавній світ, середні віки, нові часи, новітня історія та австрійське краєзнавство з акцентом на буковинські сюжети. У вищих класах докладно засвоювали давню грецьку історію та історію середніх віків. Вони вивчалися комплексно в процесі оволодіння матеріалом із читанок, в яких містилися необхідні твори, уривки, інформаційні матеріали. Тому зміст підручників з цих предметів визначав рівень знань учнів, методику викладання, і, головне, їх культурно-виховне значення. За весь період (особливо наприкінці XIX – на початку XX ст.) зміст вивчення цих предметів змінювався лише стосовно зростання і поглиблення національного компонента [7, с. 140–141]. Відзначені моменти повною мірою відобразилися в підручнику М. Кордуби «Картини із всесвітньої історії для народних і виділових шкіл», який був підставовою книгою з історії протягом тривалого часу в школах буковинського краю [4]. Зміст цього підручника є показовим з точки зору ілюстрації тих знань, які давалися в середніх школах Буковини впродовж значного періоду.

У «Вступі», що має пропедевтичний характер, М. Кордуба формулює свою позицію щодо значення історичної науки та розвитку культури, писемності й освіти у розвитку людства. Курс історії педагог поділяє відповідно до загальноприйнятої періодизації на три великі періоди: старовинна історія (від найдавніших часів до 500 року після Різдва Христового), середньовічна історія (V–XV ст.), нова історія (від XV ст. до початку XX ст.).

У першому розділі «Старинні часи» М. Кордуба розповідає про Давню Грецію, її природу, заняття мешканців, їх вірування та релігійні культи, далі – про Спарту й особливості «спартанського виховання», Афіни і Солона, перські війни; Перікла і Сократа, Александра Македонського та ін. До цього ж розділу автор вносить розповідь про історію Давнього Риму, відомості про його природу, населення і культуру, боротьбу патриціїв і плебеїв, війни з

галлами, походи Ганнібала й Карфагенські війни, Римську республіку, братів Гракхів, Юлія Цезаря, Октавіана Августа. Підручник ознайомлює учнів з причинами виникнення християнства, його поширенням і переслідуванням перших християн. М. Кордуба докладно зупиняється на стародавній історії держав Середньої Азії і Єгипту, Вавилону, Фінікії, Ассирії, розкриваючи роль їх народів у подальшому розвитку людської цивілізації.

У розділі «Середньовічні часи» розповідається про походження племен, у тому числі. Описується побут праслов'ян, їх городища, суспільно-політична організація, вірування у Перуна, Дажбога, Ладу, домовиків. Особлива увага звертається на історію слов'янських племен (полян, древлян, тиверців), діяльність перших руських князів, у першу чергу Володимира Великого, хрещення Русі та причини занепаду Давньоруської державності. Спеціальний параграф відводиться історії Галицько-Волинської держави та боротьбі її населення з монголо-татарським нашестям.

У розділі «Наслідники Карла Великого» особливу увагу звернено на розповідь про просвітителів Кирила та Мефодія, створення ними кириличного письма [4, с. 50]. Значне місце в підручнику М. Кордуби відводиться вивченню історії Австрії, хрестовим походам, заснуванню Молдавської держави, частиною якої певний час був Буковинський край. Цим учений реалізував краєзнавчий компонент шкільної освіти.

Важливо, що М. Кордуба у підручнику уникає домінування традиційної політико-династичної проблематики, властивої дидактичній літературі XIX ст. Повністю в новаторському дусі він широко залучає проблематику інтелектуальної історії, розглядаючи важливі історичні події в контексті розвитку освіти, науки, навчальних закладів Європи і Київської держави, видатних винаходів того часу: пороху, друкарства, компаса. Описом «Відкриття Америки» завершується розділ середньовічної історії.

Розділ «Нові часи» включає розкриття історії найбільш розвинених європейських країн – Іспанії, Франції, Англії, Німеччини, Чехії, Угорщини, Польщі, Швеції, Російської імперії та Туреччини. Значна частина цього розділу присвячена історії України. З цього учні дізнаються про напади татар на українські землі, виникнення козацтва, політичний та військовий уклад Запорізької Січі. У центрі уваги вченого – особистість і діяльність Богдана Хмельницького, визвольна війна українського народу проти Польщі, Переяславська рада, Андрусівський договір. Не оминув автор своєю увагою й трагічні сторінки ранньомодерної української історії: діяльність Івана Мазепи та Полтавську битву, зруйнування Січі й знищення козацтва Катериною II. Відзначимо, що ці сторінки написані з надзвичайною фаховою майстерністю, адже М. Кордуба значною мірою спеціалізувався на цих проблемах, працюючи під керівництвом свого вчителя М. Грушевського [9, с. 45–53].

З історії Австрії останніх століть М. Кордуба простежує процес зростання могутності і розширення Австрійської держави, події Тридцятирічної війни, діяльність Марії Терезії, її численні реформи, зокрема освітні. Докладністю відзначається опис прилучення Галичини і Буковини до Австрії та процес ліквідації кріпацтва. Автор інформує учнів про наполеонівські війни, «битву народів» під Лейпцигом, Віденський конгрес. Звертається педагог також і до подій революції 1848 р., визвольної боротьби італійського народу, повстання Кошута в Угорщині.

Нова історія представлена такими значущими подіями, як утворення Австрійської імперії, цісарювання Франца Йосифа, прийняття конституції 1867 р., російсько-турецькі та франко-пруські війни, повстання проти турків у Боснії та Герцеговині. Органічною частиною історичного процесу на сторінках підручника є Буковина, її прилучення до Австрії, побут і традиції народу, висвітлення культурно-освітнього життя краю, повстання Лук'яна Кобилиці. Подано й детальний аналіз розвитку всіх ланок освіти аж до заснування університету в Чернівцях. Буковинські сюжети в підручнику М. Кордуби вкотре підтверджують той факт, що він зі значною увагою ставився до краєзнавчого компонента, котрий повинен, за його педагогічним задумом, зробити події всесвітньої історії для дітей більш зрозумілими, адже історія рідної землі була їм ближчою. Підсумовуючи аналіз підручника М. Кордуби зі всесвітньої історії, погодимося з думкою О. Пенішкевич, що «у викладанні цього предмета [історії – авт.] освітяни Буковини прагнули вирішити кілька завдань: ознайомити учнів

спочатку з елементами, а потім з повною картиною всесвітньої історії; виховувати на краєзнавчому матеріалі любов до своєї малої батьківщини – Буковини» [7, с. 126].

Спеціально буковинській історії був присвячений інший підручник М. Кордуби – «Ілюстрована історія Буковини», що вийшов друком у 1906 р. В передмові до книги педагог наголосив на важливості звернення учнів до минулого рідного краю: «Кождий освічений чоловік повинен знати бувальщину свого рідного краю, рідного народу. Вже сама природа викликує в нас цікавість, дізнатися ся дещо про минулу долю-недолю своєї рідні, свого села і поблизької околиці» [3, с. III]. Далі автор популярно змальовує витоки української історичної традиції, вказуючи на важливість історії як науки про минуле передусім свого народу. Відзначаючи гуманістичний пафос історіографії, педагог наголошує: «Житє народів, так як житє кожної людини, має свої світлі і сумні хвилі, доби розцвіту і занепаду. Як від сили, меткости і розуму одиниці залежить єї доля в житю, так від осьвіти і енергії народу залежить его становисько серед других. Чим більше освічених, самосвідомих, охочих до праці і пожертвування за спільну справу одиниць має який нарід, тим красші его вигляди на будучність. Примірів такої праці і пожертвованя для вітчини найдете в нашій бувальщині чимало і се нехай скріпить вашу любов до рідного народу і подасть охоту, потрудитися коло придбаня єму ліпшої будучности і красної долі» [3, с. IV –V].

М. Кордуба хронологічно висвітлює головні події історії Буковинського краю. Перший період охоплює часи до засування Молдавської держави. Тут педагог знайомить читачів з географічними особливостями Буковини, пояснює походження назви краю, описує колонізаційні процеси на його території з особливим акцентом на слов'янській міграції. Далі йдеться про Буковину в часи Галицько-Волинської держави, що мало показати історичність українського характеру цього краю не тільки під етнічним, а й державно-політичним поглядом. Наступний період охоплює історію Буковини як в складі Молдавської держави. І тут М. Кордуба показує вагомість українського елементу в цій державі, вказуючи на впливовість традицій давньоруської політичної та писемної культури. Доволі багато місця в цій частині книги відведено взаєминам буковинців з українцями інших регіонів України, передусім Наддніпрянщини, що було покликане виховати почуття національної єдності, залученості до подій в інших куточках великої батьківщини, де вирішувалася доля всієї нації. Саме цим можна пояснити той факт, що у книзі доволі багато говориться про повстання національно-визвольну війну під проводом Б. Хмельницького. В останній частині підручника оповідається про Буковину як коронний край Австро-Угорської імперії. І в цьому розділі доволі багато говориться про пов'язаність буковинської історії з подіями в інших українських землях, йдеться про вплив культурних і політичних процесів в підросійській Україні на становище буковинського українства. Відзначимо, що цей соборницький нерв – намагання показати єдність поділених кордонами українців – прикметна риса не тільки цієї навчальної книги М. Кордуби.

Окремо варто сказати про ілюстративне оформлення книги. М. Кордуба як досвідчений педагог чудово розумів виховну силу добре підібраної ілюстрації для національного та патріотичного виховання, адже дитина особливу увагу звертає саме на візуальне супроводження оповіді. Ілюстрація для неї стає своєрідним поштовхом для роздумів про події минулого, видатних історичних діячів, побут та звичаї пересічних людей. З огляду на це в «Ілюстрованій історії Буковини» ми бачимо картини, котрі повинні були наштовхнути дитину до осмислення важливих подій нашого минулого: «Хрещення Руси за Володимира Великого» та «Напад татарів». Також автор вирішив за необхідне проілюструвати особливості української природи, чому мала слугувати картина «Дніпрові пороги». Найбільше місця у книзі відведено портретному матеріалові, метою якого було дати дітям можливість ближче познайомитися з видатними діячами нашого минулого. При цьому М. Кордуба використовує портрети не тільки діячів місцевої історії (король Данило, Стефан Великий, цісар Франц Йосиф, О. Федькович, С. Воробкевич), а й загальнонаціонального значення (Ярослав Мудрий, Петро Могила, Б. Хмельницький, Т. Шевченко). Такий прийом, вочевидь, був покликаний показати єдність минулого всіх українських регіонів і через художній образ наблизити події віддалених куточків Батьківщини.

Характеризуючи підручники авторства М. Кордуби, зазначимо, що матеріал в них був відібраний і укладений так, що забезпечував міцне засвоєння базових історичних знань. Структурування навчального матеріалу чітке і послідовне, простежується рівномірність розподілу матеріалу між розділами в змісті підручників. Необхідно відзначити й оригінальний начально-методичний апарат. Матеріал у змісті проаналізованих підручників відповідає за складністю та обсягом можливостям засвоєння учнями певної категорії. Полегшує сприйняття матеріалу широке використання діалогів, прямої мови та емоційність викладу. У виданнях згадується багато літописних матеріалів і легенд, що покликано було стимулювати уяву учнів. Підручники також містили і засоби полегшення роботи з ними: карти, портрети, ілюстрації, таблиці тощо. Червоною ниткою тексту проаналізованих підручників проходить ідея національної історії, соборності та минулого української державності.

Підводячи підсумки діяльності М. Кордуби на ниві підручникотворення, вкажемо, що він, як і інші знані педагоги та методисти Буковини (наприклад, О. Попович і М. Гаврищук), у методичних порадах учителям і у власних підручниках використовував індивідуальні завдання для дітей з різним рівнем інтелекту, давав поради, які сприяли б їх подальшому розумовому розвитку. Ці ідеї були суголосні тогочасним педагогічним віянням епохи. Так, у «Шкільному й науковому порядку» вказувалося: «При виборі способу виховання треба заодно узглядняти притомність [індивідуальність – Р. Ф.] дитини» [1, с. 5].

Відзначимо також, що М. Кордуба, будучи талановитим істориком, найбільше уваги приділяв розробці дидактичної літератури з історії. Втім, у Чернівецькій гімназії він викладав одночасно з історією курс географії, що було звичайним поєднанням для тогочасної шкільної дидактики. Тож видатний педагог і блискучий знавець багатьох мов долучився до збагачення фонду перекладних україномовних підручників з географії. За його перекладом і загальною редакцією, зокрема, вийшов знаний у той час підручник Ф. Умляфта з географії [8].

Отже, серед аспектів педагогічної діяльності М. Кордуби разом із викладацькою роботою, методичною працею з учителями народних шкіл, теоретичними розробками з питань створення національної школи, необхідно окремо вказати підготовку підручників і посібників. Педагогічна діяльність ученого допомогла йому побачити потреби тогочасної школи, можливості в опрацюванні історичного матеріалу учнями навчальних закладів різних рівнів. Новостворені ним підручники на національній основі і для української школи були вагомим внеском як у методику навчання, виховання багатьох поколінь буковинської молоді, так і в українську історичну науку. Педагог-просвітитель, укладаючи українські підручники, посібники та програми, обґрунтував важливі методичні принципи, що збагатили вітчизняну дидактичну думку ХХ ст.

Навчаючи рідної історії як визначного надбання українського народу, М. Кордуба реально впливав на формування особистості. Його підручники були дієвим чинником у процесі засвоєння історичного досвіду. Підручники і посібники М. Кордуби стали не лише дидактичним явищем, а й сприяли формуванню українців-патріотів, становлення особистості як носія української культури і громадянина українського суспільства.

Звернення до дидактичної спадщини М. Кордуби у чернівецький період його педагогічної діяльності актуалізує аналіз підручникотворення видатного вченого й в інші – львівський та варшавський – окреси його праці, що стане предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вісник законів для королівств і країв в державній думі заступлених. – Відень, 1870. – 572 с.
2. Кордуба М. Всесвітня історія для народних і виділових шкіл / М. Кордуба. – Чернівці, 1906. – 89 с.
3. Кордуба М. Ілюстрована історія Буковини / М. Кордуба. – Чернівці: з друкарні тов. «Рускої Ради» під зарядом І. Захарка, 1906. – 89 с.
4. Кордуба М. Картини із Всесвітньої історії для народних і виділових шкіл М. Кордуба. – Чернівці: з друкарні тов. «Руска Рада» під зарядом Івана Захарка, 1909. – 128 с.
5. Кордуба М. Наука історії рідного краю в буковинських народних школах / М. Кордуба // Bukowiner Schule. – 1905. – № 4. – С. 208–212.
6. Кордуба М. Утраквізм в гімназії / М. Кордуба. – Чернівці, 1904. – 44 с.
7. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.) монографія / О. І. Пенішкевич: – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.

8. Умляфт Ф. Учебник географії для низших кляс австрійських гимназий /переклад М. Кордуба / Ф. Умляфт – Чернівці, 1904. – 58 с.
9. Федорів І. О. Мирон Кордуба в історії України (кінець XIX – перша половина XX ст.) / І. О. Федорів. – Тернопіль: Тернопіль Онлайн, 2001. – 127 с.

УДК 261.5: 27 (477) «19»

О. М. ЯЧМЕНЬОВА

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОТЦЯ ЙОСАФАТА ВОРОТНЯКА

Висвітлено теоретичну і практичну педагогічну діяльність ієромонаха Української Греко-Католицької Церкви Йосафата Воротняка. Показано, що аналіз просвітительської і освітньо-педагогічної діяльності цього релігійного діяча сприятиме з'ясуванню суті процесів гуманізації і демократизації освіти в контексті входження України в європейський культурний та освітній простір.

Ключові слова: *освітньо-педагогічна діяльність, церква, європейський освітній простір, виховна система, християнська педагогіка.*

О. М. ЯЧМЕНЬОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СВЯЩЕННИКА ЙОСАФАТА ВОРОТНЯКА

Отражена теоретическая и практическая педагогическая деятельность иеромонаха Украинской Греко-Католической Церкви Йосафата Воротняка. Показано, что анализ просветительской и педагогической деятельности этого религиозного деятеля будет способствовать выяснению сути процессов гуманизации и демократизации образования в контексте вхождения Украины в европейское и образовательное пространство.

Ключевые слова: *образовательно-педагогическая деятельность, церковь, европейское образовательное пространство, воспитательная система, христианская педагогика.*

O. M. YACHMENIOVA

THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF FATHER JOSEPHAT VOROTNYAK

The pedagogical activities of the Ukrainian Greek-Catholic Church Father Josephat Vorotnyak, that was fulfilled and realized both theoretically and practically, have been covered and unfolded. It is shown that the analysis of the teaching and educational work of the famous clergyman will help to explain and elucidate the essence of the processes of humanization and democratization of the education in the context of the entry of Ukraine into the European cultural and educational space.

Keywords: *teaching and educational work, Church, European educational space, upbringing instructive system, Christian Pedagogy.*

Проголошення України незалежною державою створило можливості для відродження української духовності, яке відбувається на тлі сучасних кардинальних економічних та соціальних змін у суспільстві. На сучасному етапі становлення Української держави постала необхідність формування нової парадигми, основним важелем якої була б гуманність.

Звернення до релігії як скарбниці духовної культури людства й оберегу національної самобутності українського народу в сучасних умовах переоцінки вартостей і трансформації ієрархії цінностей є логічним і закономірним явищем. Особливого такту, виваженості, компетентності і толерантності вимагає вирішення питання про визначення ролі, місця, механізмів дії релігії в освітньо-виховній сфері як середовищі формування нового покоління української нації. Отже, актуальність вирішення теоретико-методичних проблем християнської педагогіки, нагальна потреба у зміні традиційних підходів до організації навчально-виховного процесу, а також гостра необхідність у наданні йому системного, особистісно орієнтованого гуманістичного спрямування зумовили вибір теми статті.

Окремі аспекти цієї широкої проблеми вивчали такі відомі сучасні дослідники історії розвитку школи, освіти і педагогічної думки в Україні, як М. Барна, Г. Білавич, Д. Герцюк, Т. Завгородня, С. Коляденко, І. Курляк, С. Лаба, Д. Пенішкевич, В. Моцюк, І. Руснак, М. Чепіль. Серед сучасних учених, які у своїх наукових працях розглядали історико-педагогічні аспекти діяльності Української Греко-Католицької Церкви (УГКЦ) варто назвати І. Андрухіва, Л. Геник, І. Мищишин, Б. Трофимяка, Ж. Ковбу, Ю. Щербяка, Р. Яковишина та ін. Проте поза увагою дослідників історії розвитку та становлення системи національної освіти та виховання опинилися окремі персоналії, чий доробок вважаємо вагомим і вартим окремого історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – висвітлити педагогічну діяльність ієромонаха УГКЦ Йосафата Воротняка в контексті розвитку християнського виховання в Україні.

Діяльність української еміграції в кінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. є вагомою сторінкою в історії західноукраїнських земель. Процес еміграції зумовив чисельне зростання українських осередків у багатьох країнах світу. Як стверджують історичні джерела, найбільшу кількість українських емігрантів у зазначений період було в США – понад 200 тис., Канаді – майже 150 тис., Бразилії – 40 тис. осіб. До цього варто додати, що 10 тис. українців з Галичини переселились також в Аргентину, а ще 10 тис. українців емігрували в Боснію та Герцеговину [7, с.16–17]. Соціальна адаптація емігрантів із Західної України в країнах нового поселення майже скрізь була дуже складною. Разом із першими українськими переселенцями, за віросповіданням переважно греко-католиками, освоювати нові землі були покликані й священики. Вони організовували школи, започатковували перші парафії та єпархії [2, с. 842]. Відзначаючи вагому роль українських священиків для зарубіжного українства, можна констатувати, що їх освітньо-виховна діяльність була спрямована на збереження національної самобутності й духовної культури українських переселенців.

Так, із початком переселення галицьких українців до Боснії за часів Австро-Угорської імперії священики завжди були носіями просвітницьких ідей серед громади. За словами отця доктора С. Кияка, УГКЦ «завжди йшла за своїми дітьми на чужину в особах священиків і єпископів, поділяючи долю і недолю своїх духовних дітей, пов'язуючи їх з Батьківщиною, даючи їм духовне підкріплення, відіграючи роль духовної берегині українських душ» [8, с. 288–289]. Громада завжди високо цінувала українських священиків, які несли відповідальність за розвиток та збереження національно-духовної самобутності діаспори. Спектр діяльності душпастирської роботи парохів в умовах еміграції був доволі широким і багатогранним, а саме: культурно-просвітницький, проповідницький, суспільно-громадський та інші.

Заслуговує на увагу життєвий та духовний шлях ієромонаха УГКЦ Йосафата Воротняка, зокрема його педагогічна діяльність. Його життєвий шлях є невіддільним від церкви та служіння своєму народові.

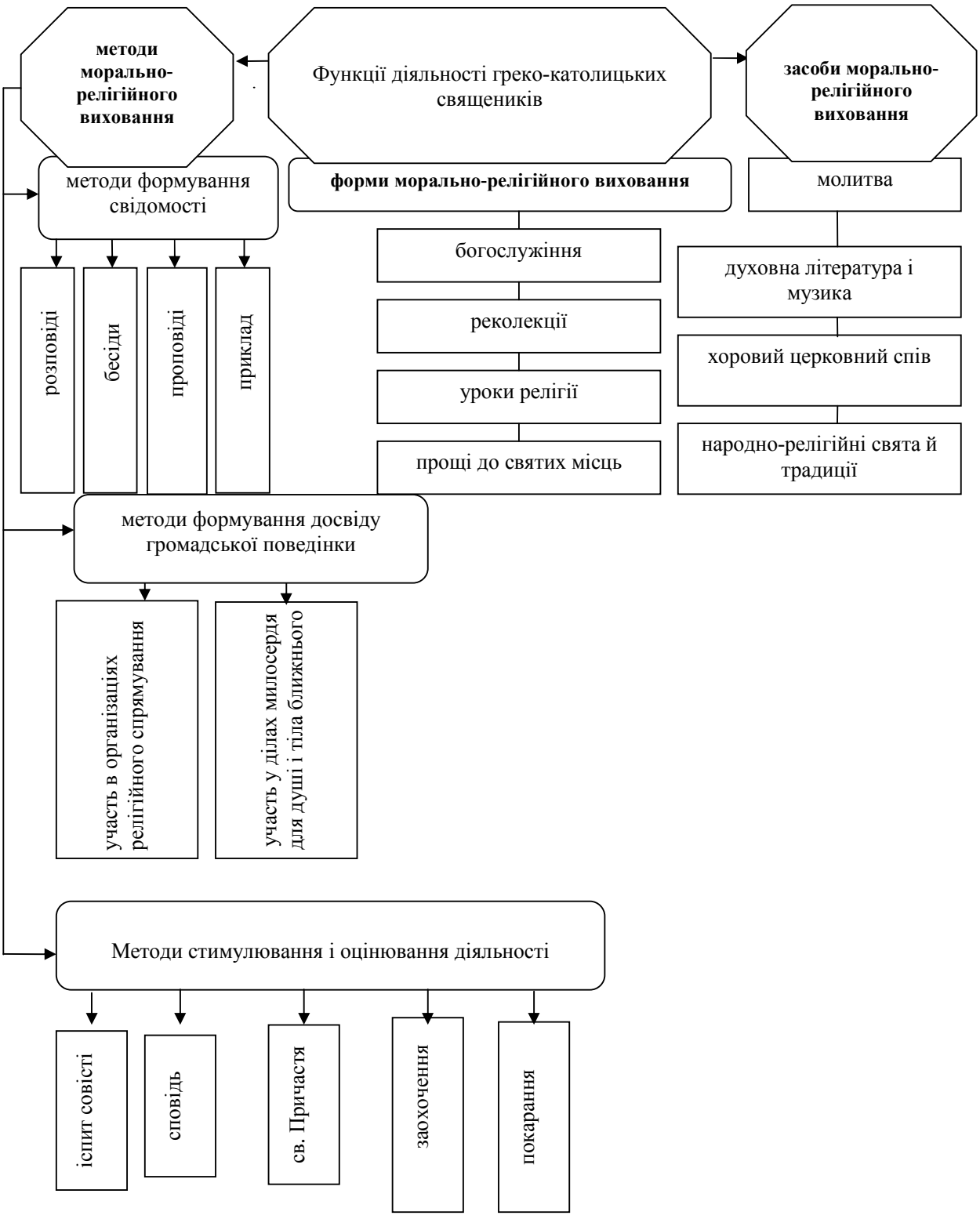
Народився Павло Воротняк 6 липня 1948 р. у Боснії (тепер Республіка Боснія та Герцеговина) в побожній і працьовитій багатодітній сім'ї Андрія Воротняка й Софії Главацької, вихідців із Тернопільщини. Закінчивши навчання у семінарії під проводом отців селезіян у Боснії, в 1965 р. П. Воротняк став кандидатом Чину святого Василія Великого (ЧСВВ автономний край Воєводина, Сербія) у м. Кула. У 1966 р. Павло прийняв чернече ім'я Йосафат і розпочав новіціанське випробування у новіціаті отців єзуїтів у м. Загреб (Хорватія). У 1969 р. він переїхав до василіянського монастиря в Рим. У Папському університеті св. Ансельма закінчив повний курс філософії і богослов'я і здобув ступінь бакалавра. Під час навчання склав довічну професію у ЧСВВ і в 1975 р. отримав священичі свячення з рук папи Павла VI. У 1978 р. продовжив студії у Папському Східному інституті [1, 10–11].

Після навчання у 1979 р. о. Йосафат Воротняк повернувся до парафії у Кулі, де став помічником о. Методія Біляка (ЧСВВ). Молодий отець поставив перед собою практичне завдання: побудувати комплекс монастиря і церкву. За його задумами цей комплекс мав стати тим духовним центром, де діяла б недільна школа, в якій він міг би реалізовувати освітньо-педагогічні проекти та зацікавлення .

Як отець-катехит о. Йосафат завжди відзначав важливість релігійно-морального виховання дітей та учнівської молоді. Надзвичайно важливою справою душпастирської діяльності священика була опіка над тією шкільною молоддю, яка закінчувала навчання в навчально-освітніх закладах, а,

отже, розпочинала самостійний шлях. Йосафат Воротняк був переконаний, що завданням священика-катехита є не лише навчати парафіян Божих правд віри, а й допомогти забезпечити реалізацію християнських засад для їх застосування у повсякденному житті.

Наводимо функціональну модель діяльності греко-католицьких священиків [11, с. 152]:



Натомість легковажне ставлення священнослужителя до процесу катехизації могло позначитись не тільки в моральному мікрокліматі українських родин в іншомовному оточенні та полікультурному середовищі, а й безпосередньо відбитися на власній долі пароха, який ніс особисту відповідальність перед Богом та церквою за свій духовний стан. На це вказував митрополит Андрей Шептицький у посланні До Духовенства про катехизацію: В совісті тяжко перед Богом відповідатимуть священики за душі тих дітей, що до школи не ходять, і не вчаться катехизму в церкві. Гірко й страшно відіб'ється на долі священика і його родини присутність в парохії тих людей, що не знають добре святої віри... [10, с. 28].

Досліджуючи цей аспект, пов'язаний з педагогічною доктриною УГКЦ в другій половині ХХ ст., зазначимо, що її навчально-освітній напрямок роботи відіграв суттєву роль у становленні та розвитку релігійних центрів і організацій української діаспори в країнах поселення. Була створена ціла мережа навчально-освітніх закладів церкви, основне завдання яких – розвиток української науки, підготовка молоді до наукової роботи та водночас формування моральних основ, опертих на християнських цінностях європейської культури. Вивчення статей релігійної періодики дає змогу стверджувати, що заклади церкви стали культурно-освітніми осередками для виховання не тільки місіонерів, здатних вести апостольську працю над відбудовою християнського життя, а й центрами національної науки та культури з метою підготовки інтелігенції серед українців діаспори. Як переконливо доводять історичні джерела, греко-католицьке духовенство широко підтримувало ідею світових з'їздів української католицької молоді, завдяки чому молоді українці з різних країн світу краще ознайомлювались із духовною спадщиною свого народу, мали можливість окреслити план спільної діяльності для добра, церкви і народу. Аналізуючи роботу гуртків з'їзду Української христової молоді, вивчаючи тематику дискусій та склад її учасників, отець доктор І. Дацко робить висновок, що українська молодь хоче пізнати Христа.., релігія є прилягаючою вартістю для молодої людини, якщо вона її усвідомлює в особистий і життєвий спосіб [5, с. 31].

Відбуваючи пастирські подорожі у майже всіх українських поселеннях Європи з метою створення осередків української культури, освіти та науки, ієромонах Й. Воротняк долучився до презентації УГКЦ на міжнародній арені: на науково-освітніх конференціях, культурних заходах, духовних з'їздах, соціально-політичних форумах різного рівня.

Акцентуючи увагу на питаннях, пов'язаних із просвітницькою діяльністю о. Й. Воротняка, зазначимо, що він брав діяльну участь у суспільно-громадському, культурно-освітньому житті парафіян, постійно цікавився розвитком культурно-освітнього життя української громади, сприяв здійсненню просвітницьких заходів з відзначення визначних дат з української історії, національної школи і культури. Оскільки на той час у Воєводині не було україномовних телерадіопередач і газет, то отець виконував своєрідну роль інформаційного джерела для своїх парафіян. Про важливі духовні та культурологічні новини Кули та інших українських осередків у Воєводині, Сербії, Боснії та Герцеговині, Хорватії (до 1990 р. це були республіки в складі СФРЮ) він частково інформував на церковних проповідях та катехитичних заняттях з молоддю.

Важливим етапом у культурно-освітній та душпастирській діяльності о. Й. Воротняка став його переїзд в Україну в 1992 р. Тоді в Україні розпочався принципово новий період в діяльності УГКЦ. В умовах становлення демократичної Української держави формується система релігієзнавчої освіти, яка має світську та богословську зорієнтованість. Вона здійснюється на принципах гуманізму, толерантності і дотримання принципу свободи совісті, а також спрямовується в русло нормалізації міжконфесійних відносин і забезпечення стабільності суспільства. У 1992–1994 рр., маючи значний досвід душпастирської роботи, о. Й. Воротняк працював магістром у Крехівському новіціяті, де пріоритетним напрямком в його освітньо-виховній діяльності було виховання кандидатів у духовний сан. Потім, у 1994–1997 рр., він був настоятелем василіянського монастиря св. Юрія у Червонограді. Як директор василіянського ліцею при монастирі, о. Й. Воротняк звертав увагу на виховання і підготовку духівництва. Для успішного досягнення поставленої мети він застосовував арсенал педагогічних засобів, зокрема був організатором духовних вечорів, на яких відбувались культурологічні дискусії. Розуміючи важливість питання духовності та моральної культури

суспільства, о. Йосафат активно співпрацював із педагогами краю в справі християнського виховання дітей та учнівської молоді.

У 1992 р. за ініціативою Львівського обласного педагогічного товариства ім. Г. Ващенка у школах Львівщини, Тернопільщини та Івано-Франківщини було введено експериментальний предмет Основи християнської моралі [3, с.112]. У зв'язку з масовим впровадженням християнської етики в школах західних областей України проведено велику роботу щодо спеціальної підготовки педагогів відповідної кваліфікації. Результатом спільної праці освітян і духовенства була розроблена програма підготовки вчителів з цього навчального предмета. Вона розрахована на трирічне навчання, тривалістю по два місяці в рік, з яких один місяць припадає на літній період. На Львівщині, зокрема, підготовка вчителів християнської етики здійснюється в Львівському обласному науково-методичному інституті освіти (ЛОНМІО). Тут вивчаються особливості методики викладання предмета, а також основні богословські дисципліни: моральне і догматичне богослов'я, Святе Письмо Старого і Нового завіту, історія церкви та християнська етика, філософія, мистецтво [3, с. 112].

Важливе місце в процесі релігійно-морального виховання учнів займала позашкільна діяльність. У 1998-2000 рр. о. Й. Воротняк співпрацював з Марійським молодіжним товариством Містична троянда при василіянській церкві св. Андрія та Марійською дружиною молоді при церкві св. Онуфрія у Львові. Аналіз роботи гуртків молодіжного спрямування свідчить, що вони ставили за мету популяризувати християнські ідеї серед учнівської молоді, підносити рівень релігійно-національної свідомості, пропагувати культ Пречистої Діви Марії, виробляти типовий образ української дівчини, яка мала бути прикладом для наслідування українською молоддю. Крім цього, діяльність дружин сприяла розвитку ідеї співпраці світських осіб із духовенством щодо успішного вирішення проблем християнського виховання [4, с. 17].

На думку галицьких вчених-теологів початку XX ст. О. Лещука, Й. Маркевича, І. Назарка, В. Лиска, П. Теодоровича, які займались розробкою теоретико-методичних основ християнського виховання молоді, успішна діяльність Марійської організації великою мірою залежить від особи проповідника-священика. Така позиція пояснювалася тим, що учнівська молодь, організовуючись в гурткове життя, одночасно відчувала потребу наставництва духовної особи, яка б за допомогою всіх можливих психолого-педагогічних методів і засобів могла сприяти у вирішенні складних життєвих проблем. Природно, що педагогічний метод індивідуального впливу на особистість вихованця з боку вихователя спонукав духовного проповідника стати живим методом дружинного життя.

Серед вимог, які ставились до священика-проповідника, треба назвати:

- внутрішня досконалість через реалізацію принципу: Ніхто не може дати того, чого сам не має;
- невпинна працьовитість;
- християнський ідеалізм і радісний оптимізм відповідно до правила: Нехай людина росте зі своїми високими цілями;
- сила, натхнення, людяність і ввічливість;
- освіченість, володіння елементами психолого-педагогічних знань;
- усвідомлення мети, завдань дружинного життя [9, с.59].

О. Й. Воротняк був ініціатором створення Сестринства св. Терені (1998), Біблійного товариства молоді Благовіст (2000), Товариства юристів-католиків св. Томи Мора (2001). У 1997 р. він очолював Катехитичну комісію Львівської архиєпархії УГКЦ, змістом діяльності якої було: опікуватися вишколом та формацією катехитів, створювати катехитичні програми, видавати катехитичну літературу, організовувати загальноцерковні катехитичні конференції та вишкільно-просвітницькі семінари, співпрацювати на всіх рівнях з освітньо-виховними і соціально-культурними закладами, релігійними та громадськими організаціями й органами державної влади для покращення загального стану катехизації [6, с.85].

Від 1997 р. о. Й. Воротняк був викладачем Василіянського інституту філософсько-богословських студій у Золочеві, Львівській богословській академії, Колегії Патріарха Мстислава Харківсько-Полтавської Єпархії у Харкові. За час свого перебування в Україні він неодноразово виступав на конференціях, присвячених проблемам християнської етики і духовного здоров'я людини.

Своєрідною формою педагогічного спілкування були програми для дітей та юнацтва Львівського телебачення за участю о. Йосафата (серія програм Соняшник про багатодітні родини області, цикл Духовне слово – дітям, який отримав відзнаку на Всеукраїнському фестивалі кіно-, теле- і радіопрограм Золоте курча). Відомо, що у фондах Львівського телебачення зберігаються передачі для дітей про притчі Ісуса Христа, про десять Заповідей Божих, які були створені з ініціативи о. Йосафата Воротняка. Варто додати, що програма для дітей Хатка Левенятка за його участю перемогла у Міжнародному телевізійному конкурсі.

Окремої уваги заслуговує редакторсько-видавнича діяльність о. Йосафата. Ще будучи ігуменом в Червонограді, він писав статті до журналів Місіонар, Світло (Торонто), присвячені важливим моральним темам щодо практикування християнських засад серед читачів. У вересні 1997 р. о. Йосафат Воротняк був призначений редактором часопису Місіонар. На цій посаді він суттєво активізував роботу з питань популяризації духовно-моральних ідеалів.

На жаль, важка недуга забрала з життя о. Йосафата Воротняка, 28 жовтня 2008 р. Його поховали у с. Малехів, що неподалік Львова.

Таким чином, вивчення питань, пов'язаних із педагогічною діяльністю о. Йосафата Воротняка дає підставу до висновку, що просвітницька діяльність священиків УГКЦ спрямована на збереження національної самобутності та духовної культури українства в еміграції і на рідній землі. Зважаючи на особливе значення особи українського священика для українських переселенців, стверджуємо, що парохам доводилось не тільки виконувати роль духовних отців парафіян, а й сприяти вирішенню проблем освітньо-культурного характеру (створювати українські школи при церквах, здійснювати просвітницькі заходи для парафіян, поповнювати їх християнські знання, розширювати світогляд та ін.). Яскравим свідченням цього була діяльність о. Йосафата Воротняка – представника національної богословської науки на різних науково-освітніх конференціях, культурних заходах, духовних з'їздах, соціально-політичних форумах.

Його педагогічний доробок не втратив своєї актуальності і в наш час. Ґрунтовне вивчення, широке висвітлення й творче використання спадщини о. Й. Воротняка та його сучасників-священиків УГКЦ забезпечить дотримання принципів єдності, спадкоємності і тяглості традицій поколінь у розвитку педагогічної науки. Звернення до просвітительської та освітньо-педагогічної діяльності священиків допоможе у з'ясуванні суті процесів гуманізації і демократизації освіти в контексті входження України у європейський культурний та освітній простір.

Перспективними напрямками нашого подальшого дослідження вважаємо теоретико-методологічні та методичні основи підготовки у педагогічних вузах фахівців для викладання у школах курсу Християнська етика, з'ясування ролі поліконфесійного фактору в релігійно-моральному вихованні учнівської молоді тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арів В. Віра Божа – мій рай! / В. Арів // Ясний промінь вічного сонця. – Кула, 2009. – С. 9–16.
2. Витанович І. Від панщини до державної свідомості / І. Витанович // Бучач і Бучаччина (історико-мемуарний збірник). – Нью-Йорк – Париж – Сідней –Торонто, 1972. – С. 829–847.
3. Гаврилова Н. До питання про правові засади викладання християнської етики в середній школі / Н.Гаврилова // Наукові Записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. – 2002. –№ 4. – С. 112–115.
4. Голинський П. Марійські Організації молоді серед нових труднощів і перед новими завданнями / П. Голинський // Методика праці в Марійських організаціях. – Львів, 1935. – С. 15–25.
5. Дацько І. Уваги і висновки дискусійних гуртків з'їзду УХМ в Римі / І. Дацько // Патріархат. – 1983. – Ч. 12. – С. 30–31.
6. Каспрук О. УГКЦ в умовах сьогодення / О. Каспрук // УГКЦ і національна ідея: трагедія. Науковий збірник. – Тернопіль, 2006. – С. 78–99.
7. Качараба С. Основні риси української трудової еміграції кінця XIX- першої третини XX ст. / С. Кчараба // Українська трудова еміграція у контексті змін сучасного світу. – Львів, 2005. – С. 14–19.
8. Кияк С. Українська діаспора як символ церкви – паломниці: проблеми і перспективи / С. Кияк // Історія релігій в Україні. Науковий щорічник 2004. Кн. І. – Львів: Логос, 2004. – С. 288–293.
9. Лещук О. Методика праці в Марійських Дружинах середньошкільної мужицької молоді / О. Лещук // Методика праці в Марійських організаціях. – Львів, 1935. – С. 58–73.

10. Митрополит Андрей. До Духовенства про катихизацію / Митрополит Андрей // Львівські Архієпархіяльні відомості. – Львів, 1937. – Ч. ІІІ. – С. 27–29.
11. Щербяк Ю. Концептуальні засади освітньої доктрини Української Греко-Католицької Церкви в ХХ столітті. / Ю. Щербяк – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 588 с.

УДК 37.036.018.1 (477.87) «192/193»

Т. М. МОЧАН

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СІМ'Ї НА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ЗАКАРПАТТІ У 20–30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Висвітлено роль та особливості впливу сім'ї як соціального інституту на естетичне виховання дітей на Закарпатті у 20–30-ті роки ХХ ст. та участь батьків у мистецькій діяльності школярів. Акцентовано увагу на форми та зміст естетичного виховання дітей в родині, що стали вирішальним фактором впливу на формування їх естетичних смаків. Розкрито взаємодію школи і родини у формуванні естетичної культури школярів. Узагальнено історичний досвід педагогічної просвіти батьків, сімейних традицій і звичаїв щодо виховання особистості та забезпечення її естетичного розвитку.

***Ключові слова**: естетичне виховання, естетична діяльність, сім'я, батьки.*

Т. М. МОЧАН

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА ПРОЦЕСС ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА ЗАКАРПАТЬЕ В 20–30-Е ГОДЫ ХХ ВЕКА

Освещены роль и особенности влияния семьи на эстетическое воспитание детей на Закарпатье в 20–30-е годы ХХ века и участие родителей в творческой деятельности школьников. Акцентируется внимание на формы и содержание эстетического воспитания детей в семье, которые влияют на формирование их эстетических вкусив. Раскрыто взаимодействие школы и семьи в формировании эстетической культуры школьников. Обобщен исторический опит педагогического просвещения родителей, семейных традиций и обрядов относительно воспитания личности и обеспечение ее эстетического воспитания.

***Ключевые слова**: эстетическое воспитание, эстетическая деятельность, семья, родители.*

T. M. MOCHAN

FEATURES OF THE FAMILY INFLUENCE ON THE PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN TRANSCARPATHIA IN THE 20–30 YEARS OF THE TWENTIETH CENTURY

The article deals with the role and impact of family characteristics as a social institution on the aesthetic education of children in Transcarpathia in 20–30-years of the twentieth century and parental involvement in artistic activities of students. The attention is drawn to the form and content of the aesthetic education of children in the family that have crucial influence on the formation of their taste. The interaction of school and family in the formation of aesthetic culture of students is revealed. The historical experience of pedagogical education of parents, family traditions and customs of individual education and provision of aesthetic development are generalized.

***Keywords**: aesthetic education, aesthetic work, family, parents.*

Швидкий темп розвитку сучасного суспільства є рушійною силою для активного пошуку вмотивованих шляхів впровадження історичних педагогічних надбань щодо естетичного виховання школярів в освітню практику не тільки закладів освіти, а й родини, оскільки сім'я є найпершою природною формою виховного впливу на дитину та забезпечує її естетичний розвиток.

Питання естетичного виховання в сім'ї завжди була в центрі наукових досліджень як у класичній педагогіці (А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), так і в сучасній педагогічній думці (В. Бутенко, І. Зязюн, Д. Кабалевський, Л. Масол, Н. Миропольська та ін.).

Значний внесок у розробку питань естетичного виховання дітей в родині зробили закарпатські педагоги початку XIX–XX ст. (Й. Бокшай, А. Волошин, О. Духнович, А. Карабелеш, І. Лизак, Й. Пешина та ін.).

Окремі аспекти сімейного виховання досліджували вчені в галузі історії педагогіки: О. Вишневський, М. Стельмахович, В. Кравець, В. Федяєва, В. Шинкаренко та ін.

Метою статті є розкрити особливості впливу сім'ї на процес естетичного виховання дітей на Закарпатті в 20–30-ті роки XX ст.

Від народження дитина опиняється в оточенні найближчих для неї людей – батьків. Родина є найпершим дієвим чинником, який скеровує свідомість, волю і почуття дітей відповідно до педагогічного досвіду і культури батьків, їх сімейних традицій та почуття обов'язку щодо тих, хто живе поряд.

Безсумнівним є факт всеохоплюючого впливу батьків на дитину у перші роки її життя. Зміст і характер цього впливу, на думку Т. Кулікової, пояснюються тими механізмами соціалізації дитини, які з найбільшою ефективністю реалізуються у сімейному вихованні [9, с. 102].

У 20–30-ті роки XX ст. освітні діячі Закарпаття вагоме значення в естетичному вихованні відводили сім'ї, родині, в умовах якої дитина вчиться краси спілкування, привчається бути чемною, ввічливою під час розмови, прагне внести елементи краси у свій побут, житло, одяг, поведінку, працю, творчість тощо. Вони вважали, що розвивати потребу в естетичній діяльності треба змалку, а для формування здатності діяти «за законами краси» корисно розвивати творчі та художні здібності. Важливо підтримувати прагнення дитини до малювання, співу, танцю, бажання самостійно зробити щось охайно, красиво, облагородити природу, допомогти людям. Існують природні джерела прилучення дітей до прекрасного: це – навколишній світ, праця, любов до своєї землі; природні явища – схід і захід сонця, метеоритний дощ, зорепад, веселка.

Сім'я, зазначав А. Волошин, є найліпшою і природною формою виховання, оскільки має велику виховну силу, бо дитину найкраще знають її батьки, старші й молодші, пов'язані почуттям однієї мови, однієї долі, однієї релігії. Майбутнє дитини значною мірою залежить від того виховання, яке вона дістала від своїх перших вихователів [3, с. 62].

Естетичне виховання у сім'ї починається з раннього дитинства, з маминої колискової пісні, в якій народ опоетизував природу, любов і ніжність, людяність і добро. Саме батьки, домашнє оточення є першими вихователями дитини.

Опираючись на досягнення світової педагогічної науки і узагальнюючи досвід шкіл Закарпаття, А. Волошин висунув важливі положення про роль і місце родини в підготовці молоді до життя, про взаємодію школи і родини у вихованні школярів. Учитель повинен знати, в яких умовах виховуються його учні, щоб правильно будувати свою виховну роботу [1, с. 91].

Міцний зв'язок між батьками і вчителями можуть забезпечити такі форми роботи, як батьківські збори, «дитячі бесідки», імпрези, вистави, дитячі академії тощо. Діловий союз родини і школи є основою правильного виховання дитини, а учитель – душею виховання. Тому, на думку педагогів (А. Волошин, А. Карабелаш, М. Перейма, І. Лизак), тільки дружною співпрацею сім'ї і школи можна виховати духовно багату, національно свідому, естетично розвинену, творчу особистість.

Показники естетичної вихованості учнів проявляються на кожному кроці: їх зовнішній вигляд, манера ходити, розмовляти, вигляд їхніх підручників, зошитів тощо.

Для теорії і практики виховання важливо, що естетичні цінності не даються людині від народження, а формуються у процесі розвитку особистості, набуття нею життєвого досвіду, контактуванні з культурною спадщиною. Л. Калініна стверджує: «Виростаючи в атмосфері поваги та великої любові до народного мистецтва, діти збагачували і розширювали коло своїх естетичних почуттів та уяву» [7, с. 23]. Тому роль соціальних інститутів у формуванні підростаючого покоління особлива, оскільки учні в навчально-виховній діяльності

ознайомлюються з історією українського народу, його багатовіковою боротьбою за свободу і незалежність, власну державу.

Як свідчить джерельна база, батьки та родичі всіма силами підтримували діяльність учнівських гуртків, бібліотек, читалень на Закарпатті. Вони брали участь у відзначенні релігійних і національних свят, краєзнавчих екскурсіях, виставах, імпрезах, концертах, приурочених до визначних дат (днів народження Т. Шевченка, І. Франка, Дня молоді, Дня матері та ін.). Складена відповідного змісту програма, розмови з історії українського народу й української культури, проведені розмови з дітьми у вільний час на матеріалі відповідних книжок, передплата рідної газети, вивчення та спів винятково українських народних та патріотичних пісень – ось неповний перелік тих заходів, які характеризували українську сім'ю та естетичне виховання дітей у міжвоєнний період. Свята були великою радістю для батьків, які прагнули красиво одягнути дітей, насамперед у національний одяг, бачили своїх дітей акторами, декламаторами, музикантами. Родичі пишалися, що зерна любові до рідного слова, землі, народу, пустили паростки добра. «Ми повинні виховувати так, відзначав А. Карабелеш, – щоб прищепити дітям любов до батьківщини, держави і демократичного життя. Для цього самі мусимо жити у злагоді, любові й демократії. У карпаторуського народу, як і у всіх народів, є бажання і право на краще щасливе життя. Ненормальні явища мовних і політичних конфліктів усе менше викликають зацікавлення серед людей. Це ознаки його дозрівання і серйозних поглядів на свою національність, традиційне руське суспільство та політичні переконання» [8, с. 8–9].

Значну увагу освітяни приділяли роботі батьківських «гуртків» (кружків) і комітетів, які діяли при навчальних закладах. За їх участю влаштовувалися шкільні свята, вистави, концерти, забави, прогулянки, фестивалі та інші заходи.

Важливу роль у здійсненні естетичного виховання учнів освітні діячі краю відводили шкільним виставкам. Так, у 1924 р. в Ужгороді відбулася крайова шкільна виставка, на якій були представлено роботи учнів, середніх, фахових, церковних, ремісничих та інших шкіл. Експонатами виставки були зошити, рисунки, ручні роботи учнів середніх класів При підбитті підсумків виставки враховувався рівень декорування, оздоблення квітами, тобто все, що сприяло формуванню в школярів естетичних уподобань. Програми виставок передбачали виступи учнівських хорів, оркестрів, проведення серед школярів різних змагань та ігор. Особлива увага зверталася на ритмічну гімнастику, її естетичну спрямованість. Стосовно експонатів виставки, то за найкращі роботи окремих учнів нагороджували, відзначаючи їх естетичні смаки.

Головними експонатами таких виставок були «святкові» (парадні) вишивки, представлені різновидом візерунків із сіл Підкарпатської Русі (так у той період називали Закарпаття). Кожна колекція виставки мала свою візитну карточку, де були вказані школа, назва експонату, вид вишивки, її естетична значимість. Одночасно на виставці демонструвалися роботи з бісеру, домоткані рушники, головні убори, віночки, гребінці, а також такі експонати, як гончарний посуд, вироби із дерева, писанки, музичні народні інструменти. На такі виставки запрошувалися відвідувачі – школярі, учителі, батьки, де вони мали змогу ознайомитися з результатами творчої діяльності учнів. Роботи дітей розкривали характер народного мистецтва краю. Різноманітність експонатів зумовлена національними та етнорегіональними культурними традиціями, але підпорядкована головній меті – формуванню естетичної культури учнів.

Аналогічні виставки робіт учнів Закарпаття постійно проводилися у великих містах Чехословаччини: Братиславі, Брно, Празі. Так, у 1923 р. в Празі на виставці «Мистецтво і життя Підкарпатської Русі», яка була приурочена до 5-ї річниці приєднання Закарпаття до Чехословацької Республіки, виставлено роботи учнів із Великого Бичкова, Росушки, Косовської Поляни та багатьох інших сіл.

Детальне вивчення діяльності гуртків свідчить, що вони сприяли організації серед дітей хору, оркестру, ощадних кас, ініціювали діяльність Червоного Хреста, спортивних гуртків, протиалкогольного руху, проводили голосні читання дитячих журналів у школі в позаурочний (післяобідній) час, неділю та свята [10, с. 10; 11, с. 25]. Однак діяльність їх, як зазначає Й. Пешина, мала певні труднощі і, крім того, не була належно поцінована суспільством.

Важливе місце в естетичному вихованні школярів займали родинний дім, школа, громада, культурно-освітні товариства. Роль соціальних інституцій, громадських і

просвітницьких товариств та молодіжних організацій у розвитку потреби в естетичній діяльності, формуванні естетичних смаків є надзвичайно значущою. Основною метою їх діяльності було виховання підростаючого покоління в дусі патріотизму, формування естетичної культури та естетичного досвіду. Залучення батьків до роботи в читальнях, гуртках, використання таких форм роботи, як бесіди, лекції, зустрічі, консультації, сприяло вихованню особистості з усвідомленням себе невід'ємною складовою свого народу, нації, держави. Визначаючи мету виховання, А. Волошин називає інститути виховання дитини, які свідомо і цілеспрямовано впливають на неї: родинний дім, школа, держава і церква [1, с. 95].

Дотримання звичаїв та обрядів в у родинах Закарпаття сприяло розвитку естетичного смаку. Вони давали поштовх для прояву перших естетичних почуттів у людини, з'явилася можливість прояву естетичного ставлення до себе і світу, поринути в естетичну насолоду від обрядових дій всіх членів сім'ї.

Чимале значення для просвіти батьків та естетичного виховання дітей у той час мали періодичні видання. Одним із них була «Пчолка».

Вмілий підбір літературних матеріалів з глибоким розумінням виховання сприяв тому, що діючі рубрики і тематичні сторінки підпорядковані реалізації таких напрямків виховання, як патріотичне, моральне, естетичне, трудове, фізичне, екологічне. Журнал вміщував статті про замки Закарпаття, народні вірування, звичаї, традиції. Переглядаючи їх зміст, можна констатувати, що доступними художніми оповіданнями «Пчолка» долучала дитину до таємниць природи, показувала їй красу і зацікавлювала [6, с. 162].

Заслуговує на увагу рубрика «Педагогічні бесіди з родичами і учителями», яка висвітлювала проблеми, пов'язані з різними напрямками виховання [5, с. 142]. Особливо цікавими є матеріали, присвячені естетичному вихованню. Так, у статті А. Животка «Діточий театр» йдеться про розвиток акторських здібностей у дітей молодшого шкільного віку, використання драматичних нахилів як освітніх та виховних чинників. «Все мусить бути працею самих дітей, виявом їх творчості, уяви та естетичного чуття», – писав автор [4, с. 62].

На сторінках часопису «Пчолка» можна було прочитати роздуми про роль книги у житті людини, дізнатися про нові періодичні видання, ювілеї письменників, роль і значення народної пісні у виховання молоді, а також знайти поради вчителям і батькам у вихованні дітей [5, с. 142].

Таким чином, зазначене вище дає змогу констатувати, що сім'я в естетичному вихованні завжди приймала активну участь. Основними формами роботи були: батьківські збори, імпрези, виставки, вчили дітей вишиванню, виготовленню рушників. Батьки завжди підтримували естетичну діяльність гуртків, бібліотек, брали безпосередню участь у відзначенні релігійних свят, національних визначних дат. Використання історичного досвід в сучасних умовах є одним із напрямків покращення естетичного виховання підростаючого покоління, оскільки виховні традиції та можливості родини передаються від роду до роду, залишаючи ті, які мають важливе значення для педагогічної просвіти батьків та їх відповідальності за виховання дітей.

Для подальших напрямків дослідження зазначеної проблеми варто віднести необхідність вивчення питання естетичного виховання учнівської молоді у змісті освіти, роль періодичних видань у естетичному вихованні школярів на Закарпатті у 1919–1939 рр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошин А. Вибрані твори / Августин Волошин. – Ужгород: ВАТ «Вид-во Закарпаття», 2002. – 528 с.
2. Волошин А. Дидактика / Августин Волошин. – Ужгород: Накл. Пед. Т-ва Підкарпатської Руси, 1932. – 37 с.
3. Волошин А. Педагогіка і дидактика (на правах рукопису) / Августин Волошин. – Ужгород, 1935. – 80 с.
4. Животко А. Діточий театр / Александр Животко // Пчолка. – Ужгород, 1926. – Ч. 3–6. – С. 62.
5. Животко А. Діточа бібліотека: педагогічні бесіди з родичами й учителями / Александр Животко // Пчолка. – Ужгород, 1927. – Ч. 7. – С. 142–171.
6. Животко А. Подкарпатська Русь / Александр Животко // Пчолка. – Ужгород. 1926. – Ч. 7–8. – С. 161–166.
7. Калініна Л. Проблема формування естетичних смаків особистості у сучасних педагогічних дослідженнях / Лариса Калініна // Рідна школа. – 2008. – № 5. – С. 23–25.

8. Карабелеш А. В. Семья и воспитаніе молодежи со взглядомъ на карпаторусскія обстоятельства / А. В. Карабелеш // Народная школа. – 1935. – № 5. – С. 7–12.
9. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник / Куликова Т. А. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
10. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп. 3. – Спр. 345. Справа про літні малювальні курси вчителів та про виплату нагороди слухачам того курса. 1923–1925. – 90 с.
11. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп 3. – Спр. 532. Справа про стан діяльності культурноосвітніх рад. 1925. – 175 с.

УДК 811.124’02(07)+94(477) «17/18»

Г. І. НАВОЛЬСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В ЄЗУЇТСЬКИХ КОЛЕГІЯХ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ XVII–XVIII СТОЛІТТЯ

На основі аналізу основного освітнього документа «Ratio studiorum» з’ясовано зміст навчального предмета «Латинська мова» та визначено методи навчання, які використовували у школах ордену єзуїтів для досконалого оволодіння класичними мовами. Встановлено, які підручники й авторські твори використовувались у навчальному процесі. Визначено особливості навчання латинської мови в єзуїтських колегіях в Україні у XVII–XVIII ст. і з’ясовано можливості творчого використання педагогічних ідей ордену у сучасному освітньому процесі.

Ключові слова: *латинська мова, методи навчання, навчальний процес, орден єзуїтів, «Ratio studiorum», єзуїтські школи.*

Г. І. НАВОЛЬСКАЯ

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В ИЕЗУИТСКИХ КОЛЛЕГИЯХ НА УКРАИНСКИХ ЗЕМЛЯХ XVII–XVIII ВЕКА

На основе анализа основного образовательного документа «Ratio studiorum» исследовано содержание учебного предмета «Латинский язык» и определены методы обучения, которые использовали в школах ордена иезуитов для совершенного овладения классическими языками. Установлено, какие учебники и авторские произведения использовались в учебном процессе. Установлены особенности обучения латинскому языку в иезуитских коллегиях в Украине XVII–XVIII вв. и определены возможности творческого использования педагогических идей ордена в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: *латинский язык, методы обучения, учебный процесс, орден иезуитов, «Ratio studiorum», иезуитские школы.*

H. I. NAVOLSKA

THE PECULIARITIES OF LEARNING LATIN IN THE JESUIT COLLEGIA IN THE UKRAINIAN LANDS OF THE XVII–XVIII CENTURIES

Based on the analysis of basic educational document «Ratio Studiorum», the article ascertains the content of such a subject as the Latin language and determines the teaching methods that were used in the schools of Order of Jesuits for mastering classical languages. Analysis of the sources made it possible to establish the textbooks used in the learning process and the list of authors recommended for study. Having generalized the materials of the article, the author distinguishes the features of learning Latin in the Jesuit collegia and establishes the possibilities of using the Order’s creative teaching ideas in modern educational process.

Keywords*: the Latin language, teaching methods, learning process, the Order of Jesuits, «Ratio Studiorum», Jesuit schools.*

Вивчення та викладання іноземної мови є пріоритетним завданням сучасної освіти України. Добре володіння мовою не лише полегшує спілкування, а й веде до глибшого взаєморозуміння та взаємопроникнення культур.

Латинська мова у період XVII–XVIII ст. була мовою науки, культури, освіти, тож її вивчення мало надзвичайну вагу. Особливих успіхів досягли у цьому єзуїтські навчальні заклади.

Діяльність ордену єзуїтів, у тому числі освітня, привертала увагу багатьох дослідників: С. Беднарського, Л. Пєхніка, Б. Натонського, Г. Кодіни. Сучасні наукові розвідки українських вчених зосереджені в історичній площині (Н. Яковенко, Т. Шевченко, С. Сєряков, А. Папазова).

Мета статті – на підставі аналізу джерельної бази дослідити особливості навчання латинської мови в єзуїтських навчальних закладах та з'ясувати можливості творчого використання педагогічних ідей ордену в сучасній педагогічній теорії та практиці.

Завданням середньої школи єзуїти визначали навчання ораторського мистецтва, що ґрунтувалося на солідній базі латинської та грецької мов і класичних традиціях. «Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu» – документ, який регулював усю діяльність ордену, визначив досконалу риторику як здатність користуватися здобутими знаннями. Вона полягала передовсім в умінні вживати слова, опираючись на граматично-літературні норми [6, с. 156].

Навчання мало ступеневий характер. На українських землях існували школи різного рівня: граматичні класи (неповні школи), в яких поступово відкривали класи поетики і риторики (середній рівень), а де була можливість, то викладали філософію та теологію (вищий рівень).

Основним предметом єзуїтських колегіумів середнього рівня була латинська мова. Дослідники визначають три періоди у вивченні латини: перший – використання підручників не єзуїтських авторів (Еразма Роттердамського, В. Валла, Л. Вівеса); другий – написання єзуїтами власних оригінальних підручників (А. Фрузіуса, Я. Ледезми та ін.); третій – вибір Е. Альвареса як автора найдосконалішого підручника (перше видання 1570 р.) [14, с. 123–125].

Вивчення латиської мови передбачало ознайомлення у класі «інфіми» засад граматики, огляд листів Цицерона. Другий клас («граматики») опрацьовував твори Цицерона та вірші Овідія. У класі «синтаксис» відбувалося досконале опанування всієї граматики, текстів Цицерона: «Листи», фрагменти з трактатів «De Avaritia» («Про жадібність»), «De Senectute» («Про старість»); Овідія: «Liber Tristium» («Скорботні елегії»), «Fasti» («Фасти»), «De Ponto» («Про Понт»); Вергілія: «Еклоги» та легші тексти «Енеїди»; Теренція: вибране [13, с. 30]. У «поетиці» оволодіння мовою зосереджували на вивченні етимології слів, розмаїтті крилатих висловів [1, с. 184]. Кінцева мета цього класу – приготування до досконалої промови, яка була завданням класу «риторики». Важливим вважалося дотримання кількох елементів: знання латинської мови (не граматики, яка закладалася в попередніх класах, а багатства словникового запасу); здобуття ерудиції – з творів Цицерона «De senectute» («Про старість»), «De officiis» («Про обов'язки»), «De Amicitia» («Про дружбу»), праць істориків Цезаря, Салюстія, Лівія, Курція і творів поетів Вергілія, Горація [14, с. 126]; вивчення вступу до риторики (definitiones et divisiones) [13, с. 30]. У другому семестрі учні ознайомлювалися з правилами риторики на основі підручника Ц. Соареса, а у класі «поезії» викладали також засади версифікації, ритміки [6, с. 185].

Завдання класу риторики було зазначено в «Ratio»: «Ступінь цієї школи нелегко визначити точними термінами; тут навчають досконалого красномовства, яке охоплює дві галузі: красномовство і поетику; ця школа дбає не лише про користь, а й про красу» [15, с. 398]. Навчання в цьому класі поділялося на три групи: навчання мовлення; навчання стилю; набуття знань, тобто ерудиції (praeceptis dicendi, stilo, eruditione). Ерудицію належало черпати з історії та звичаїв різних народів, писемних пам'яток і кожної науки [14, с. 27]. Після вивчення творів Цицерона або опрацьовували вибране з Квінтиліана, або переходили до практики [13, с. 31]. У кожному класі виробляли вміння використовувати здобуті знання у щоденному житті [6, с. 156].

На українських землях істотні зміни в навчальних програмах, які стосувалися вивчення латинської мови, відбулися лише в другій половині XVIII ст.: з 1749 р. чітко окреслений «принцип одночасного та рівномірного навчання латинської та рідної мов» [10, с. 251]. Латинська література, риторика Цицерона, весь класичний світ з його міфологією та історією стали засобами становлення польської літературної мови, головними і найбагатшими джерелами ерудиції, стилістичних фігур [6, с. 241].

У проекті освітнього документа, виданому в 1586 р., розглядалися питання стосовно використання методів, які б допомогли учням у здобутті відомостей з латинської мови. Відтак рекомендовано: по-перше, розмовляти лише латиною серед учнів і вчителів; по-друге – часто повторювати пройдений матеріал. Документ «Ratio studiorum» 1599 р. також вимагав розмовляти латиною (крім тих класів, які її ще не вивчали) [14, с. 133]. Досвідчені єзуїти-педагоги опрацювали методичні принципи, щоб дати молодим учителям докладні, зрозумілі вказівки і тим самим уніфікувати методи в усіх навчальних закладах ордену.

У навчальному процесі єзуїти застосовували такі методи: словесні (лекція, розповідь, бесіда, робота з підручником), практичні (вправи), наочні (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження).

В освітніх закладах ордену переважав метод усного викладання, який передбачав постійний контакт педагога з учнями. Він базувався на принципах досконалості та ґрунтовності. Важливою умовою ефективності навчання було встановлення близьких стосунків у тандемі «учитель – учень». Завдання вчителя при вивченні латинської мови полягало не у вирішенні граматичних завдань, а у формуванні вмінь і навичок учнів. Він не давав готових відповідей на запитання, а спонукав школярів до роздумів [6, с. 182].

Єзуїти активно використовували дидактичні прийоми: тренування пам'яті, активізація почуттів та емоційних переживань, постановка запитань під час дискусій, керування взаєминами учнів у процесі навчання (посади декуріона, цензора тощо). Розвиток пам'яті – один із важливих прийомів навчання будь-якого предмета, що полягав у запам'ятовуванні лекцій. Перевірку проводив декуріон або старший декуріон [15, с. 395]. Документ «Ratio» ґрунтувався на засаді «стільки знаємо, скільки в пам'яті тримаємо», тому тренування пам'яті тривало по 15 хвилин щодня. «Ratio studiorum» 1599 р. відзначав їх дидактичну важливість: користь буде подвійною, оскільки учні краще запам'ятають те, що повторюють, і швидше закінчать курс навчання [14, с. 135]. Також з цією метою учні вивчали уривки творів напам'ять. Проте єзуїти не перевантажували своїх вихованців, тому тривалість навчання не перевищувала 5 годин в день [2, с. 143].

Педагогіка, на думку єзуїтів, мала включати аналіз, синтез, повторення та активне відображення (роздуми), об'єднувати теоретичні ідеї з їх практичним застосуванням. Важливою вважалася не кількість, а якість засвоєння знань («Non multa, sed multum») [16, с. 214].

Одним із найпоширеніших методів навчання була лекція. Читання лекційного матеріалу викладачі супроводжували поясненням, посилаючись на авторів, які трактували виучуване поняття. Після викладу професор мав залишатися в аудиторії ще 15 хвилин, щоб дати змогу слухачам поставити запитання. Після лекції у групах по 10 учнів відбувалися півгодинні повторення викладеного матеріалу [9, с. 70–72]. Документ «Ratio» 1599 р. забороняв диктування. Форма лекцій мала бути такою: спочатку викладач читав усе загалом; потім коротко виголошував аргументи, пов'язані з попередніми відомостями; далі, якщо виклад проводився латинською мовою, невідомі місця пояснював за допомогою їх перекладу іншими, зрозумілими виразами; ті місця, які вважав за необхідне закріпити, диктував або перериваючи пояснення, або після всієї лекції [2, с. 143].

На українських землях у школах ордену не відмовилися від диктування. Популярність методу, мінуси якого добре бачили єзуїти, можна тлумачити браком підручників. Конспект ставав подекуди єдиним джерелом засвоєння відомостей. Проте записи, зроблені під час звичайного викладу, не могли замінити підручник. Єзуїти, які працювали в навчальних закладах на українських землях, припинили використовувати диктування лекції лише у другій половині XVIII ст., коли з'явилося більше підручників [12, с. 92]. Пізніше сформувався новий метод – диктування з поясненням і дискусією [17, с. 32].

Методи стимулювання і мотивації пізнавальної діяльності також використовували в освітній системі ордену єзуїтів. Цю роль виконували змагання, диспути, промови, декламації уривків із класиків та написання власних творів. Учителі організовували академії для аналізу творів античних авторів, а також практикували публічне вручення нагород. Як прийом навчання використовували участь учнів у театральних виставах, публічних промовах [14, с. 138].

У суботу чи інший день відбувалися двогодинні щотижневі диспути [15, с. 469]. Крім диспутів, репетицій, промов, єзуїти влаштовували урочисті акції, на які запрошували сторонніх

осіб. Як винагороду використовували почесні місця, присвоєння імен римських та грецьких героїв тощо. Нагороди були засобом мобілізації учнів до праці. У «Ratio studiorum» існував навіть спеціальний розділ «Засади присвоєння нагород» [15, с. 374–378]. У класах існували чотири нагороди: по дві за латинську поезію і за прозу [1, с. 171].

«Ratio studiorum» 1599 р. звертав значну увагу на роль академій, чим відзначалась їх важливість у системі єзуїтського шкільництва. Академія була центром позапрограмових діянь [14, с. 129]. Її діяльність давала можливість не лише поглибити знання з предмета, а й розширити зміст навчальної програми. Було передбачено такі академії: 1) теологів і філософів; 2) риторів і гуманістів; 3) граматиків [15, с. 460–480]. Це були наукові кола, які гуртували молодь і перебували під опікою префекта (ним був вчитель). Вони були потрібні для певних наукових вправ, а передовсім для повторення лекцій, виконання різних завдань, презентації власних творів: віршів, епіграм тощо [6, с. 389].

Граматисти поглиблювали знання, здобуті в школі (перекладали вислови, вправлялися у стилі, тренували пам'ять, повторювали лекції) [1, с. 223]; ритори і гуманісти робили проби самостійної творчої праці: писали вірші та прозу, брали участь у декламаціях. Найкращі твори нагороджували – їх виставляли на публічному місці або виголошували на широкий загал. Єзуїти хотіли дати можливість молоді виявити свою індивідуальність, здатність до самостійної роботи [6, с. 389].

Оскільки основою методики єзуїтів було досконале володіння мовами, значення кожного граматичного правила мало бути пояснено так, щоб воно стало цілком зрозумілим для всіх. З цією метою на одній лекції опрацьовували лише одне правило; учитель мав пояснювати й ілюструвати його усно та письмово, поки всі без винятку зрозуміють його суть [6, с. 170]. Для кожного правила добирали приклади, на основі яких формулювали завдання і тренували пам'ять. Це ж правило потрібно було висвітлити і при читанні, до нього добирали так звані «eruditiones», щоб опанувати теоретичний і практичний аспекти. Вказані методи, якщо йдеться про вимову, використовували завжди [6, с. 171].

Для кращого засвоєння теоретичного матеріалу та вироблення необхідних умінь і навичок у навчальному процесі єзуїти застосовували різноманітні вправи. Письмові вправи виконували щодня, крім суботи [15, с. 444]. У нижчих класах це були диктанти, переклади рідною мовою і навпаки. Від класу синтаксису починалося опрацювання вільних тем, а в класі риторики писали твори повного обсягу. Теми обирали відповідно до здібностей учнів [6, с. 172]. У класі завжди утримували не лише увагу, а й запал, підігрітий амбіцією. Письмові вправи, які використовували в єзуїтських школах, поділялися на кілька груп. Найпростіші: диктанти, пояснення продиктованих завдань чи розділів, переклад латиною та рідною мовою; описи вражень і предметів (опис храму, жнив); опрацювання моральних сентенцій (виписування фраз, фігур автора, добирання синонімів); у класах поетики і риторики – складання епіграм, написів, епітафій, написання віршів з наслідуванням автора. Письмові завдання виконували раз у місяць перед вибором звань і наприкінці року перед усним екзаменом. Єзуїти звертали увагу й на каліграфію учнів [6, с. 184].

У класі граматики основну увагу було зосереджено на вправлянні. Тут опрацьовували граматичні помилки, вдосконалювали орфографію та пунктуацію. Вправи на переклад виконували так: перекладали з латинської рідною мовою, потім навпаки і порівнювали з оригіналом. Це давало змогу найточніше опановувати нюанси мови [14, с. 135].

Зазвичай, письмо виправляв учитель, працюючи індивідуально з кожним учнем. Проте іноді зачитували вголос кілька прикладів з найкращих робіт та кілька з найгірших. Виправлення написаного проводили такими способами: 1) учитель вказував на помилку і давав можливість виправити учневі недолік; 2) учнів ділили на групи і вони самі виправляли помилки один в одного, написавши на звороті своє ім'я та ім'я опонента (того, чию роботу перевіряли). Виправлення письма єзуїти вважали найпліднішим методом навчання [15, с. 37].

У класі поетики «виробляли» стиль. Найвищі вимоги ставили в класі риторики, бо метою навчання в ньому було досконале красномовство (eloquentia perfecta) [1, с. 172].

Домашні завдання перевіряв у перші півгодини коректор, учитель вибирав кілька завдань і переглядав їх індивідуально, решта учнів працювала над взаємним опитуванням або вправами

[1, с. 172]. Існувало й усне опитування, за якого вчитель обирав кілька завдань та опитував найкращих учнів [6, с. 173].

Варто зазначити, що основною формою організації навчального процесу в єзуїтських закладах освіти був урок, під час якого вчитель працював з учнями, ведучи індивідуальну роботу або роботу в парах. Іноді викладач розділяв клас на частини і поперемінно працював з кожною групою.

Якщо метою навчання у граматичних класах було пізнання мови, пояснення через читання творів правил граматики, а вже потім читання творів й опрацювання літературних джерел та здобуття історичних відомостей, то в найвищих класах мету змінювали: найважливішим був літературний аспект, стиль переважав над граматикою. «Ratio» встановив певну схему викладу і розбору тексту. Обсяг творів для різних класів був неоднаковим: для інфіми – чотири рядки, для граматики – сім, для наступних класів усе залежало від складності твору. Після читання тексту вчитель переказував суть, вказував на зв'язок із примітками (латиною і рідною мовами), робив докладний розбір: у нижчих класах – з погляду граматики, у вищих – з погляду етимології та літературного оформлення. Надалі показував учням приклад, вказував на художню цінність, проводив пояснення. Розбір авторського тексту в нижчих класах проводили так, щоб учні могли запам'ятати, не записуючи, а у вищих класах учитель міг продиктувати все необхідне [6, с. 174].

У класі риторики аналіз твору мав дещо інший характер. Більше уваги зосереджували на тому, які аргументи використовує автор, яким є художнє оформлення твору, наводили приклади тих же стилістичних фігур, але з іншого твору; учителі аналізували твір з погляду історії, ерудиції [15, с. 398–399].

Цілісність та ефективність навчального процесу неможлива без використання методів контролю та самоконтролю. Контроль знань складався з перевірки – виявлення рівня знань (цю функцію виконував декуріон і доповідав учителеві про результат); оцінки – вимірювання рівня знань, умінь і навичок; обліку – фіксування результатів у каталозі вчителя. Виявлення обсягу і глибини знань було завданням вчителя і ставало підставою для переведення учня до наступного класу.

Ще одним методом контролю був екзамен. Правила, складені І. Надалем і Д. Ледесмою, передбачали двоякі екзамени: під час прийняття до школи й упродовж навчального року. Новоприбулих, незалежно від місяця прибуття, екзаменували і призначали до відповідного класу. Письмові екзамени, які проводили під час навчання, передбачали такі завдання: переклад рідною мовою з латини чи опрацювання певної теми латиною [13, с. 28].

Усний екзамен проводили двічі в рік, після якого префект укладав новий каталог і кожному магістру давав список учнів його класу. Екзамени приймав не один професор, а комісія, що зменшувало вірогідність суб'єктивної оцінки. Префект шкіл із двома професорами становили екзаменаційну комісію. Вона складала екзаменаційні завдання. Насамперед екзаменатори перечитували реєстр із виставленими учневі оцінками. Іспит проходив у такому порядку: 1) учень зачитував частину твору; 2) проводилося виправлення помилок; 3) здійснювався переклад тексту латинською мовою; 4) відбувалося тлумачення уривка з джерел, які опрацьовували впродовж навчального курсу. Оцінка за екзамен формувалася так: брали до уваги твір, оцінки, які виставив наставник, і опитування. Кожен з екзаменаторів пропонував свою оцінку, і на спільній нараді члени комісії виставляли загальну: відмінно (minenter), добре (accessit), посередньо (mediocriter), недостатньо (defecit) [1, с. 141–142]. Отже, ефективність контролю успішності забезпечувалася достатньою кількістю даних для оцінки, всебічністю та тематичною спрямованістю контролю.

На наступний курс міг бути переведений лише той, хто досяг середнього рівня (mediocritas). Цей рівень визначався вмінням учня розуміти і засвоювати почуте та вивчене і здатністю відтворити його на вимогу вчителя. Рівень «вище середнього» передбачав здатність захистити свої твердження, підкріплюючи їх аргументами [1, с. 49]. Так забезпечувалось виконання педагогічних вимог до контролю: систематичність, різноманітність форм, всебічність, об'єктивність, диференційований підхід, доброзичливість.

Отже, вибір методів і форм організації навчання хоч і був передбачений «Ratio studiorum» та чітко підпорядкований меті виховання гармонійної особистості з високими моральними і

духовними принципами, однак залишав учителеві можливість поєднання методів і прийомів для забезпечення ефективності навчального процесу. Водночас його результат великою мірою залежав від методичного та матеріального забезпечення. Базою для вивчення латинської граматики слугував багато разів перевиданий в усій Європі, у тому числі Україні, підручник – Емануеля Альвареса «De Institutione Grammatica libri tres» [3]. На 200 років він став першим і найбільш вживаним підручником граматики для єзуїтських шкіл. «Ratio» 1599 р. рекомендував граматику Е. Альвареса як посібник для вчителів, а для учнів пропонував римську переробку Турселінія [6, с. 159–160].

Підручник Е. Альвареса поділявся на три частини: перша – містила поняття про відміни та дієвідміни, – так звані «Rudimenta» (теоретичні відомості про частини мови); друга – була присвячена синтаксису; третя – подавала засади поетики, версифікацію, поняття про поетичні жанри. В ньому були: інформація про погляди як середньовічних учених, так і гуманістів-граматиків; багато прикладів з творів класичних авторів; методичні рекомендації для вчителів: спосіб пояснення правил, рекомендації щодо завдань й ін. [6, с. 160]. Переробки підручника усували довгі філософські та історичні примітки, щоб його могли використовувати як вчителі, так і учні. Крім зазначених скорочень, було вибрано частини, призначені для вчителя, які могли слугувати й учням. Серед уривків для учнів було взято певні розділи, примітки, додатки та укладено їх відповідно до класів із позначенням початковими літерами, що для якого класу призначено. Одну книжку використовували для чотирьох класів. Друга зміна підручника полягала у впровадженні прикладів з польської мови (так латинська граматика була водночас граматикою польської мови). Найважливішу зміну становила заміна цілих частин оригінального підручника Е. Альвареса новими, набагато коротшими розділами [6, с. 161].

Отже, ті зміни, які сталися, дають нам можливість говорити, що всі провінції ордену використовували адаптовані для свої потреб видання [6, с. 170]. На українських землях використовували підручники Е. Альвареса різних видань. Так, на приклад, граматики 1731 р. і 1737 р. Видання 1731 р. написане латинською мовою [4], а видання 1737 р., очевидно, використовували і для вивчення польської граматики, оскільки воно містило переклад польською [3]. Зміст підручників сформований за логічним принципом. Апарат орієнтування подано на початку. Тексти, вміщені в обох підручниках, репродуктивні [3; 4]. Підручник 1731 р. призначався для середнього граматичного класу. Він містив теоретичні відомості про відміни іменників та інші іменні частини мови, дієслово й елементарні правила синтаксису. Граматику Е. Альвареса до 1740 р. видавали 42 рази, а за Едукаційної комісії – ще 14 разів [6, с. 165]. Ці факти свідчать самі за себе. Тому можемо стверджувати, що підручник Е. Альвареса був найдосконалішим та доступнішим для вивчення латини в тому обсязі, якого вимагав документ «Ratio studiorum».

Вивчення мов, граматики, риторики потребувало видання творів античних авторів. Найбільше видавали Цицерона, менше – Сенеку та Салюстія [11, с. 577]. Окрім підручників та художніх творів, упродовж вивчення курсів поетики і риторики використовували словники. Одним з найвідоміших на українських землях був словник Г. Кнапія «Thesaurus Polono-Latino-Graecus» 1621 р. [17, с. 199]; пізніше перевидання – 1632 [8] та польсько-латинський словник цього ж автора [7]. Згодом єзуїти видавали спеціальні словники, зокрема «Słownik frazeologiczny języka łacińskiego» (1751 р.) Ф. Богомольця, в якому автор тлумачить латинські слова та вислови польською мовою [11, с. 79].

Як бачимо, єзуїти створили відповідне матеріальне забезпечення (підручники, твори класичних авторів), що суттєво полегшувало працю викладачів та утримувало високий рівень освіти в навчальних закладах ордену.

Аналіз джерельної бази свідчить, що вивчення латинської мови мало ступеневий характер. Кожен клас виконував своє завдання: інфіма – знайомство з основами латини, граматика – вивчення граматики, синтаксис – повне і досконале засвоєння латинської граматики, поетика – опанування стилю, риторика – досконале красномовство. На наступний навчальний рік міг бути переведений лише той, хто опанував попередній курс на достатньому рівні.

На навчання дисципліни виділяли обсяги часу, які відповідали природному поділу предмета. Виклад навчального матеріалу мав лінійний характер, який забезпечували принципи

науковості, послідовності, доступності, системності, ґрунтовності та міцності знань, наочності, емоційності, що підтримувало використання відповідних методів навчання.

Самобутність єзуїтської системи навчання латинської мови забезпечувалась активним використанням методів стимулювання і мотивації пізнавальної діяльності учнів (диспути, декламації, повторення, змагання між студентами, академії, шкільний театр, нагороди). Ці методи є перспективними для впровадження в сучасний освітній процес. Особливістю було й те, що навчання латиської мови передбачало не лише вивчення класичних авторів, а й було джерелом ерудиції.

Напрямками подальших досліджень можуть бути теми, які стосуються навчання латинської мови в інших закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ratio studiorum: Уклад студій Товариства Ісусового. Система єзуїтської освіти (серія: Studia rationis) / Пер. з лат. Р. Паранько, пер. з англ. А. Маслюх. – Львів: Свічадо, 2008. – 252 с.
2. Циглер Т. История педагогики / под ред. С. А. Ананьина. /Т. Циглер. – Петербург; К.: Сотрудникъ, 1911. – 501 с.
3. Alvares E. De institutione grammaticae libri tres / Alvares Emmanueles. – Edition nova correctior. – Leopoli: Typis Pauli Golczewski S. R. M. Typogra: Anno Domini, 1737. – 160 p.
4. Alvarus E. Grammaticarum institutionum. Libri primi epistome / E. Alvarus. – Wratislaviae: Typis Acad. Coll. Soc. Jesu, 1731. – 160 p.
5. Alvarez E. De octo partium orationis constructione de concordantiis / E. Alvarez. – Calissi: [s. n.], 1773. – 228 p.
6. Bednarski S. Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce: studjum z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego / S. Bednarski – Kraków: Wydawnictwo księży jezuitów, 1933. – 538 s.
7. Cnapius G. Synonyma seu dictionarium polono-latino / G. Cnapius – Varsaviae: Typis Curiae S.R.M. α P. Prae : Mag. Justi: Juventutis, 1793. – 375 p.
8. Cnapius G. Thesaurus polono-latino-graecus / G. Cnapius – Cracoviae: Typis Francisi Caesarii, 1632. – T. 3: Continens Adagia Polonica. – 1388 p.
9. Darowski R. Przepisy dotyczące nauczania filozofii w uczelniach jezuickich w Polsce w XVI wieku / R. Darowski // Studia z historii filozofii: Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego. – Kraków, 1980. – S. 47–85.
10. Encyklopedia wiedzy o jezuitach na Ziemiach Polski i Litwy (1564–1995). –Kraków: WAM, 1996. – 882 s.
11. Jezuicka ars historica. – Kraków: Wydawnictwo WAM, 2001. – 702 s.
12. Piechnik L. Akademie i uczelnie jezuickie / L. Piechnik // Dzieje teologii katolickiej w Polsce. – Lublin, 1975. – T. 2, cz. 2. – S. 53–101.
13. Piechnik L. Gimnazjum w Braniewie w XVI w. Studium o początkach szkolnictwa jezuickiego w Polsce / L. Piechnik // Nasza Przeszłość. – Kraków, 1958. – T. 7. – S. 5–71
14. Piechnik L. Powstanie I rozwój jezuickiej Ratio studiorum (1548–1599) / L. Piechnik – Kraków: Wyd. WAM: Wyższa Szkoła Filozoficno-Pedagogiczna «Ignatianum», 2003. – 264 s.
15. Ratio studiorum et Institutiones Scholasticae Societas Jesu per Germaniam olim vigentes collectae, concinnatae, dilucidatae f G. M. Pachtler S. J. – Berlin: A Hofmann & Comp., 1887−1894. – T. 1. – 1887. – 460 p; T. 2. – 1887. – 524 p; T. 3. – 1890. – 486 p.
16. The Jesuit Ratio studiorum: 400th anniversary perspectives / edited by Vincent J. Duminuco. – New York: Fordham university press, 2000. – 307 p.
17. Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce (Wybór artykułów) / wstęp, wybór i oprac., mapki, wykaz szkół, bibliografia, indeks Jerzy Paszenda. – Kraków: Wydaw. WAM: Księża Jezuici, 1994. – 259 s.

УДК 37.091.3"19"

В. Б. СОПІГА

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ПОСІБНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ АВТОСПРАВИ У 50–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Розкрито доцільність використання наочності на заняттях із автосправи та методичні особливості застосування наочності у 1950–1980-і роки. Досліджено історичні аспекти застосування технічних засобів навчання у якості наочних посібників. Визначено та охарактеризовано два етапи

розвитку методики застосування наочності у процесі підготовки фахівців із автосправи: накопичення емпіричного досвіду (50–60-і роки) та узагальнення емпіричного досвіду (70–80-і роки ХХ ст.). Обґрунтовано доцільність використання в сьогоденні окремих аспектів підготовки фахівців із автосправи.

Ключові слова: *автосправа, навчання, наочність, етап.*

В. Б. СОПИГА

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АВТОДЕЛА В 50-80-Е ГОДЫ ХХ ВЕКА

Раскрыта целесообразность использования наглядности на занятиях автодела и методические особенности применения наглядности в 1950-1980-е годы. Исследованы исторические аспекты применения технических средств обучения в качестве наглядных пособий. Определены и охарактеризованы два этапа развития методики применения наглядности в процессе подготовки специалистов по автоделу: накопление эмпирического опыта (50-60-е годы) и обобщения эмпирического опыта (70-80-е годы ХХ ст.). Обоснована целесообразность использования в настоящем отдельных аспектов подготовки специалистов по автоделу.

Ключевые слова*: автодело, обучения, наглядность, этап.*

V. B. SOPIGA

METHODOLOGICAL FEATURES OF APPLICATION OF THE VISUAL GUIDE IN TRAINING OF DRIVERS IN 50-60 YEARS OF THE XX CENTURY

The article reveals the feasibility of using visual aids in the classroom with training of drivers and methodical peculiarities of clarity in the 1950-1980-th. The historical aspects of the application of technical training as visual aids are investigated. The two stages of development methods use visual aids in the training of training of drivers are identified and characterized: accumulation of empirical experience (50-60-th years) and synthesis of empirical experience (70-80-th years of the twentieth century.). The appropriateness of the present certain aspects of training with drivers is proved.

Keywords*: training of drivers, training, presentation, stage.*

Освітня політика України спрямована на створення умов навчання фахівців відповідно до світових стандартів. Це вимагає вдосконалення підготовки педагогічних кадрів і науково-педагогічних працівників.

Зміни у сучасному суспільстві та збільшення кількості автотранспорту вимагають покращення підготовки водіїв, розробки ефективної методики викладання автосправи та підвищення рівня компетентності майбутніх учителів.

Традиційно підготовка фахівців автосправи передбачає використання різноманітних форм і методів роботи, забезпечення навчального процесу засобами реалізації змісту програм. Одним із засобів, які сприяють засвоєнню навчального матеріалу, є наочність. Для розробки ефективної методики використання наочних посібників необхідно вивчити досвід учителів і викладачів, які здійснювали підготовку водіїв у попередні роки.

Окремі методичні аспекти використання наочності під час трудової, політехнічної підготовки розкрито у працях Д. О. Тхоржевського, В. М. Мадзігона, А. І. Дьоміна та ін. Особливості застосування наочних посібників на заняттях з автосправи досліджували К. А. Лощаков, В. П. Беспалько, В. Е. Рублях, Н. М. Стеблов та ін.

У концепції професійної освіти України зазначено, що існуюча система підготовки педагогічних працівників недостатньо зорієнтована на роботу в нових соціально-економічних умовах і вимагає вдосконалення. З огляду на це особливо цінним є вивчення та систематизація досвіду використання наочних посібників у процесі підготовки фахівців із автосправи. Це дасть змогу порівняти рівень інноваційних дидактичних проектів минулого та сучасності і віднайти найкращі способи вдосконалення навчально-виховного процесу, які доцільно використовувати в умовах сучасного освітнього простору.

Мета статті полягає у виявленні особливостей використання наочних посібників на заняттях автосправи у 50–80-і роки ХХ ст.

Реалізація зазначеної мети передбачає вирішення таких завдань**:**

– розкрити доцільність використання наочних посібників у досліджуваний період;

– виявити та охарактеризувати етапи розвитку методики використання наочних посібників із автосправи у 1950–1980-і роки.

У процесі підготовки водіїв першорядне значення має наочність, оскільки вона дозволяє демонструвати деталі, механізми і прилади, які треба вивчити [8, с. 11]. Використання демонстративного матеріалу дає змогу вчителеві зробити процес навчання цікавим, привабливим, виділити в ньому аспекти, на які потрібно звернути увагу під час вивчення тієї чи іншої теми. Тому загальновизнано, що використання наочних посібників сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу.

У досліджуваний період засоби наочного навчання науковці поділяли за тими ж ознаками, що й сьогодні, а саме: посібники натуральні (деталі, механізми, прилади, інструменти, пристосування та ін.) і посібники зображувальні (схеми, креслення, діаграми, плакати, фотографії, діапозитиви, макети, моделі та ін.). Зображувальні посібники розділяли на об’ємні та площинні. До перших відносили макети і моделі, до других – схеми, плакати, креслення, фотографії, малюнки і таблиці [8, с. 19].

На думку Н. М. Стеблова, у процесі підготовки майбутніх фахівців із автосправи метод пояснення, відірваний від показу натуральних деталей, не можна вважати закінченим етапом повідомлення матеріалу, тому що під час вивчення окремих тем є багато питань та положень, для яких характерно те, що вони вимагають засвоєння конструкції або принципу роботи конкретних механізмів чи приладів. Розповідь викладача повинна супроводжуватися й органічно зливатися з демонструванням механізму. Окрім того, у процесі підготовки водіїв, повідомлення навчального матеріалу є по суті поясненням будови чи роботи предмета, який демонструється [8, с. 18–19]. Це дає підстави стверджувати, що домогтися єдності теоретичних знань і практичних навичок краще вдається тоді, коли ефективно використовуються методи, засоби і прийоми застосування наочних посібників.

У цей період дослідники вирішують питання щодо доцільності використання технічних засобів для унаочнення дидактичного матеріалу. Цілеспрямованість впровадження технічних засобів навчання (ТЗН) у процес підготовки фахівців, вважає С. І. Архангельський, зумовлено такими основними завданнями навчання:

- забезпечення інтенсивності навчання;
- підвищення інтересу та мотивація навчальної діяльності;
- перехід на більш високий ступінь інтелектуального і творчого розвитку;
- забезпечення раціональної системи організації навчального процесу [2, с. 13–14].

У процесі розвитку дидактики у другій половині ХХ ст. постійно розширювалася сфера застосування ТЗН разом з іншою наочністю, що було зумовлено необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до практичного застосування такого необхідного засобу засвоєння знань.

У багатьох наукових працях досліджуваного періоду, в яких порушувалося питання теорії навчання, розкривалася проблема наочних посібників. Можна стверджувати, що використання демонстративного матеріалу на заняттях автосправи у другій половині ХХ століття мало першорядне значення, оскільки в більшості випадків предметом вивчення були натуральні посібники. Проте важливим було й застосування технічних засобів навчання.

Дослідження особливостей використання наочних посібників у 1950–1980-і роки дозволило виявити та охарактеризувати два етапи розвитку методики їх використання (у тому числі ТЗН) на заняттях автосправи.

Етап накопичення емпіричного досвіду – 50–60-ті роки ХХ ст. Розвиток дидактики у цей час спрямовувався партійними постановами та визначеними ними завданнями, які формулювали керівники педагогічної науки в України. Більшість досліджень того часу мала на меті розробку методів та засобів навчання, у тому числі з використанням наочності. Але тоді ще не було проведено фундаментальних, системно-охоплюючих досліджень щодо згаданого аспекту педагогічної науки [1, с. 201].

Окремі науковці виділяють середину 50–60-х років як окремий етап у зв'язку з виникненням технологічного підходу та створенням теоретичної бази, в основу якої була покладена ідея програмованого навчання. У цей період були розроблені спеціальні аудіовізуальні засоби навчання, спрямовані на реалізацію пізнавальних цілей, створені електронні класи, лінгафонні кабінети, засоби зворотного зв'язку, навчальні машини, тренажери тощо [10, с. 201–202].

Оскільки не було фундаментальних досліджень щодо методики використання ТЗН під час занять із автосправи, викладачі, як правило, накопичували емпіричний досвід.

Разом з іншою наочністю у навчальному процесі застосовували проекції статичного зображення. Для цього використовували: проекційні ліхтарі для скляних діапозитивів; апарати для плівкових діапозитивів – фільмоскопи; апарати, в яких непрозорий об'єкт, освітлений джерелом світла, відбивається у дзеркалі та через об'єктив дає зображення на екрані – епідіаскопи. Саме епідіаскопи були найбільш доступними й універсальними апаратами. Вони створювали на екрані проекції малюнків, фотознімків, ілюстрацій із книг та інших зображень, зроблених на площині [8, с. 22–24]. Такі ТЗН надавали можливість використовувати велику кількість ілюстративного матеріалу та насичувати навчальний процес наочними посібниками, не порушуючи методичної цілісності занять, а іноді й покращуючи її.

Поступово накопичувався досвід розповсюдження ТЗН. Так, відповідно до інструкції заступника міністра освіти УРСР П. Миргородського від 15 січня 1966 р. для забезпечення закладів освіти навчальними та науковими фільмами вводилась єдина система кінопрокату та створювалися спеціальні фонди [6, с. 16].

Серед навчальних фільмів було багато таких, які могли використовуватися на заняттях із автосправи, а саме: «Автомобіль «Москвич» і його технічне обслуговування» (1962 р.), «Вантажні автомобілі «ЗІЛ» (1961 р.) [6, с. 17].

Окрім кінофільмів, розповсюджувалися кінокурси. Зокрема, для занять із автосправи був розроблений кінокурс «Автомобіль», який складався з таких розділів: 1) Двигун; 2) Карбюрація; 3) Електрообладнання автомобіля; 4) Трансмісія; 5) Гальмування; 6) Ходова частинна. Також був розроблений кінокурс «Трактор», який мав аналогічну структуру [6, с. 21–23].

Фільми використовували переважно після засвоєння відповідного навчального матеріалу. Перед показом фільму інколи проводили бесіду, в якій повідомляли про кінострічку, відзначали місця, що потребують особливої уваги, пропонували перелік питань, на котрі учням необхідно відповісти після перегляду. Кінофільм спочатку показували повністю, а після цього проводили бесіду з загальних питань теми. Повторно фільм демонстрували частинами з бесідою після кожного питання. У заключній бесіді аналізували весь зміст кінострічки [8, с. 22–25]. Учителі пропонували й інші варіанти організації перегляду фільмів, але в будь-якому разі навчальні цілі краще досягалися тоді, коли учням відводили активну роль.

У процесі етапу накопичення емпіричного досвіду основна увага дослідників була звернена на розробку методів навчання, в тому числі методики демонстрування наочності із застосуванням ТЗН. На заняттях із автосправи використовувалися ілюстрації, кінофільми та кінокурси, в яких розкривалася будова автомобілів, правила їхнього технічного обслуговування та особливості ремонту.

Етап узагальнення емпіричного досвіду (70–80-і роки XX ст.). Характерною ознакою цього етапу було збільшення кількості науковців, які досліджували питання наочності, відповідно зросла чисельність публікацій, локальних досліджень, що створювало умови не тільки для накопичення, а й узагальнення наукової інформації [1, с. 201–202]. В українській науці у цей час працювали дидакти (П. Я. Дзюба, М. С. Жаров, В. П. Беспалько, С. І. Архангельський, А. Л. Гринь, К. А. Лощаков та ін.), які своїми працями забезпечували теоретичне обґрунтування та практичне функціонування закладів освіти.

Характерним для 70-х років був інтенсивний розвиток нових технічних засобів навчання. Було розроблено багато методичних рекомендацій, які полягали у спрямованості на програмоване навчання, використання аудіовізуальних засобів, автомобільних тренажерів тощо. Так, згідно з дослідженням П. Я. Дзюби, найвища успішність студентів (майбутніх учителів автосправи) та учнів середніх загальноосвітніх шкіл досягалася тоді, коли в процесі підготовки використовувалися елементи програмованого навчання. Застосування елементів

програмованого контролю і ТЗН мобілізувало увагу, активізувало та інтенсифікувало навчальний процес, що в кінцевому результаті сприяло підвищенню успішності студентів та учнів [3, с. 28–30].

Щодо методики використання ТЗН, то в закладах освіти, де готували фахівців із автосправи, існувала практика створення і використання пристроїв, у яких поєднувались тренажери і кінопроектори. Разом з цим існувала недооцінка можливості самостійного застосування одних та інших. У методичних рекомендаціях зазначалося, що на заняттях під час перегляду кінофільмів у більшості випадків доцільно використовувати не весь фільм, а окремі його фрагменти. Однак, на думку А. А. Костіна, під час вступних і перших занять нових розділів програми краще демонструвати весь фільм відразу [4, с. 20]. Вважаємо, що ці рекомендації необхідно врахувати у процесі підготовки водіїв у сучасних умовах.

У наукових працях В. Е. Рубляха зазначено, що інтерес до занять значно зростав, якщо школярі брали участь у заходах позакласної роботи, у тому числі у виконанні завдань з виготовлення навчально-наочних посібників [7, с. 5–6]. Це дає підстави стверджувати, що зацікавленість заняттями зростала завдяки використанню наочних посібників не тільки під час демонстрації, а й у процесі їх виготовлення.

У цей період продовжував накопичуватися досвід використання наочних посібників, перелік яких затверджувався централізовано. Зокрема, наказом міністра освіти СРСР № 101 від 16 червня 1976 р. був затверджений перелік навчального обладнання та навчально-наочних посібників для кабінетів автосправи середніх загальноосвітніх шкіл [5, с. 13]. Зазначалося, зокрема, що у школах, де відбувається підготовка водіїв, кабінети автосправи треба забезпечити обладнанням і навчально-наочними посібниками (протягом 1976–1980 рр.), до переліку яких входили:

- обладнання, пристрої та інструменти (деталі автомобіля, інструменти для розбирання та ремонту тощо);
- навчально-наочні посібники **(**моделі – однодискової муфти щеплення, синхронізатора коробки передач, центрального гальма, міжосьового диференціала, одноциліндрового карбюраторного двигуна, світлофорів, а також дорожні знаки, фігури і перехрестя доріг);
- таблиці (будова автомобіля, технічне обслуговування автомобіля, ремонт автомобіля, техніка безпеки при обслуговуванні автомобілів, правила руху автотранспорту, безпека руху автотранспорту, інструкційні картки зі складально-розбірних робіт);
- екранні засоби навчання (кінофільми та діафільми) [5, с. 14–15].

Для 1980-х років характерним було виникнення комп'ютерних лабораторій, розвиток програмних засобів навчання [10, с. 204]. Це був своєрідний підсумок розвитку радянської дидактики. У цей час збереглася тенденція переважної орієнтації досліджень на проблеми методів, засобів та загальнотеоретичних засад підготовки майбутніх фахівців [1, с. 202].

Згідно з твердженням А. Я. Сичова та В. А. Мостакова наочність необхідно використовувати не тільки для безпосереднього навчання практичному водінню, а й для закріплення знань (вивчення правил дорожнього руху в реальній ситуації тощо) [9, с. 7]. На нашу думку, ці методичні рекомендації доцільно використовувати в сучасних умовах.

Отже, характерним для етапу узагальнення емпіричного досвіду були аналіз і синтез інформації, здобутої на попередньому етапі. Це становило основу для розробки та впровадження нових методичних рекомендацій щодо застосування тренажерів, кінофільмів і програмованого навчання у процесі підготовки фахівців із автосправи.

Використання наочності на заняттях із автосправи у 1950–1980-і роки сприяло підвищенню рівня засвоєння знань, вмінь і навичок, давало змогу активізувати пізнавальну діяльність та емоційний вплив на учнів. У розвитку методики використання наочних посібників на заняттях автосправи у досліджуваний період простежується два етапи: *накопичення емпіричного досвіду,* під час якого впроваджувалася практика використання діапозитивів, кінофільмів тощо, та *узагальнення емпіричного досвіду,* який характеризується збільшенням кількості рекомендацій з розробки та впровадження нових методик використання ТЗН у процесі підготовки майбутніх фахівців із автосправи**.**

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О. Періодизація розвитку дидактики в Україні в другій половинні ХХ століття / О. Адаменко // Гуманізація навчально-виховного процесу : науково-методичний збірник. – 2010. – Вип. 51. – С. 196–203.
2. Архангельський С. И. Состояние и перспективы использования ЭВМ в учебном процессе высшей школы / С. И. Архангельсий // Технические средства обучение : сборник трудов. – М.: Москов. гос. пед. ин-т. им. В. И. Ленина , 1975 – С. 3–18.
3. Дзюба П. Я. Научно-педагогические основы подготовки учителя трудового обучения в педагогических институтах (на материале специальности «Автодело»): автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Дзюба Павел Яковлевич ; Киев. госуд. пед. ин-т. им. А. М. Горького. – К., 1973. – 31 с.
4. Костин А. А. Использование средств кино в обучении автоделу / А. А. Костин // Школа и производство. – 1972. – № 6. – С. 17–20.
5. Про затвердження переліку навчального обладнання та навчально-наочних посібників для кабінетів автосправи середніх загальноосвітніх шкіл, в яких проводиться відповідне навчання учнів старших класів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1976. – № 17. – С. 12–17.
6. Про проведення єдиної системи прокату навчальних та наукових фільмів системи кінопрокату // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1966. – № 9. – С. 16–24.
7. Рублях В. Э. Изучения правил дорожного движения в школе : пособие для учителей / В. Э. Рублях, Л. Н. Гончаренко. – Изд. 2-е, перероб. и доп. – М.: Просвещение. – 1976. – 192 с.
8. Стеблев Н. М. Методика обучения шоферов / Н. М. Стеблев. – Изд. 3-е, перероб. и доп. – М.: ДОСААФ, 1960. – 502 с.
9. Сычев А. Я. Вождения автомобиля : метод. пособие / А. Я. Сычев, В. А. Мостаков. – 2-е изд., перероб. и доп. – М.: ДОСААФ, 1981. – 144 с.
10. Хоменко В. В. Сутність поняття технічних засобів навчання та етапи їх розвитку / В. В. Хоменко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – 2011. – № 13. – С. 200–205.

УДК 37+091+371.71+261.5

В. М. ДИДИК

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ 1900–1939 РР.

Стаття присвячена аналізу публікацій українських громадських діячів та педагогів з проблеми формування здорового способу життя учнів у періодичних виданнях в 1900–1939 рр. Розкрито санітарно-гігієнічні вимоги, які висувалися до навчально-виховних закладів. Описано зміст та форми пропаганди культури здоров'я в досліджуваний період у навчальних закладах на західноукраїнських землях.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, культура здоров'я, періодичні видання, учнівська молодь, україномовна періодика.*

В. М. ДЫДЫК

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ ЗАПАДНОЙ УКРАИНЫ 1900-1939 ГГ.

Статья посвящена анализу публикаций украинских общественных деятелей и педагогов по проблеме формирования здорового образа жизни учащихся на страницах периодических изданиях 1900–1939 гг. Раскрыты санитарно-гигиенические требования, которые предъявлялись к учебно-воспитательным учреждениям. Проанализированы содержание и формы пропаганды культуры здоровья у исследуемый период в учебных заведениях на западноукраинских землях.

Ключевые слова*: здоровый образ жизни, культура здоровья, периодические издания, учащаяся молодежь, украиноязычная периодика***.**

V. M. DYDYK

PROBLEMS OF CULTURAL HEALTH OF STUDENTS PERIODICALS IN WESTERN UKRAINE 1900–1939 RR.

The article is devoted to the analysis of the publications of the Ukrainian public figures and educators on the issue of healthy lifestyles of students in periodicals in 1900-1939. The sanitary requirements that were put forward to the educational institutions are discovered.. The content and form of promoting a culture of health in the period in educational establishments in the Western part of Ukraine are analysed.

***Keywords**: healthy lifestyle, culture of health, newspapers, school youth, Ukrainian periodicals.*

Сучасна національна система освіти та виховання України спрямована на пошук нових форм і засобів, які б сприяли вихованню здорового підростаючого покоління. Важливу роль у цьому аспекті вітчизняні науковці відводять засобам масової інформації (ЗМІ).

На думку сучасного дослідника Н. Щербакової, ЗМІ мають можливість згуртувати учнівську молодь України навколо цінностей здорового способу життя в усіх його складових – фізичній, психічній, соціальній, духовній [17, с. 150–155].

Цю тенденцію підтверджує аналіз соціологічних досліджень, який засвідчив, що за рівнем довіри населення серед ЗМІ перше місце займає телебачення, йому довіряє 64% опитаних респондентів, радіомовленню – 61%, а пресі – 56%. Проведені дослідження тематичної спрямованості цільових телепередач показують, що у 83% з них відзначалася важливість конкретних складових здорового способу життя (ЗСЖ), в 56% – пропонувались конкретні корисні поради, але тільки у 41 % випадків наводилися конкретні приклади формування культури здоров'я в учнівському середовищі [2, с. 150–155].

Проте вітчизняні дослідники О. Радченко та С. Радченко відзначають, що незважаючи на зазначені спроби боротьби телебачення за здоровий спосіб життя молодого покоління, результати опитування учнів свідчать, що 43% учнів перегляд реклам спонукає до вживання алкоголю [12, с. 211–212].

Таким чином, актуальність проблеми та її недостатня розробленість спонукає до ретроспективного аналізу публікацій періодичних видань досліджуваного періоду та сприятиме кращому розумінню системи виховання здорового способу життя в учнівському середовищі на західноукраїнських землях.

Дослідженню проблеми присвячені численні монографії, дисертаційні роботи та інші наукові праці. Зокрема, вплив сучасних ЗМІ на формування культури здоров'я в учнівському середовищі вивчали М. Дерепа, Ю. Фомин, Ю. Юрчишин. Ретроспективний аналіз періодичних видань досліджуваного періоду здійснили О. Муц, О. Хімяк, Л. Шологон та ін. Цікавими у контексті зазначеної проблеми є історичні розвідки О. Вацеби, Б. Трофим'яка, Б. Ковпака, у яких міститься інформація щодо становлення західноукраїнської спортивної періодики у 1920–1939 рр.

Мета статті – проаналізувати публікації з проблеми формування культури здоров'я підростаючого покоління на сторінках періодичних видань у 1900–1939 рр. на західноукраїнських землях та окреслити перспективи творчого використання позитивних ідей у сучасному освітньому просторі.

Колоніальне становище західноукраїнських земель в кінці XIX – на початку XX ст. визначало їх соціальний та культурний розвиток і надалі відіграло вагому роль у становленні української періодики. Як відзначає вітчизняний дослідник О. Муц, українська періодика першої третини XX ст. була засобом та формою культурно-освітнього розвитку українського суспільства в досліджуваний період [9, с. 272].

Розвиток україномовної преси на початку XX ст. проілюстрований у таблиці 1 [3, с. 230].

Таблиця 1.

Кількість україномовних періодичних видань на західноукраїнських землях у 1900–1915 рр.

Рік	1900	1905	1910	1911	1912	1913	1914
Кількість періодичних видань	39	52	72	78	78	80	73

Зазначимо, що в середині 1930-х рр. сумарна кількість україномовних періодичних видань становила 73, а саме: політичних – 22, господарських – 7, культурно-освітніх – 11, літературних – 4, наукових і фахових – 11, релігійних і церковних –4, професійних – 3, для молоді – 8, гумористично-сатиричних – 3 [18, с. 48].

Важливою складовою системи української преси на початку ХХ ст. були педагогічні часописи. В них висвітлювалися питання розвитку національної системи освіти та шкільництва. Автори публікацій обстоювали право українців здобувати освіту національною мовою, здійснювали спроби формувати світогляд шкільної молоді та пропагували культуру здоров'я в учнівському середовищі.

Цікавою в контексті нашого дослідження є інформація періоду 1930–1939 рр. щодо кількості публікацій, у змісті яких розкривалися окремі аспекти виховання здорового способу життя учнів (табл. 2).

Таблиця 2

Кількість публікацій з проблеми здорового способу життя в періодичних виданнях у 1930–1939 рр.

Назва періодичного видання	Кількість публікацій
«Рідна школа»	30
«Шлях виховання й навчання»	8
«Відродження»	14
«Студентський шлях»	1
«Українська школа»	5

З метою аналізу умов виховання здорового способу життя в учнівському середовищі досліджуваного періоду проведемо розгляд окремих публікацій в періодичних виданнях.

Так, тогочасний дослідник українського шкільництва С. Кондрат в одній із своїх публікацій розкриває соціально-побутові умови проживання дітей у сільській місцевості. Як приклад, автор наводить слова учителя з Дрогобича, який відзначає: «Діти виглядають інколи страшно. Ноги, руки, шия, уха – аж чорні. Та в першу чергу ноги і руки. Твориться на них якась тверда поволока, якої не можна усунути яка часто тріскає і кровавить». У своєму дослідженні автор наголошує на тому факті, що фізичний розвиток дитини значно залежить від матеріального стану родини [6, с. 163].

У контексті вивчення цього аспекту проблеми цікавою є стаття А. Рудь в якій дослідниця звертає увагу на побутові умови проживання дітей та аналізує санітарно-гігієнічний стан сільських будинків [13, с. 14].

У своїй статті Д. Хевзюк наголошує, що вагомий вплив на виховання здорового способу життя мали батьки, оскільки саме їхню поведінку найчастіше наслідували діти [16, с. 12–13].

Заслуговує на увагу опублікована в журналі «Шлях навчання й виховання» стаття «Школа, нервові діти й … учителі». У ній автор презентує дослідження лікаря Т. Бока, на думку якого, причини нервових захворювань учнів залежать від таких чинників:обсягу праці, яку виконує учень; постійного зосередження уваги; фізичного перевантаження; несприятливої атмосфери в домі.

З метою зменшення кількості нервових захворювань дітей Т. Бок пропонував: не перевантажувати учнів працею в школі та вдома; створити сприятливі умови для співпраці між учителями та учнями при цьому даючи останнім змогу нормально розвиватися [15, с. 173–174].

Аналіз періодичних видань дозволяє стверджувати, що на початку ХХ ст. гостро постала проблема із зловживанням молоддю алкоголем. Вітчизняний дослідник Б. Савчук відзначає, що на початку ХХ ст. одна корчма припадала на 347 міських і 462 сільських жителів, тоді як одна початкова школа – на 1770 мешканців краю, гімназія – на 206 тис., а учительська семінарія – на 320 тис. [14, с. 70]. Вживання спиртного спричинило катастрофічні наслідків у тогочасному суспільстві. Заслуговує на увагу той факт, що 80% злочинів відбувалися через алкоголь, на 100 самогубців припадав 41% алкоголіків [1, с. 145]. Цілком очевидно, що такий стан справ призвів до систематичної і послідовної боротьби з алкоголізмом на західноукраїнських землях.

Цікавою у контексті нашого дослідження є стаття С. Парфанович «Шкідливий вплив алкоголю на здоровля дитини», у якій автор дійшла висновку, що діти, котрі вживають

алкоголь, відстають у фізичному розвитку та мають значно нижчі показники у навчанні (табл. 3) [10, с. 273–274].

Тогочасні українські дослідники відзначають, що вагомий вплив на формування здорового способу життя дітей мав санітарно-гігієнічний стан навчальних закладів. Проблеми української школи широко обговорювалися на сторінках тогочасних видань.

Яскраво характеризує стан шкільництва доповідь українського посла С. Козицького в польському сеймі надрукована на в газеті «Діло» (1923 р.). Зокрема автор доповіді відзначає, що «українські школи систематично знищуються шляхом вилучення в українських громад шкільних будинків та майна, а українські діти мусять вчитися у тісних кімнатах» [5, с. 2].

Таблиця 3

Порівняльна характеристика рівня засвоєння учнями навчального матеріалу через призму алкогольної залежності

Хлопці	Дівчата
ті, що вживають алкоголь	ті, що вживають алкоголь
дуже добре – 0% добре – 30% достатній – 47% зле – 21,7%	дуже добре – 1,3% добре – 39,3% достатній – 41,4% зле – 18%
ті, що не вживають алкоголь	ті, що не вживають алкоголь
дуже добре – 3,7% добре – 63,1% достатній – 32% зле – 1%	дуже добре – 4% добре – 42% достатній – 41% зле – 13%

Український громадський діяч В. Калинович здійснив спробу розкрити санітарно-гігієнічні вимоги, яким повинна відповідати школа. У результаті досліджень автор робить такі висновки:

- шкільні будинки необхідно будувати відповідно до вимог гігієни в екологічно чистій частині конкретної місцевості. Класи мають бути просторими, сухими та сонячними. При кожній школі повинні знаходитися широке подвір'я або великий сад, де діти могли б після кожного уроку проводити час протягом перерви;
- навчальні лабораторії та кабінети треба обладнати всіма необхідними для навчання наочними засобами й приладами;
- у кожній школі створити окремі кімнати для проведення лабораторних досліджень і для заняття фізичними вправами [4, с. 27].

Викладені вище матеріали свідчать, що в першій третині ХХ ст. українські педагоги та громадські діячі широко обговорювали в періодичних виданнях можливості використання різних форм і методів виховання культури здоров'я підростаючого покоління.

Так, Д. Петрів відзначає, що матеріал для навчання та розвитку дитини потрібно підбирати з навколишнього середовища. На думку автора, під час підготовки до виховного заходу вчитель повинен скласти собі план, у якому мають бути вказаними мета розмови та необхідне дидактичне забезпечення. До засобів проведення виховного заходу педагог відносить теоретичний матеріал, наочність, методи ведення розмови [11, с. 118].

Значний інтерес для нашого дослідження становлять публікації, в яких українські автори розкривають досвід формування культури здоров'я дітей на території інших країн. Так, О. Макарушка розглядала санітарно-гігієнічний стан дошкільних навчально-виховних закладів [8, с. 78–80].

Цікавою у контексті дослідження є стаття А. Лотоцького «Сонцелов». Автор розкриває технологію використання приладу, який використовують для освітлення шкільних кімнат, що розташовані на не сонячному боці в паризьких навчальних закладах [7, с. 118].

Здійснені дослідження періодичних видань свідчать, що українські педагоги та громадські діячі досліджуваного періоду розглядали проблему пропагування культури здоров'я в учнівському середовищі як одне із стратегічних питань розвитку національного шкільництва.

Аналіз статей з проблеми виховання здорового способу життя в учнівському середовищі, опублікованих в тогочасних українських періодичних виданнях, демонструє, що автори звертали особливу увага на:

- соціально-побутові та матеріальні умови проживання дітей;
- санітарно-гігієнічний стан навчальних закладів та помешкань учнів;
- надмірне навантаження учнів під час навчально-виховного процесу;
- пошук нових форм та методів виховання культури здоров'я в учнівському середовищі.

Проведене дослідження не претендує на повне та всебічне висвітлення цієї багатоаспектної проблеми. Перспективи подальших розвідок, на нашу думку, полягають у дослідженні форм і методів пропагування здорового способу життя у позаурочній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бучавський А. Протиалкогольний рух і духовенство / А. Бучавський // Нива. – 1929. – Ч. 4. – С. 145–147.
2. Вплив засобів масової інформації та інших джерел на формування здорового способу життя дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uanew.narod.ru/maniu.htm
3. Животко А. П. Історія української преси / упоряд., авт. іст.-біогр. нарису та приміт. М. С. Тимошик /А. П. Животко – К.: Наша культура і наука, 1999. – 368 с.
4. Калинович В. Голос української дитини / В. Калинович // Українська школа. – 1926. – Зш. 13–14. – С. 16–31.
5. Козицький С. Недоля українського шкільництва / С. Козицький // Діло. – 1923. – Ч. 25. – С. 2.
6. Конрад С. Життя дитини пролетаріату / С. Конрад // Шлях навчання й виховання. – 1936. – Ч. 3. – С. 163.
7. Лотоцький А. Сонцелов / А. Лотоцький // Життя і знання. – 1935. – Ч. 4. – С. 118.
8. Макарушка О. Соціальна опіка в Чехословацькій Республіці / О. Макарушка // Народна просвіта. – 1926. – Ч. 3–4. – С. 78–80.
9. Муц О. Україномовна педагогіка Західної України (1920–1939 рр.): історіографія проблеми / О. Муц // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Історія – 2011. – Вип. 1. – С. 266–272.
10. Парфанович С. Шкідливий вплив алькоголю на здоровля дитини / С. Парфанович // Життя і знання. – 1929. – Ч. 9 – С. 273–274.
11. Петрів Д. Реалізація наукових програмів / Д. Петрів // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч. 9. – С. 113 –114.
12. Радченко О. Ставлення молоді до вживання спиртних напоїв / О. Радченко, С. Радченко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць. Луцьк – 2008. – Т. 2. – С. 212–213.
13. Рудь А. Здоровля в сільській хаті / А. Рудь // Молоде село. – 1935. – № 3. – С. 14.
14. Савчук Б. Корчма: алкогольна політика і рух тверезості в Західній Україні у XIX – 30-х роках XX ст. / Б. Савчук. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2001. – 247 с.
15. С. Школа нервові діти й … учителі / С. // Шлях навчання й виховання. – 1936. – Ч. 3. – С. 173–174.
16. Хевзюк Д. Село теперішнє і майбутнє / Д. Хевзюк // Молоде село. – 1938. – № 3. – С. 12–13.
17. Щербакова Н. Вплив ЗМІ на життя та здоров'я студентів та молоді / Н. Щербакова // Удосконалення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі : зб. наук.-метод. праць. Мелітополь – 2009. – Вип. 11. – С. 150–155.
18. Щербяк Ю. Концептуальні засади освітньої доктрини Української Греко-Католицької Церкви в XX столітті: монографія / Ю. Щербяк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 588 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811. 111(07)+81’42

Л. І. МОРСЬКА

СУТНІСТЬ І ВИЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Досліджено проблему стратегічності іншомовного спілкування з позиції дискурсної лінгвістики та лінгводидактики. Така необхідність зумовлена певними відмінностями використання учасниками спілкування комунікативних стратегій при вирішенні професійних комунікативних завдань, які можна поділити на макро- і мікростратегії. Запропонованодефініційний аналіз поняття «стратегія», досліджено сутнісні ознаки комунікативних стратегій у професійному дискурсі, наведено приклади використання стратегічного мовлення у медіа, політичному, юридичному та етнічному дискурсі.

***Ключові слова**: комунікативна стратегія, професійний дискурс, макростратегії, мікростратегії.*

Л. И. МОРСКАЯ

СУТЬ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Исследовано проблему стратегического иноязычного общения с позиции дискурсивной лингвистики и лингводидактики. Такая необходимость обусловлена рядом различий в использовании участниками коммуникации стратегий в решении профессиональных коммуникативных задач, которые можно разделить на макро- и микростратегии. Предложен анализ дефиниции понятия «стратегия», исследовано существенные признаки коммуникативных стратегий в профессиональном дискурсе, поданы примеры использования стратегической речи в медиа, политическом, юридическом и этническом дискурсе.

***Ключевые слова**: коммуникативная стратегия, профессиональный дискурс, макростратегии, микростратегии.*

L. I. MORSKA

THE ESSENCE AND DEFINITION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN PROFESSIONAL DISCOURSE

The problem of strategic speech from the perspective of Discourse Linguistics and Linguodidactics has been investigated in the article. Such necessity is predetermined by a few differences in the use of communicative strategies by communicants while solving their professional communicative tasks. The strategies can be subdivided into macro and micro strategies. The definition analysis of the notion “strategy” has been carried out, the core peculiarities of communicative strategies in professional discourse have been studied, the examples of the use of strategic speech in media, political, law and ethnic discourse have been suggested in the article.

***Keywords**: communicative strategy, professional discourse, macro strategy, micro strategy.*

Підвищений інтерес лінгвістики і лінгводидактики до комунікативної прагматики призвів до зосередження уваги дослідників до динамічного вивчення використання мовних засобів, що реалізовують індивідуально-особистісний, мотиваційний (мотиви і цілі) та ситуативний аспекти повідомлення. Вивчення специфіки комунікативної поведінки в різних соціальних сферах, тобто різних намірів, комунікативних стратегій їх досягнення і своєрідності їх вербального втілення у представників як одного соціуму, так і інших інокультурних соціумів з метою реалізації глобальної стратегії партнерства і співпраці усередині однієї культури та між

культурами стає одним з домінантних напрямів досліджень в сфері комунікативної лінгвістики і лінгводидактики.

Необхідність вивчення лінгвістикою і лінгводидактикою проблем міжкультурної ділової комунікації зумовлена бурхливим зростанням міжнародних зв'язків і значним підвищенням інтересу вчених до проблем вивчення іноземних мов широким колом фахівців-нелінгвістів для вирішення своїх професійних завдань.

Актуальність дослідження визначається необхідністю вивчення вербального забезпечення взаємодій співрозмовників у процесі професійної співпраці, яка передбачає наявність у них умінь і навичок вибору адекватної стратегії ведення професійного дискурсу і структуризації найбільш типових ситуацій професійної взаємодії (встановлення особистих контактів, ведення телефонних розмов, обмін діловою кореспонденцією, проведення презентацій, нарад і зборів, переговорів) з врахуванням соціокультурної специфіки ділового партнера.

У діловій співпраці партнери у спілкуванні, як правило, реалізують фактичну, інформаційну та впливову інтенції за допомогою різнорівневих мовних засобів, мовних умінь і комунікативних навичок, що визначаються нормами й етикою ділової комунікативної поведінки.

Останнім часом значно складнішою і багатокомпонентною стала виробнича сфера спілкування. Широко розвинулись економічна, управлінська, комерційна, правова галузі професійної діяльності, що зумовлює необхідність опанування майбутніми фахівцями навичками професійної культури як значимим компонентом професійної міжкультурної комунікації.

Специфіка соціальної взаємодії, що змінилася під впливом часу, в міжкультурному аспекті виявила нові компоненти змісту навчання, зокрема засвоєння нових професійних «ролей», наприклад: організатора спільного виробництва, бізнес-секретаря, дистриб'ютора іноземної фірми, секретаря-референта, менеджера, який вміє вести переговори і укладати контракти з представниками іншої культурно-мовної спільноти, тощо.

У зв'язку з розширенням міжкультурних професійних контактів зростає потреба суспільства у фахівцях різного профілю, котрі володіють іноземними мовами. Проте опанування іншомовним кодом, що дає змогу успішно здійснювати міжкультурну професійну взаємодію, передбачає оволодіння і професійно значущими концептами інофонної культури, які зумовлюють специфіку суспільної і ділової поведінки, детермінуються під впливом історичних традицій і звичаїв, способом життя і т. д. Лінгвосоціопсихологічні і культурологічні знання про іншомовний соціум, що створюють широкий контекст міжкультурного спілкування, формують перцептивну готовність до ефективного міжкультурного ділового спілкування і, отже, до міжнародного професійного співробітництва.

До теперішнього часу дослідження проблем професійної комунікації зачіпало переважно її лексико-стилістичний аспект [7], але не було пов'язано з аналізом когнітивних аспектів організації професійної комунікації, яким може бути, зокрема, розробка і побудова системи фреймів, що складають ситуації ділової співпраці, з виявленням в них загального і приватного, основного і периферійного, залученням до аналізу знань та уявлень іномовних співрозмовників про світ з метою прогнозування їхньої реакції і поведінки, передбачення розвитку подій і вибору комунікативної стратегії.

Визначений нами міждисциплінарний підхід передбачає інтерпретацію наукового знання в таких галузях, як лінгвістика, соціологія, психологія, культурологія тощо, спрямований на вивчення ситуацій встановлення ділових іншомовних контактів, інтенцій партнерів і, як наслідок, можливих стратегій комунікативної поведінки в діловому спілкуванні, їх мовного втілення, а також можливих результатів співробітництва з урахуванням типів співрозмовників як представників певного інокультурного соціуму. Перелічені вище підходи дали змогу описати й зіставити моделі комунікативної поведінки представників різних соціумів у представників різних спільнот у процесі налагодження ділових іншомовних контактів.

Вивчення стратегій комунікативної поведінки представників ділового англомовного соціуму, їх лінгвосоціопсихологічних і культурологічних особливостей сприяє залученню «неносіїв» мови до концептуальної системи, картини світобачення, ціннісних орієнтирів носіїв

іноземної мови, зменшення міжкультурної дистанції між представниками різних соціумів і зрештою – формуванню мовної особистості, що володіє основами ділового міжкультурного спілкування, вихованню її готовності адаптуватися до ділової культури іншого народу, іншого соціокультурного контексту взаємодії з метою вироблення оптимальної стратегії професійної іншомовної співпраці.

Мета статті полягає в розробці типології комунікативних стратегій поведінки партнерів у сфері ділового міжкультурного спілкування з урахуванням соціопсихологічних, культурологічних і мовних чинників комунікації, а також в побудові класифікації фреймів ситуацій професійної міжкультурної взаємодії як методологічної основи для створення і використання в процесі навчання комплексу (системи) вправ, спрямованих на розвиток у студентів навичок і вмінь встановлювати і розвивати іншомовні ділові контакти з партнерами – представниками іншої соціокультурної та мовної спільноти.

Поняття «стратегія» введене в інструментарій лінгвістики, лінгводидактики і соціолінгвістики відносно недавно і визначається по-різному залежно від цілей і парадигми дослідження. Воно екстрапольоване в лінгвопрагматичні дослідження з інших наук (військової справи, політики), пов'язаних з плануванням і цілеспрямованою діяльністю.

Найбільш загальноприйняте і часто цитоване в лінгводидактиці визначення стратегії подали С. Фаєрх і Дж. Каспер, для яких стратегія – це усвідомлений план вирішення проблеми, досягнення певної комунікативної мети [10].

Е. Тароне пропонує наступні характеристики комунікативної стратегії: мовець має мету повідомити інформацію слухачеві; мовець вважає, що необхідна для передання змісту повідомлення лінгвістична або соціолінгвістична структура у слухача відсутня; мовець планує або відмовитися від спроби передати інформацію слухачеві, або спробувати передати її іншими засобами. Як приклад комунікативних стратегій вчений наводить такі компенсаторні стратегії в мовній взаємодії між носіями і неносіями мови: різні види парафразу, запозичень, дослівний переклад, звернення за допомогою, відмова або відхід від теми при різних формах мовного незнання, перемикання на рідну мову (вербальні стратегії), міміку (невербальні стратегії) [16].

Ш. Робертс, дотримуючись сталого визначення стратегічної компетенції як здатності користуватися комунікативними стратегіями для ведення розмови і її корекції [9], розглядає компенсаторні стратегії (види парафрази, звернення за допомогою) в дещо іншому ракурсі, – як спосіб формування комунікативної особистості студента [14]. Від себе зазначимо, що перелічені вище стратегії називають компенсаційними (компенсаторними), оскільки вони співвідносяться з тактикою, методами компенсації комунікативних помилок.

Підставою для лінгводидактичної класифікації стратегій, запропонованої М. Лутьєхармс, є міра усвідомленості їх застосування співрозмовниками. Автор розуміє стратегію як спосіб досягнення мети в процесі навчання, і для вирішення проблем («strategy is a procedure to achieve a goal like learning or problem solving»), та визначає навчальні, компенсаційні і формувальні стратегії [12, с. 35]. Він розрізняє їх за ступенем усвідомленості вживання – від повністю усвідомленої діяльності до автоматичних дій. Навчальні стратегії використовуються для презентації знання, структуризації і співвідношення інформації в пам'яті; вони узагальнюють, трансформують, спрощують уявлення про інформовані явища, спрямовані на організацію знань і здійснюються у вигляді підсвідомих або неусвідомлюваних процесів.

Компенсаторними стратегіями учасники комунікативної взаємодії користуються усвідомлено для виходу з комунікативних невдач: звернення за допомогою, використання словника, жести, здогадка тощо, а також лінгвістичні прийоми (парафраза, описова номінація), перемикання коіви (перехід з іноземної мови на рідну), створення нових слів тощо. Цими стратегіями користуються автоматично, але усвідомлено, оскільки вони є інтерлінгвістичною трансформацією: вгадування значення тієї частини інформації, що зрозуміла, або упущення недоступної для розуміння частини інформації.

Стратегії формування комунікативної особистості студента перебувають на більш високому рівні усвідомленості, оскільки їх використання можна планувати. Макростратегія запам'ятовування, наприклад, включає різні мікростратегії (полегшуючий доступ і зберігання інформації в пам'яті: промовляння, повтор, імітація, огляд, реферування, заучування і т. д.), що є по суті прийомами психології засвоєння.

Усвідомлене використання повчальних і компенсаторних стратегій, конструктивна робота з помилками, оцінка власних труднощів і досягнень, моніторинг мовленнєвої поведінки, сфокусований на специфічних труднощах, співпраця з іншими студентами, використання здобутих знань з практики іншомовного мовлення – все це форми макростратегій формування комунікативної особистості студента. Таке розуміння стратегії співзвучне визначенню її в методиці: якщо «метод» — це тактична модель процесу навчання, то «підхід» можна розуміти як стратегію навчання іноземної мови [4, с. 13].

А. Луукас відносить навчальні стратегії до когнітивних методів навчання, розуміючи під ними планування, контроль та оцінку знань самими студентами. Автор вказує, що стратегія співвідноситься із завданнями навчання і тісно пов'язана з підходом до навчання [13].

У роботах С. Фаєрха, Дж. Каспера, Е.Тароне, Ш.Робертс аналіз й інтерпретація поняття стратегії здійснюється з позиції психологопедагогічного підходу, не зачіпаючи практичних цілей комунікантів, а багатоаспектні проблеми інтерактивного дискурсу зводяться винятково до корекції мовленнєвої взаємодії, тобто компенсаційних стратегій (вербальних і невербальних способів заміни незрозумілих (нерозпізнаних) мовних сигналів адекватнішими формами при передачі інформації), залишаючи поза увагою такі істотні сторони дискурсу, як його організація, структура, механізми і способи впливу на партнера з метою вирішення професійних завдань.

Незважаючи на узагальнене визначення стратегії як способу досягнення мети в процесі навчання і вирішення інших проблем, М. Лутьехармс виокремлює стратегії корекції інтерактивного дискурсу. Останні типи стратегій, які автор відносить до своєї таксономії, – навчальні і виховні, корелюють швидше з методами і принципами навчання, а не інтерактивним дискурсом. До методів навчання можна віднести і когнітивні стратегії, пропоновані А. Луукас: планування, контроль й оцінка знань.

Дещо інше розуміння стратегії знаходимо в науці про мову й наукових розробках проблеми створення штучного інтелекту, де поняття «стратегія» не має однозначного визначення. Це пов'язано зі складністю і багатоаспектністю предмета дослідження – інтерактивного дискурсу.

Оскільки дискурс – «складне комунікативне явище, що включає, крім тексту, й екстралінгвістичні чинники (знання про світ, думки, установки, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту» [6, с. 144], а і стратегії, до яких вдаються співрозмовники в інтерактивному дискурсі, орієнтовані на різні його аспекти і рівні, тому під стратегією розуміють:

- характеристики спілкування, що визначають зміст "підходу" до розуміння партнера у спілкуванні [5, с. 313], а отже, форму тексту (наказ, рада, загроза, прохання та ін.);
- когнітивний план спілкування, який контролює оптимальне вирішення завдання гнучким і локально керованим способом [3, с. 174];
- план оптимальної реалізації комунікативного наміру, котрий за умови обліку об'єктивних і суб'єктивних чинників та умов визначає внутрішню і зовнішню структуру повідомлення [16, с. 52];
- механізм, що використовується для синтезу різних жанрів тексту і задає відповідну організацію тексту, яка забезпечує ефективну передачу специфічних цілей повідомлення [5].

У запропонованих визначеннях загальними сутнісними характеристиками поняття «стратегія» є: 1) його когнітивна сутність; 2) залежність від практичної мети і комунікативного наміру; 3) залежність від контексту ситуації і психологічних характеристик (портретів) учасників спілкування; 4) визначальний вплив на зовнішнє (риторико-композиційне) і внутрішнє (семантичне, лексичне, синтаксичне, стилістичне) оформлення тексту.

Подані вище визначення стратегії відрізняються орієнтованістю на вивчення різних аспектів текстової діяльності і репрезентують різні напрями дослідження. Науковці значну увагу приділяють розробці класифікації стратегій досягнення практичної мети спілкування, явищу механізму впливу на партнера у спілкуванні через систему релевантних прагматичних параметрів. Спосіб впливу на психологічні параметри партнера і визначає стратегію досягнення практичної мети в процесі комунікативної взаємодії, однак дослідник не звертають увагу на такі аспекти, як організація тексту і його мовні параметри.

У розвідках Т. А. ван Дейка функціональна орієнтованість, багаторівневість охоплення практичних, і теоретично-комунікативних параметрів ситуаційних моделей дискурсу

(індивідуальний досвід, установки та наміри, відчуття й емоції комунікантів) і паралельність процесів обробки інформації забезпечують стратегічному підходу гнучкість, ефективність, динамізм. Проте відсутність чітких підстав виокремлення різних типів стратегій (глобальних, макро- і мікростратегій, соціокультурних, комунікативних, риторичних, дискурсивних, граматичних, стилістичних, семантичних тощо) створюють для дослідника певні труднощі у спробі створення їх ієрархії або таксономії.

Чимало науковців відзначають значення стратегії як головного чинника формування «внутрішнього», семантичного змісту тексту, його фонологічного, лексичного, синтаксичного, стилістичного, композиційного оформлення. За достатньої змістовності і чіткості такого розуміння стратегії воно все таки не враховує достатньо динамічних характеристик стратегічного типу діяльності, передусім реалізацію практичних цілей взаємодії і способи впливу на співрозмовника, структуризацію тексту і його інтерпретацію комунікантами в процесі реалізації зазначених цілей.

Д. Маккьюїн розробляє дискурсивні стратегії, які визначаються і структуруються в текстах таких жанрів як опис, визначення, порівняння. Звівши предикативні моделі до чотирьох схем (ідентифікації, складу, атрибутивності і зіставлення), автор аналізує, які схеми і стратегії використовуються для побудови вказаних типів тексту. Так, схема ідентифікації відображає стратегію формування визначення; схема зіставлення – стратегію опису основної сутності тексту через порівняння з негативним уявленням про нього. Структуризація однієї і тієї ж інформації комунікантом може відбуватися по-різному, залежно від цілей спілкування, а стратегія – це спосіб породження відповідного типу тексту через взаємодію схем, фокусування і семантики [5, с. 311–356]. Таким чином, якщо інтенція є фокусуванням змісту тексту, то стратегія – вибором найбільш оптимального способу фокусування тексту за допомогою мовних засобів і, відповідно, когнітивно-комунікативною структурою.

Залежно від сфери вживання, ситуації спілкування, цілей, ресурсів комунікантів (знання, оцінки, очікування, бажання) і способів впливу на них стратегії можуть бути оформлені на високому рівні інтерактивності: від невербальних (кінетичних, проксемічних) способів до вербальних форм текстової діяльності (наказ, прохання, порада, аргументація, домовленість). На вербальному рівні стратегія маркується різнорівневим набором мовних засобів: мовними сигналами відправника й одержувача повідомлення, що утворюють певні мовленнєві кліше, оцінною лексикою, ввідними словами, словосполученнями і т. д.

Якщо семантичні, стилістичні, граматичні стратегії пов'язані з внутрішньою організацією тексту, то дискурсивні управляють формою організації і протікання діалогу: вказують на його початок, продовження або завершення; створюють передумови для його розвитку; регулюють мовленнєві дії співрозмовників, виражаючи очікування адресанта щодо певних реалізацій з боку адресата, даючи йому можливість скористатися тими знаннями, які він має або повинен мати відповідно до свого соціального, професійного статусу для належного сприйняття інформації. Актуалізація дискурсивних стратегій на мовленнєвому рівні відбувається за допомогою сигналів структуризації тексту, з яких універсальними визнаються сигнали початку і закінчення тексту, зміни ролей, реагування, залучення учасників та ін.

Реалізація риторичних стратегій пов'язана, передусім з впливом на психіку людини як учасника спілкування, процесами оцінювання ситуацій і прийняття рішень, вибору найбільш ефективної стратегії. Існує завжди кілька способів досягнення мети, тож риторичні стратегії орієнтовані на «вибір», який дає змогу учасникам комунікації досягти цілей. Часто на шляху до реалізації мети в співрозмовника виникають перешкоди, подолання яких вимагає від нього певних «ресурсів» і способу дії тому комунікант, вступаючи в спілкування, не лише фіксує мету, й вирішує те, як він поводитиметься, тобто моделює певну стратегію досягнення мети.

Суть вживання риторичних стратегій з боку співрозмовника полягає в організації своїх звернень до адресата, тобто впливу на нього в ході спілкування так, щоб їх результатом була зміна прагматичних параметрів адресата в потрібному напрямі; збільшення/зменшення його бажання досягти чого-небудь, зміна його позитивних/негативних оцінок тощо. Очевидно, різні бази даних (блоки інформації) для кожної ситуації ділового спілкування матимуть свої параметри. Паралельно з визначенням бази даних йде вибір найбільш ефективної стратегії спливу. В цьому сенсі ми можемо говорити про релевантні для досягнення практичної мети

стратегії – відмовляння, наполягання або залякування, стратегії заперечення, відхилення (наприклад, поради, плану дій), відмови. Вивчення соціопсихологічних чинників, що впливають на появу певної мети в спілкуванні, на вироблення рішень, пов'язано зі сферою мотивацій.

Загалом існує чимало соціопсихологічних чинників, які впливають на хід міркування у конкретній ситуації. Проте це різноманіття можна звести до двох типів – чинники перешкоди (-) і чинники сприяння (+), які відповідно можна звести до невеликого числа базисних: оцінки (+ / -), знання (+ / -), думки (+ / -), бажання (+ / -).

Чинники перешкоди можуть бути пов'язані із сумнівами в доцільності впливу, з невпевненістю або в його здійсненні, або в його позитивному результаті й ін. В разі переважання чинників перешкоди риторичні стратегії спрямовуються на зменшення сумніву чи невпевненості партнера у спілкуванні: представлення доказів, обґрунтувань, пояснень того, чому бажаний результат є достовірним чи обов'язковим.

Чинники сприяння можуть бути пов'язані з надією на супутні позитивні для співрозмовника результати або зі страхом перед появою неприємного результату. В разі сприятливих чинників риторичні стратегії спрямовуються на збільшення надії чи страху співрозмовника. Враховуючи роль прагматичних чинників у процесі прийняття рішень в професійному спілкуванні, можна виокремити два великі підкласи оцінок: раціональні оцінки, які є інтелектуальними реакціями співрозмовників (наприклад, важливо/неважливо, корисно/шкідливо, доцільно/ недоцільно) і оцінки, які є емоційними реакціями комунікантів (наприклад, подобається/не подобається) [1].

Конкретні форми чинника знання реалізуються у виразах «розуміти», «мати досвід», «уміти». Чинники класу думки характеризують різні варіанти думок, припущень, сумнівів, а тому подібні чинники класу бажання є стимули-реакції, необхідні для ухвалення рішення. За допомогою перелічених вище параметрів можна спрогнозувати механізми утворення або вибору риторичних стратегій, тобто стратегій впливу на відчуття і вчинки співрозмовників через експліцитні/імпліцитні форми переконання.

Відображаючи характеристики спілкування, риторичні стратегії, як стратегії соціального впливу різняться залежно від сфер соціальної взаємодії, реалізуються в кожному конкретному типі дискурсу і мають специфічні мовні маркери в текстах. Залежно від цілей комунікативної взаємодії зі всього різноманіття стратегій, як правило, вибираються лише окремі їх типи, варіанти, завдяки яким найуспішніше реалізуються різні цілі соціальної взаємодії і впливу у кожному конкретному випадку.

Дискурс спочатку вживався в значенні, близькому до терміна «функціональний стиль» мови, і позначав особливі характеристики текстів (газетних, наукових, юридичних тощо). У сучасних дослідженнях під дискурсом розуміють використання мови для вираження особливостей ментальності, ідеології, які спричиняють активізацію деяких меж мови і, нарешті, особливу граматику і правила лексики [11].

Дискурс відображає характеристики відповідної сфери діяльності. Так, наприклад, у дискурсі телеінтерв'ю типові стратегії ведучих британського телебачення – виклик на відвертість – реалізуються через мікростратегії «демонстрація солідарності», зниження ризику нерозуміння тощо, з характерними соціокультурними відмінностями (гумор, приховане «підколювання» – у британців) [15, с. 34].

У юридичному дискурсі провідними риторичними стратегіями є «зіставлення Ми vs Вони» (прості чесні люди vs сильний агресор), «правдоподібність», «ввічливість і розсудливість, «зменшення своєї ролі», «узагальнення», спрямовані на оптимальну прийнятність прагматичних цілей через стилістичні прийоми повтору, гіперболи, метафори та ін. [6]. У політичному дискурсі риторичні стратегії переваги, прояви соціальної влади елітою реалізуються через мікростратегії зміни думки інших у своїх інтересах: ухвалення законів, недомовленість, стриманість висловів можновладців, підтасовування, приховування переваги [3].

У дискурсі політичної конфліктної дискусії однією з найбільш виражених інтенцій є «дискредитація опонентів, їх вчинків» і «позитивна самооцінка». Дискредитація здійснюється через стратегії негативних оцінок і їх мовні форми: неаргументовані оцінки (...він — поганий...) й аргументовані оцінки (некомпетентність: ... не здатний ...; надмірне прагнення до влади: ...

втриматися при владі будь-якою ціною... ; негативне моральне обличчя: ...строчать доноси..., нанесення збитку країні і її жителям:... сприятливі умови для правопорушень і корупції... тощо.

Самооцінка реалізується через стратегії позитивного оцінювання: неаргументовані оцінки (...він — хороший…) й аргументовані позитивні оцінки (високі моральні якості: «... Було б ганьбою, якби ми піддалися свавіллю, гніту, насильству»; висока компетентність: «...більш обґрунтований варіант...»; дотримання інтересів народу: «...Я — носій сил добра, інтересів народу...»; миролюбність: «...все, щоб конфлікт не розростався...» та ін. [8].

У дискурсі етнічного упередження помітні стратегії оптимальної самопрезентації й оптимального самовираження, що реалізовуються через мікростратегії контрасту, поступки, поправки, наведення прикладу, посилення, пом'якшення, ухилення [3].

Особливо яскраво соціальна взаємодія розкривається в професійній комунікації та її міжособистісній зоні – діловому спілкуванні, яке виникає внаслідок потреби суспільства управляти матеріально-практичною діяльністю. У діловому дискурсі передбачається дослідження взаємодії людей в соціально-професійних контекстах з урахуванням їхніх концептуально-психологічних портретів, знання співрозмовників, специфіки ситуації ділового спілкування, а в межах міжкультурних контактів – і соціокультурної специфіки іноземного соціуму.

Текст як одиниця соціальної комунікації володіє характеристиками відповідної сфери діяльності, а його структура і її мовне втілення відображають тип діяльності і визначаються намірами, характерними для цієї діяльності. Тому, вивчаючи характеристики ділового спілкування, необхідно враховувати, що його загальне призначення полягає у вирішенні професійної проблеми, дуже часто через безпосередній вплив на партнера у спілкуванні, примус або опосередкований вплив, спонукання, переконання. Прагнучи до мети, автор продумує стратегію і її досягнення, втілює її в найбільш адекватних текстах: від нагадування, заклику, вимоги, до наказу, ультиматуму, загрози.

У текстах виражається мова ділового спілкування – діловий дискурс – знакова система, призначена для професійної взаємодії в різних соціальних контекстах: для встановлення контакту, обміну інформацією, налагодження стосунків співпраці між партнерами, пов'язаними предметом діяльності.

Таким чином, якщо компенсаторні і навчальні стратегії (які, як правило, розглядаються як універсальні комунікативні стратегії) спрямовані переважно на мовленнєву взаємодію і зводяться до відносно прогнозованого переліку, то стратегії, спрямовані на вирішення практичних цілей соціально-професійної взаємодії, є численними і специфічними для різних сфер спілкування і, відповідно, різних типів дискурсів.

Антропоцентричність, багатоаспектність і багаторівневість комунікативної взаємодії підтверджується тим, що дослідники виокремлюють різноманітні комунікативні стратегії: дискурсивні, компенсаторні, риторичні, соціокультурні, семантичні, стилістичні, прагматичні тощо. Ймовірно, їх перелік відкритий і може поповнюватися залежно від реалізації нових аспектів текстової діяльності і форм комунікативного впливу. Виокремлення глобальних макро- і мікростратегій дає змогу передбачати їх рівневу організацію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н. Д. Язык цели / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. – М.: Наука, 1992. – С. 14–23.
2. Дейк Т. А. ван. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В.Кинч // Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
3. Дейк Т. А. ван. Принципы критического анализа дисскурса / Т. А. ван Дейк // Перевод и лингвистика текста. – М., 1994. – С. 169–217.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
5. Маккьюин К. Дискурсивные стратегии для синтеза текста на естественном языке / К. Маккьюин // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIV. – М.: Прогресс, 1989. – С. 311–356.
6. Попова Е. А. Политический дискурс как предмет культурно-лингвистического изучения / Е. А. Попова // Языковая личность: проблемы значения и смысла. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 143–152.

7. Трофимова А. С. Синтаксические единицы современных английских текстов делового стиля /: автореф. дис. ... канд. филол. наук А. С. Трофимова. – Одесса, 1989. – 16 с.
8. Ушакова Т. Н., Оценочный аспект конфликтной речи / Т. Н. Ушакова, В. В. Латынов // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 33–41.
9. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics: 1. 1980. – P. 1– 47.
10. Faerch C., Kasper G. Strategies in interlanguage communication / C. Faerch, G. Kasper. – New York: Longman, 1983. – 283 p.
11. Hatch E. Discourse and Language Education / E. Hatch – Cambridge: Univ. Press, 1992. – 333 p.
12. Lutjeharms M. Learning strategies. Language Learning for European Citizenship / M.Lutjeharms: Report on Workshop 6A. – Tampere, Finland, 1991. – P. 34–42.
13. Luukas A. Approaches and methods. Language Learning for European Citizenship / A. Luukas: Report on Workshop 6A. – Tampere, Finland, 1991. – P. 28–33.
14. Roberts C. A. The Art of Circumlocution: Teaching strategic competence / C. A. Roberts // Forum. – Vol. XXVIII. – № 4. – 1990 – P. 41–43.
15. Shulikin N. Some differences in the strategies of challenge in British and Russian Television Interviews / N. Shulikin // LATEUM MAAL Newsletter. Proceedings of 2nd International LATEUM – MAAL Conference. – Moscow, 1993.
16. Tarone E., Yule G. Communication Strategies in East-West Interactions / E.Tarone, G.Yule //Discourse Across Cultures. Strategies in World Englishes. – N.Y. – London: Prentice Hall International, 1987. – P. 49–65.

УДК: 372.881.111.1

Д. Г. ТЕРЕЩУК

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У ГОВОРІННІ

Стаття присвячена проблемі іншомовних комунікативних стратегій. Розглянуто специфіку реалізації цих стратегій у говорінні, особливості їх формування та розвитку у студентів старших курсів навчання. Обґрунтовано, що на розвиток іншомовних комунікативних стратегій впливають чинники монологічної, діалогічної та полілогічної форм мовлення, мовленнєвих навичок і вмінь, підготовленості/непідготовленості мовлення, сфер усного спілкування, сприйняття чужого мовлення.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна стратегія, комунікативна тактика, мовленнєва компетенція у говорінні, монологічне, діалогічне, полілогічне мовлення, слухання.*

Д. Г. ТЕРЕЩУК

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ГОВОРЕНИИ

Статья посвящена проблеме иноязычных коммуникативных стратегий. Рассматрены специфика реализации этих стратегий в говорении, особенности их формирования и развития у студентов старших курсов обучения. Обосновано, что на развитие иноязычных коммуникативных стратегий влияют факторы монологической, диалогической и полилогической форм речи, речевых навыков и умений, подготовленности /неподготовленности речи, областей устной речи, восприятия чужой речи.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, речевая компетенция в говорении, монологическая, диалогическая, полилогическая речь, слушание.*

D. G. TERESHCHUK

THE PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE STRATEGIES DEVELOPMENT IN SPEAKING

This article is devoted to the issue of foreign language communicative strategies. The specificity of communicative strategies realization in speech production and the peculiarities of students` communicative strategies formation and their development at the advanced level are examined in this paper. It is reasoned that

the development of communicative strategies is conditioned by the factors of monologue, dialogue and polylogue speech forms, speech habits and skills, speech preparedness/unpreparedness, spheres of oral communication, perception of another communicator`s speech.

***Keywords**: foreign language communicative strategy, communicative tactic, communicative competence in speaking, monologue, dialogue, polylogue, listening.*

Актуальність проблеми розвитку у студентів мовних спеціальностей мовленнєвої компетенції у говорінні на просунутому етапі зумовлена високими вимогами до майбутніх фахівців філологічної галузі, зокрема постійно зростаючою потребою розширення сфери іншомовної (передусім англомовної) комунікації у процесі здійснення професійної діяльності. Основною метою навчання іноземних мов студентів старших курсів філологічного профілю (надалі мова йтиме саме про цих студентів) стає розвиток мовленнєвих умінь та навичок на найвищому – стратегічному рівні, здатність майбутніх фахівців не лише реалізовувати окремі комунікативні інтенції, а й проводити загальну лінію мовленнєвої поведінки, максимально ефективно використовуючи увесь доступний їм мовний арсенал (знання, уміння, навички, стратегії).

Метою статті є проаналізувати особливості формування та розвитку іншомовних комунікативних стратегій (ІКС) студентів у говорінні на просунутому етапі.

ІКС є об`єктом дослідження вчених переважно за такими напрямками: реалізація комунікативних стратегій у різних типах дискурсу (Т. Ананко, А. Габідулліна, О. Малая); комунікативні стратегії як елемент комунікативної компетенції (Ф. Бацевич, Т. Косова, Т. Ле); стратегії у процесі навчання іноземних мов (Л. Морська, Л. Карєва, Е. Кохен, Т. Толмачєва, О. Тарнопольський, Л. Ягеніч). Однак особливості реалізації ІКС в говорінні на просунутому етапі та специфіка їх розвитку у студентів старших курсів філологічних спеціальностей не були достатньо розглянуті в працях науковців, тому стали предметом нашого наукового інтересу.

Фундаментальним у нашому баченні комунікативних стратегій в контексті іншомовного навчання є твердження Т. Толмачьової, котра визначає стратегію як «сукупність мовленнєвих актів ініціатора спілкування, що встановлює лінію його мовленнєвої поведінки, моделює досягнення цілей та реалізацію планів, а також прогнозує можливі реакції реципієнта на них» [7, с. 86]. Надалі ми будемо користуватися терміном «стратегія» саме у такому формулюванні, а також відповідною типологією стратегій, яку зазначений автор розробила за критерієм основних комунікативних інтенцій учасників комунікативного процесу [7, с. 37]. Згідно з цією класифікацією до ІКС належать інформативна (спрямована на повідомлення/отримання необхідної інформації та осмислення мовцем ситуації спілкування), оцінно-діяльнісна (спрямована на здійснення аксіологічного впливу на співбесідника, вербальне вираження емоційної оцінки, прагнення створити необхідну комунікативну атмосферу, вербалізацію ціннісних суджень), емоційно-діяльнісна (спрямована на вираження емоційного стану співбесідника), регулятивно-спонукальна (спрямована на управління вербальною і невербальною поведінкою партнера по комунікації і безпосереднє спонукання до виконання дії) та конвенційна (пов’язана з організацією мовленнєвого висловлювання та правилами етикету, які реалізуються в етикетних формулах) стратегії, а також супутні стратегії, серед яких метакогнітивні (зумовлюють реалізацію процесів породження, продукування, розуміння та інтерпретації іншомовного мовлення), компенсаторні (спрямовані на вихід із ситуації комунікативних труднощів) і загальнодидактичні (призначені для накопичення, збереження та оперування навчальною інформацією з метою раціонального використання стратегій та оптимізації процесу міжкультурного спілкування) [7].

Формування ІКС у студентів повинно відбуватися вже на першому курсі навчання у вузі, однак їх розвиток триває впродовж усього чотирирічного навчального курсу. З підвищенням вимог до рівня розвитку мовленнєвої компетенції у говорінні ускладнюються вимоги до рівня володіння ІКС.

Поняття «стратегія» не можна розглядати окремо від понять «навичка» і «вміння», які є способами реалізації стратегічної лінії мовленнєвої поведінки з метою досягнення поставленої комунікативної мети. Відмінність між стратегією та навичкою полягає в тому, що перша використовується на свідомому рівні, а друга – на підсвідомому [2, с. 429]. Щодо стратегії та уміння, то в науково-методичній літературі вони не отримали однозначного співвіднесення. Ми

дотримуємося точки зору, що вміння забезпечує реалізацію мовленнєвої стратегії мовця [3, с. 200]. Отож, навички та вміння можна вважати тактиками, компонентами комунікативної стратегії, способами її здійснення.

На різних етапах цілі навчання студентів мовленнєвої компетенції у говорінні відрізняються. Це стосується і цілей формування ІКС. Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та Програми з англійської мови для університетів студентами IV курсу передбачено оволодіння діалогічним мовленням на рівні С1.2, а монологічним мовленням – на рівні С2.1 [5, с. 112]. Однак «просунутим» етапом у говорінні методисти називають той, що відповідає принаймні рівню С2.1/С2.2 [6, с. 27]. Саме цей рівень ми вважаємо бажаним для випускників-бакалаврів.

Рівень С2 у говорінні передбачає, що студент може:

- без зусиль брати участь у будь-якій розмові, легко вживаючи ідіоматичні звороти та колоквіалізми;
- вільно висловлюватися, розрізняючи найтонші відтінки смислу;
- у разі виникнення проблеми усунути трудність непомітно для інших;
- представити чіткий аргумент, логічно структуруючи його та обираючи відповідний контексту стиль представлення, що допомагає реципієнту помітити і запам’ятати важливі моменти [5, с. 114].

Не менш вагомим для студентів старших курсів, на нашу думку, є формування та розвиток полілогічного мовлення, що, як монолог та діалог, передбачає бажання учасниками реалізувати свої комунікативні наміри у рамках загальної теми, однак має свою специфіку. Особливість полілогічного мовлення полягає в тому, що полілогічна єдність виникає в результаті колективно-групової мовленнєвої діяльності учасників полілогу, а саме: полілогічне спілкування характеризується зміною ситуацій, що об`єднані спільною тематикою обговорення. Для реалізації тактики і стратегії такого спілкування та його успішності необхідно, щоб студенти вміло враховували функціональні фактори ситуації та правила почергової участі у комунікації [4, с. 11].

У говорінні передбачається, що мовленнєві вміння значною мірою вже сформовані на початковому та основному етапах, а на просунутому етапі переважно розвиваються і вдосконалюються. Відповідно до навчальної програми студент наприкінці четвертого року навчання у вузі повинен спілкуватися на знайомі та нові теми, що стосуються його академічних, суспільних і майбутніх професійних ролей, а також бути здатним:

- висловлюватися вільно та спонтанно;
- володіти великим лексичним запасом, який дасть йому змогу долати прогалини у мовленні за допомогою парафразу (компенсаторні стратегії);
- вживати мову гнучко та ефективно для соціальних цілей;
- брати участь в інтерв`ю як той, у кого запитують, або як інтерв’юер, вільно та самостійно розвиваючи теми, що обговорюються;
- продукувати чітке, плавне та добре структуроване мовлення, що допомагає реципієнту виділяти і запам`ятовувати важливі моменти [5, с. 96].

Високий рівень сформованості умінь студентів IV курсу фактично свідчить про наявність значного арсеналу засобів для активної реалізації ІКС у діалогічному, монологічному та полілогічному мовленні. Вміння є основою реалізації стратегій; вони повинні поєднуватися так, щоб створити єдину успішну лінію мовленнєвої поведінки, а за необхідності (у разі неуспішної реалізації комунікативних інтенцій, мети) замінюватися на інші. Тож, володіючи необмеженим арсеналом навичок та вмінь, студенти можуть «будувати» свою стратегію залежно від поставлених цілей.

На формування мовленнєвої компетенції, як і ІКС у говорінні, впливають певні фактори. Крім мовленнєвих умінь і мовленнєвих навичок, від яких залежить автоматизоване мовне оформлення мовлення [6, с. 12–13], на формування та розвиток ІКС у говорінні суттєво впливають фактор сфери усного спілкування і фактор підготовленості/непідготовленості мовлення.

Залежно від сфери усного спілкування студент здійснює вибір стратегії, реалізовує її у відповідному стилі (побутово-фамільярний, офіційний тощо), використовуючи специфічні, адекватні нормам комунікативної поведінки мовні засоби.

Реальне спілкування неодмінно передбачає спонтанність, непідготовленість усного мовлення. Тому цілком логічно, що метою навчання іноземної мови на просунутому етапі є непідготовлене діалогічне мовлення, а також монологічне мовлення, яке цілком природно може бути як непідготовленим, так і підготовленим, частково підготовленим (доповідь, презентація тощо) [6, с. 16–17].

Навчання студентів полілогічного мовлення вважаємо певною мірою складнішим порівняно з діалогічним та монологічним з декількох причин. По-перше, полілогічне мовлення на просунутому етапі («рівень адекватного полілогічного спілкування») може включати складні висловлювання мовців з використанням розгорнутих реплік-повідомлень – так званих «мікромонологів в діалозі» [4, с. 15]. По-друге, на розвиток цього мовлення значно впливають такі фактори ситуації мовленнєвого спілкування, як кількість учасників, наявність у процесі полілогічного спілкування різних точок зору, особистісні цілі учасників і загальна мета полілогічного спілкування, структура полілогічного спілкування, порядок проведення, регламент [4, с. 12].

Кожна форма мовлення (монолог, діалог, полігог) з властивими їй особливостями по-своєму впливає на формування навичок, вмінь та ІКС студентів. Окремі навички та вміння є тактичними компонентами ІКС і забезпечують їх реалізацію. Оволодіння ними повинно відбуватися на початковому та основному етапах формування мовленнєвої компетенції в говорінні і лише частково – на просунутому етапі.

На нашу думку, доцільно формувати ці навички та уміння насамперед у процесі діалогічного та монологічного мовлення (на рівні діалогічних єдностей, мікро діалогів, коротких монологічних висловлювань), оскільки вони є передумовою розвитку ІКС. Обставини полілогічного спілкування найкраще сприяють формуванню та розвитку стратегій на просунутому етапі. За умови динамічної комунікативної взаємодії у полілозі студенти можуть максимально ефективно навчатися реалізовувати ІКС, змінювати їх чи замінювати на інші, продукувати нові стратегії, створюючи власні комбінування різноманітних тактик.

Розвиток ІКС у говорінні не може відбуватися без урахування того, як слухач сприймає чуже мовлення, оскільки говоріння та слухання є єдиним процесом усного спілкування. Саме у процесі слухання учасник спілкування оцінює комунікативну ситуацію, враховує всі обставини комунікативного процесу й на основі цього вибирає подальшу комунікативну стратегію і тактику, обдумує свій наступний комунікативний хід, подумки формулює висловлювання.

Слухання відіграє суттєву роль при виборі й реалізації ІКС в діалогах і полілогах. Ці форми усного мовлення передбачають наявність: постійного зворотного зв`язку між учасниками спілкування; частого передання ініціативи спілкування від одного учасника до іншого; великої кількості різних особистісних цілей; високої динаміки комунікативної взаємодії; уважного сприйняття та максимально точного і правильного розуміння чужого мовлення.

Отож, у діалогічному та полілогічному мовленні в студентів з’являється можливість «випробувати», перевірити на результативність різні типи ІКС у найрізноманітніших ситуаціях. При цьому слухання і стратегії у слуханні значно впливають на успішний вибір та ефективну реалізацію стратегій у говорінні і на досягнення комунікативної цілі студента.

Таким чином, здійснений аналіз особливостей реалізації ІКС студентами у говорінні на просунутому етапі показав, що цей процес:

– відбувається під впливом вагомих факторів форм мовлення, мовленнєвих навичок, мовленнєвих умінь, сфер усного спілкування, підготовленості/непідготовленості мовлення, сприйняття чужого мовлення;

– зумовлений цілями навчання говоріння студентів, зокрема, вимогами навчальних програм з іноземних мов для університетів та критеріями Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

Аналіз особливостей розвитку ІКС студентів у говорінні на просунутому етапі відкриває перспективи для подальших практичних методичних розробок, спрямованих на ефективне формування стратегічної компоненти мовленнєвої компетенції у говорінні студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції / наук. ред. В. К. Зернова. – Полтава, 2010. – 562 с
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Полесюк Р. С. Обучение иноязычному полилогическому общению студентов лингвистических специальностей: английский язык как второй иностранный, языковый вуз: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Р. С. Полесюк. – Томск, 2007. – 21 с.
5. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – К.: Британська Рада, МОН України, 2001. – 245 с.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
7. Толмачева Т. А. Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения: языковый вуз, английский язык: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. А. Толмачева. – Горно-Алтайск, 2009. – 243 с.

УДК: 378.937+378.14+44(англ.)+15.019

Р. Ю. МАРТИНОВА, А. ГУЛАЛА-НУРЙ

АНАЛІЗ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Проаналізовані сучасні науково-методичні роботи, присвячені навчанню іншомовного професійного мовлення майбутніх журналістів. Визначаються їхні переваги й недоліки, а також називаються теоретичні та практичні проблеми, які необхідно вирішити для досягнення повноти наукових знань з досліджуваної тематики.

Ключові слова: *медіаграмотність, медіатекст, жанровий текст, засоби масової інформації, журналістика, газетний дискурс, художній стиль, публіцистичний стиль.*

Р. Ю. МАРТЫНОВА, А. ГУЛАЛА-НУРЙ

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Проанализированы современные научно-методические работы, посвященные иноязычной профессиональной речи будущих журналистов. Определяются их преимущества и недостатки, а также указываются теоретические и практические проблемы, которые необходимо решить для достижения полноты научных знаний по исследуемой тематике.

Ключевые слова*: медиаграмность, медиатекст, жанровый текст, средства массовой информации, журналистика, газетный дискурс, художественный стиль, публицистический стиль.*

R. MARTYNOVA, A. GULALA-NURJY

ANALYSIS OF THE METHODS OF THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF THE FUTURE JOURNALISTS IN THE PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

The article analyses the contemporary scientific-methodological works, devoted to the education of the foreign language professional speech of the future journalists. Their advantages and drawbacks are defined and the theoretical an practical problems are highlighted, that must be solved to reach the wholeness of the scientific knowledges in the investigated thematics.

***Keywords**: mediaintelligence, mediatext, genre text, mass media information means, journalistics, newspaper discurse, feature style, publishing style.*

Современный этап становления информационного общества вносит свои коррективы в процесс подготовки молодого поколения к полноценному участию во всех сферах жизнедеятельности государства. Это обусловлено прежде всего демократическими преобразованиями в управлении государством в области политики, экономики и культуры, что привлекает молодежь не только на информационном уровне, но и на уровне их созидательной инициативы. Для эффективной реализации своих действий молодые люди должны обладать как высокоуровневыми профессиональными знаниями и умениями, так и иноязычными речевыми. Последнее вытекает из всевозрастающих международных связей Украины с высокоразвитыми европейскими странами и США, народы которых говорят на общепринятом международном английском языке.

Цель статьи – проанализировать современные научно-методические работы, посвященные иноязычной профессиональной речи будущих журналистов, определить их преимущества и недостатки, указать теоретические и практические проблемы, которые необходимо решить для достижения полноты научных знаний по исследуемой тематике.

Однако непосредственные контакты украинских специалистов всех профилей с их зарубежными сверстниками, коллегами и партнерами пока возможны лишь в значительном меньшинстве, невзирая на развивающиеся Интернет-технологии. В подавляющем большинстве случаев информация черпается и передается через СМИ в таких ее распространенных формах, как теле-и радиокоммуникация, журнальные и газетные статьи, репортажи с места происшедших событий, очерки о жизни и деятельности известных людей, информационные отчеты о прошедших мероприятиях и т. д. В таком случае проявляются два ведущих вида деятельности: 1) выявление и презентация информации – это делают журналисты; 2) восприятие и осмысление информации – это делают все те, для которых представленная информация важна.

Способность людей к такому взаимодействию определяется как их медиаграмотность, теоретические основы формирования которой разработала Н. В. Чичерина. Она определяет медиаграмотность как «способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации во всем разнообразии их форм» [10, с. 91]. Из данного определения вполне очевидно, что основным средством формирования медиаграмотности у студентов является медиатекст, который рассматривается автором как «продукт иноязычной медиакультуры в совокупности его сущностных характеристик, к которым относятся: многомерность и многоплановость, языковое наполнение, динамический характер, социально-регулятивная природа» [10, с. 92]. Реализовываться данное средство, по мнению ученой, должно не в обычном, а в интегрированном процессе обучения, в котором студенты приобретают одновременно знания медиакультуры и иностранного языка путем изучения продукта журналистской деятельности, созданного в англоговорящих странах.

Для разработки эффективной методики формирования медиаграмотности студентов языковых специальностей Н. В. Чичерина, кроме вышеназванных задач, решает еще и такие: выделяет качественные характеристики медиаграмотности в контексте компетентностного подхода к подготовке специалистов и современных тенденций развития медиаобразования, определяющие ее социальный характер и актуализацию во всех сферах жизнедеятельности человека: познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, бытовой, культурно-досуговой; обосновывает структурно-содержательные компоненты медиаграмотности – мотивационный

когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой; разрабатывает систему принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности применительно к системе вузовского языкового образования (принципы комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции и медаиграмотности при работе с текстами иноязычной медиакультуры; междисциплинарной интеграции, интертекстуальности, развития критического мышления и творческого потенциала, развития критической автономии обучаемых); представляет контекстуально-интегрированную модель формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов, основными компонентами которой являются: целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный [10, с. 96–97].

Не вызывает сомнений ценность проанализированной работы в ее многих аспектах: 1) совершенствовании концепции интегрированного обучения какому-либо образовательному курсу и иностранному языку, тем более с учетом взаимосвязанной реализации всех составляющих дидактического процесса, какими есть цели обучения, смысловое и структурное содержание обучения, методы, средства и контроль результатов обучения; 2) создании естественной иноязычной языковой среды для приобретения профессиональных умений, состоящих в понимании, анализе и интерпретации аутентичных журналистских текстов; 3) подтверждении правомерности считать профессиональный текст любого жанрового вида единицей и средством формирования медиаграмотности студентов.

Однако все эти и многие другие достоинства анализируемой работы не решают всех проблем, связанных с интересующей нас темой: развитием умений иноязычной профессиональной речи у будущих журналистов, которым предстоит научиться не столько понимать кем-то созданные иноязычные медиатексты, сколько научиться самим создавать их на изучаемом языке. Безусловно, решение этой проблемы не исключает необходимость развития соответствующих рецептивных и репродуктивных речевых умений, но не обеспечивает становление продуктивной речевой деятельности, состоящей в изложении любых текущих, происшедших или предстоящих событий с их комментариями или без них на иностранном языке.

Акцент на развитие продуктивных иноязычных речевых умений у будущих журналистов делается в исследовании Т. А. Будариной на материале обучения интервьюированию на основе модульного подхода. Автор обратилась к проблеме обучения именно этому виду журналистской речи, поскольку считает интервью широко используемым жанром и одним из наиболее распространенных методов сбора информации, которую вполне возможно излагать и в текстах других жанров. Именно технология модульного обучения, по утверждению ученой, «создает адекватные условия для поэтапного наращивания творческого потенциала будущих журналистов: от алгоритмического к полуэвристическому уровню познавательной деятельности с помощью различных средств программирования, стимулирующих поисковые познавательные действия специалиста, связанные со стратегией и тактикой интервьюирования» [2, с. 33]. Процесс обучения интервьюированию на иностранном языке будущих журналистов автор соотносит с развитием у них интегрированных знаний и умений. Однако интеграцию она видит не в овладении сущностными особенностями жанра интервью и соответствующими лингворечевыми средствами их выражения, а в овладении постепенно усложняющимися клишированными диалогами в пределах специально отобранных «важных ситуациях общения для журналиста» [2, с. 121].

Нам трудно назвать рациональным обучение иноязычному интервьюированию на основе даже самых актуальных тем современности, так как их такое множество, какое сравнимо лишь с многогранной палитрой проблем окружающей нас действительности. Кроме того, в любом тематическом, но естественном разговоре с человеком могут возникнуть любые непредвиденные поведенческие и речевые ситуации. В таком случае журналист должен быть готов к мгновенной, спонтанной реакции на них. А это мастерство, по утверждению А. А. ертычного, целесообразно развивать на основе не тематического говорения, а выражения жанровых характеристик текста, которое проявляется в уточнении услышанного, возражении необоснованным фактам, личностной оценки воспринятой информации, собственной интерпретации каких-либо суждений, сопоставлении различных точек зрения и т. д. [8, с. 246].

Другие подходы к разработке методики обучения интервьюированию, правда, на немецком языке представлены в исследовании Е. А. Макеевой. Она рассматривает подготовку

к интервьюированию и его презентацию как интерактивную систему действий, которые приводят к развитию у студентов «нескольких видов умений: коммуникативно-познавательных, коммуникативно-этикетных, коммуникативно-регулятивных, ценностно-ориентационных и социокультурных» [4, с. 32]. Развиваются эти умения на основе алгоритмизированного обучения проведению интервьюирования на иностранном языке, состоящим из трех этапов и десяти педагогических шагов.

На первом этапе осуществляется работа с исходным интервью, т. е. происходит знакомство с текстами аутентичных интервью на немецком языке; преподавателем нивелируется лексико-грамматические трудности текста-образца и объясняется страноведческий материал; обучающиеся извлекают из текста основную информацию; выявляют устойчивые выражения, речевые клише, типичные вопросы, которые можно использовать при создании собственных интервью. Затем проводят стилистический анализ текста. Все это соотносится с первыми тремя шагами педагогических действий. На втором этапе преподаватель мотивирует создание собственных интервью на основе содержания игровых карточек или заданной игровой ситуации. Проведение игрового интервью с использованием аутентичных опор позволяет обучающимся приблизиться к реальным условиям дальнейшей профессиональной деятельности, повышает мотивацию к изучению немецкого языка, развивает умение найти подход к любому собеседнику, а также знакомит студентов со страноведческими реалиями. Обучающиеся разрабатывают вопросник и работают в парах, затем следует презентация собственных интервью. Все это соотносится со следующими четырьмя шагами педагогических действий. На третьем, завершающем этапе, в группе обсуждаются трудности, возникшие в процессе работы над собственными интервью и предлагаются пути их преодоления. Затем пополняется портфолио журналиста, включающее в себя речевые клише и устойчивые выражения, наиболее распространенные вопросы и реплики, а также страноведческие реалии по разным темам. После пополнения портфолио обучающиеся оценивают свой уровень готовности к самостоятельному профессиональному общению с иностранцами и намечают пути дальнейшей работы. Все это соотносится с завершающими тремя шагами педагогических действий [4, с. 35].

Мы столь детально раскрыли содержание методики обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов, разработанной Е. А. Макеевой, чтобы показать, с одной стороны, ее последовательность, системность и несомненную эффективность для развития умений иноязычной тематической диалогической речи студентов специальности «журналистика»; а с другой – ее несоответствие требованиям современного общества к журналистам – высокопрофильным специалистам, владеющим иностранным языком как средством реализации своей профессиональной компетенции. Наш последний вывод основывается на том, что все вышеперечисленные действия в исследовании Е. А. Макеевой носят учебный характер. Они осуществляются лишь с той целью, чтобы овладеть ими: выполнить речевые задания игрового типа4 отобрать актуальные темы и выучить в связи с их содержанием новые речевые образцы; систематизировать их и пополнить ими свой портфолио; обозначить трудности, которые имели место в процессе обучения, и предложить варианты их устранения и т. д.

Такой способ обучения по-прежнему замыкает иностранный язык в тиски учебного предмета и не позволяет ему оказаться не целью обучения, а средством решения жизненно обусловленных задач – данном случае средством презентации новых идей политического, экономического или культурологического характера, выявленных в процессе беседы с известными людьми, или средством предупреждения общества, например, не поддерживать на выборах определенного кандидата, который, отвечая на вопросы журналиста, написал себе отрицательный портрет. Другими словами, в методике Е. А. Макеевой отсутствует главный этап обучения, на котором совершенно справедливо настаивают Н. В. Чичерина, О. Б. Тарнапольский, О. Б. Бигич, Р. Ю. Мартынова и другие ученые: это этап реализации иноязычных знаний и умений в стандартных и нестандартных (творческих) производственных условиях, т. е. в условиях реальной профессиональной деятельности.

На важность именно этого аспекта обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов указывает Т. В. Емельянова. Она считает, что студентов следует готовить к реальной иноязычной профессионально направленной практической деятельности

не только на занятиях по иностранному языку, но и в процессе установления ими контактов с общественностью. Для этого ученая приняла за основу метод проектной деятельности, реализация которого обуславливает планирование и осуществление профессиональных действий по сбору и презентации информации, полученной в процессе бесед с англоговорящими специалистами, выяснения их мнения по решению важных вопросов современности. Такая иноязычная профессиональная деятельность будущих журналистов соотносится, по утверждению Т. В. Емельяновой, с реализацией социально-перцептивного компонента процесса обучения, который приводит к достижению обратной связи при профессиональном взаимодействии.

Однако последнее оказывается возможным лишь при условии развития следующих умений: 1) умения определения основной тематики подготавливаемых информационных материалов и их критического осмысления; 2) умения сравнительно-сопоставительного анализа сведений и фактов; 3) умения синтаксической трансформации и лексического перефразирования ключевой информации; 4) умения использования информации в профессионально ориентированных ситуациях реальной иноязычной коммуникации; 5) умения рефлексии, идентификации, аттракци и каузальной атрибуции; 6) умения прогнозирования процесса развития профессионального взаимодействия; 7) умения достижения обратной связи с партнерами по общению [3, с. 9–10].

Установлено, что для овладения вышеназванными умениями необходим комплекс специально разработанных заданий и упражнений. Они представлены в полном объеме и в последовательности их выполнения в учебном пособии Т. В. Емельяновой «Public Speaking and Business Communication: What Is This?» («Публичное выступление и деловая коммуникация: что это такое?»), построенного на отобранных аутентичных материалах. Специально разработанная система коммуникативно-когнитивных заданий и упражнений нацелена на обеспечение возможности овладения студентами прагматическими умениями и развитие способности интеллектуального, креативного мышления при работе с информационными материалами. В указанном учебном пособии уделено большое внимание работе студентов с письменным источником информации – аутентичными текстами, разработанные в нем упражнения нацелены на актуализацию личного опыта студентов, формирование языковых навыков и развитие речевых умений, а также умений: прогнозирования содержания текста, его воспроизведения и интерпретирования, использования полученной информации в ситуациях речевого общения.

При всех достоинствах учебного пособия Т. В. Емельяновой оно далеко от дидактической зрелости в решении обозначенных в нем проблем. Так, определение умений для достижения любой цели деятельности теряет всякий смысл, если хотя бы одно из них не будет обеспечено комплексом учебных действий, т. е. упражнениями для его становления. Недостигнутые учебные или профессиональные умения никак не изменят качество процесса обучения, основанного на их реализации. В исследовании не прослеживается соотнесенность каждого умения с соответствующими ему упражнениями, ведущими к его достижению. Не аргументирована в работе последовательность в выдвижении названных умений, что не гарантирует постепенное нарастание языкового и речевого потенциала профессиональной иноязычной речи будущих журналистов. Кроме того, в становлении профессиональной компетентности будущих журналистов Т. В. Емельянова руководствуется больше социально-познавательными компонентами деятельности и меньше – лингвокоммуникативными. О необходимости усвоения основ жанровой характеристики речи ученая ничего не говорит. В действительности же для журналиста форма преподнесения материала более значима, чем излагаемая в нем суть. Всем известно, что одну и ту же информацию можно преподнести так, что она едва коснется сознания человека и в скором времени забудется. А можно также изложить ее таким образом, что она не только проникнет в душу людей, воспринимающих ее, но и сподвигнит их на решительные действия. Поэтому считаем, что основой обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов должен быть жанровой текст.

В связи с этим рассмотрим исследовании И. М. Чемерис, посвященное формированию профессиональной компетентности будущих журналистов средствами иноязычных текстов, изданных в периодической печати. Вслед за Н. В. Чичериной, И. М.Чемерис называет такие

тексты «медиатекстами» и настаивает на необходимости медиаобразования. Она сравнивает понятия «журналистское образование» и «медиаобразование» и говорит, что они не взаимозаменимы. По ее мнению «журналистское образование – это профессиональное образование журналистов, подготовка квалифицированных кадров для медиаиндустрии»[9, с. 10]. «Медиаобразование – это процесс развития и саморазвития личности на материалах и при помощи средств массовой коммуникации, которые формируют культуру коммуникации, умения сознательно воспринимать, критически осмысливать и интерпретировать медиатексты с целью расширения общих, социокультурных и профессиональных знаний и коммуникативных творческих способностей» [9, с. 10]. А так как в данном исследовании медиатексты рассматриваются в виде газетных статей, которые призваны информировать читателей о всем многообразии происходящих событий, автор совершенно справедливо рассматривает их как «газетный дискурс» и определяет его специфические особенности. Они проявляются в: темах статей и их заглавиях; синтаксическом способе выражении мыслей – фактологическом, образном, нормативном; изложении информации в соответствии с сущностью определенных жанров – информационном, художественно-публицистическом, сатирическом и с учетом стратегии речевого поведения – репрезентационной, нарративной, упреждающей; специфическом способе изложения мыслей с использованием терминологии, жаргонов, метафор, метонимей, гипербол, сленгов.

Однако установленные характеристики газетного дискурса используются автором для рецептивного и репродуктивного уровня овладения им. В практической части исследования отсутствует технология по развитию умений создания такого дискурса, а имеется лишь описание умений по извлечению информации из аутентичных англоязычных газетных материалов и по обсуждению их содержания. В теоретической же части работы автор детально характеризует профессиональную компетентность журналиста, в которую включает мотивационную и операционную составляющие. К первой исследователь относит общекультурную, ценностную и социальную компетентности, ко второй – коммуникативную, информационную, методическую и личностную. Последние виды компетентностей достигаются, по мнению автора, за счет: 1) приобретения знаний гуманитарных, социально-экономических и профессионально-ориентированных дисциплин; 2) овладения профессиональными умениями, позволяющими реализовать информационно-техническую, праксеологическую и рефлексивную функции; 3) формирования ценностно-мотивационных характеристик личности, ее нравственной и социально-политической позиции; 4) учета жизненного и профессионального опыта журналиста [9, с. 9].

Как будут достигаться большинство из названных компетентностей из содержания исследования остается непонятным. Вместе с тем к анализируемой работе прилагается интегрированное учебное пособие «What's News? English for Journalists», включающее, по определению его автора, изучение дисциплин «Иностранный язык», «Украиноведение», «журналистское мастерство». Синтез последних двух предметов позволил составить учебное пособие из двух блоков: «Украина глазами британских журналистов» и «Журналистика».

А как задействован первый из названных предметов, т. е. «Иностранный язык»? Как предмет он никак не задействован и не может быть задействованным. Ведь любой существующий в природе язык не имеет своего самостоятельного содержания, а имеет только свою лингвистическую структуру. В курсе теоретической грамматики этот предмет изучает: видовременные формы глагола, согласование времен в сложноподчиненных предложениях, виды артиклей и правила их употребления и т. д. Трудно себе представить, что эти или другие лингвистические темы нужны в процессе изучения украиноведения или журналистского мастерства. Поэтому указывать иностранный язык в одном ряду со смыслообразующими учебными дисциплинами не является правомерным. В данном случае, т. е. в интегрированном процессе обучения, он выступает не как предмет, а как средство приобретения знаний и умений по вышеназванным образовательным курсам.

Однако вернемся к журналистике. Итак, вполне очевидно, что изучение этих двух курсов на английском языке, с одной стороны, будет способствовать формированию некоторых составляющих профессиональной компетентности будущих журналистов, а с другой – будет усовершенствовать их умения иноязычной профессиональной речи. Но при этом вся эта работа

вряд ли приведет студентов факультетов журналистики к практическим профессиональным иноязычным речевым действиям по самостоятельному созданию и презентации разножанровых журналистских текстов.

Рассмотрим еще одну работу, в которой так же, как и в предыдущей, решается проблема формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих журналистов, но не в процессе изучения периодических изданий, а в процессе профильной подготовки. Ее автор Л. Е. Нагорнюк определяет иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию (ИПКК) будущего журналиста как «совокупность знаний, умений и навыков; способностей и опыта, необходимых ему для осуществления иноязычной профессиональной деятельности: работы с иноязычной информацией, создания устного и письменного журналистского текста, организации профессионального диалога, удовлетворения познавательных интересов [6, с. 182].

ИПКК представляет собой интегрированный феномен, который состоит из четырех компонентов: языкового, социокульурного, стратегического и профессионального. Языковой компонент включает знания, навыки, умения и способности, обеспечивающие возможность коммуниканту воспринимать и продуцировать грамматически правильную и лексически корректную иноязычную речь. Социокультурный компонент охватывает фоновые знания, сведения о менталитете народа, язык которого изучается, и стандарты его коммуникативного поведения, языковой и речевой материал, необходимый для изложения социокультурной информации – языковые реалии, свободные и устойчивые словосочетания, формулы речевого этикета. Стратегический компонент предполагает использование коммуникативных стратегий и тактик для осуществления эффективной коммуникации. Профессиональный компонент включает знание специальной журналистской терминологии, умение читать и выявлять главные идеи в англоязычных аутентичных журналистских текстах, знание структуры и особенностей организации специализированных диалогов, умение проведения презентаций, интервьюирований, конференций; умение оформления деловой корреспонденции [6, с. 186].

Реализация названных компонентов осуществляется с помощью средств журналистики на трех этапах: подготовительном, тренировочном и творческом. На первом этапе студенты знакомятся с общими вопросами журналистики. На втором – они используют СМИ в процессе обучения: создают и решают проблемные ситуации, участвуют в ролевых играх, проектируют творческие мероприятия, подвергают критическому анализу какие-либо профессиональные действия, пишут рецензии и аннотации к журналистским текстам. На третьем этапе студенты принимают участие в реальных профессионально-речевых ситуациях: интервьюируют иностранцев, осуществляют устную и письменную коммуникацию с зарубежными журналистами через Интернет, создают собственные медиатексты и издают их в университетских газетах и др. [6, с. 188].

Итак, проанализировав ряд современных научных исследований, посвященных решению проблемы обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов, мы приходим к выводу о том, что:

1) актуальность этой проблемы будет возрастать по мере политизации общества, в котором мы живем, роста национального самосознания молодежи и ее желания участвовать в созидательном развитии своего государства, а также по мере всевозрастающего запроса правдивой информации о событиях в разных, но зависимых друг от друга странах;

2) разработанность этой проблемы на сегодняшний день проявляется в становлении теоретических основ формирования медиаграмотности будущих журналистов, в определении видов компетенций, составляющих компетентность будущих журналистов, в уточнении сущности жанров журналистской речи и включении в квалификационные требования к специальности умений изложения информации в соответствии с каждым их них, в доказательстве целесообразности развития иноязычных умений журналистской речи на основе аутентичных медиатекстов, в определении направлений обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов и соответствующих им речевых умений, в доказательстве возможности, правомерности и эффективности приобретать профессиональные знания и умения в области журналистики средствами иностранного языка;

3) недостаточная разработанность этой проблемы проявляется в неопределенности психологических механизмов порождения и воспроизведения иноязычной речи будущих журналистов, которая характеризуется быстрым переключением с одного вида речевой деятельности на другой и необходимостью спонтанного реагирования на неожиданно изменяющиеся обстоятельства (например, во время подготовки репортажа или в процессе беседы с одним человеком или группой людей), в отсутствии теоретического обоснования и практической реализации интегрированного процесса обучения профессиональной и иноязычной речевой деятельности во всех ее видах, в неразрешенности положения по обучению иноязычной профессиональной речи будущих журналистов на основе жанровых текстов, в неопределенности структурных компонентов содержания обучения разным жанрам журналистской речи и соответственно методики их реализации, в необоснованности теоретических положений и практических действий по обучению будущих журналистов эмоционально выраженной презентации своих произведений, в неопределенности единицы обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов, в отсутствии практического курса английского языка, основанного на квалификационных требованиях к специальности «Журналистика».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Мета як вихідний компонент системи професійої підготовки майбутнього вчителя початкової школи у вищому закладі освіти / О. Б. Бігич // Вісник КДПУ: серія «Педагогіка і психологія». – К., 2001. – № 4. – С. 18–22.
2. Бударина Т. А. Методика обучения интервьюированию на иностранном языке студентов-журналистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. А. Бударина. – Тамбов, 2003. – 194 с.
3. Емельянова Т. В. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (анлийский язык, специальности – «Связи с общественностью», «Журналистика»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Т. В. Емельянова – М., 2006. – 173 с.
4. Макеева Е. А. Формирование коммуникативной компетенции журналистов в ходе обучения немецкому языку в вузе / Е. А. Макеева // Иностранные языки: теория и практика. – М., 2008. – № 2. – С. 31–36.
5. Мартынова Р. Ю. Психологические особенности восприятия и осмысления научного текста на профессионально-речевом этапе интегрированного обучения иностранному языку / Р. Ю. Мартынова // Наука і освіта. – 2012. – № 1. – С. 140–145.
6. Нагорнюк Л. Є. Створення моделі професійної діяльності журналіста як умова реалізації професійнї спрямованості загальноосвітніх предметів на факультетах журналістики / Л. Є. Нагорнюк// Педагогічні науки. Освітні технології: зб. Наук. Праць. – Суми, 2008. – Ч. 1 – С. 181–189.
7. Тарнапольский О. Б. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальных дисциплин в экономических вузах: монография / под общ. И научн. ред. О. Б. Тарнапольского, В. Е. Момота и С. П. Кожушко. – Днепропетровск: ДУЕП, 2008. – 236 с.
8. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: учеб. пособие / А. А. Тертычный. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 375.
9. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / І. М. Чемерис. – К., 2008. – 21 с.
10. Чичерина Н. В. О некоторых приемах обучения деловому английскому языку с опорой на аутентичный медиатекст / Н. В. Чичерина // Президентская программа подготовки управленческих кадров для экономики Архангельской области: материалы научно-практической конференции. – Архангельск, 2008. – С. 91–97.

УДК: 378.14+81+81.111

А. В. КОРДОНОВА

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОГО САМОНАВЧАННЯ

У статті проаналізовано особливості самонавчання студентів іншомовного фонетичного та лексико-граматичного матеріалу, а також видів мовленнєвої діяльності. Запропоновано способи організації самостійної роботи над освоєнням цих аспектів іноземної мови у позааудиторний час.

Ключові слова: *іншомовне самонавчання, лінгводидактичні особливості, самостійна робота.*

А. В. КОРДОНОВА

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ИНОЯЗЫЧНОГО САМООБУЧЕНИЯ

В статье проанализированы особенности самообучения студентов иноязычному фонетическому и лексико-грамматическому материалу, а также видам речевой деятельности. Предложены способы организации самостоятельной работы над освоением этих аспектов иностранного языка во внеаудиторное время.

Ключевые слова: *иноязычное самообучение, лингводидактические особенности, самостоятельная работа.*

A.V. KORDONOVA

LINGUISTIC AND DIDACTIC PECULIARITIES OF SELF-TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes linguistic and didactic peculiarities of students' self-training and suggests the ways of organization of students' work at the linguistic and didactic aspects of a foreign language.

Keywords: *self-training, linguistic and didactic peculiarities, independent work.*

Иностранный язык – это предмет, представляющий собой не столько информационную составляющую образования человека, сколько его практическую речевую деятельность. Как известно, любая деятельность, тем более иноязычная речевая, может быть развита только в том случае, если она будет иметь систематическую реализацию в повседневной жизни человека.

Ни школьные, ни вузовские условия обучения не могут обеспечить функционирование иноязычной речи в реальном обиходе учащихся. К сожалению, на современном этапе в обучении иностранному языку наблюдаются противоположные тенденции: объём аудиторных часов, даже на специальных факультетах, уменьшается в пользу высвобождения учебного времени на изучение новых, современных дисциплин как технического, так и гуманитарного циклов. При этом требования к качеству владения иностранным языком постоянно возрастают и, в связи с этим, иноязычная учебная нагрузка переходит из аудиторной работы во внеурочную, самостоятельную учебную деятельность, то есть в самообучение.

Цель статьи – проанализировать особенности самообучения студентов иноязычному фонетическому и лексико-грамматическому материалу, а также видам речевой деятельности. Предложить способы организации самостоятельной работы над освоением этих аспектов иностранного языка во внеаудиторное время.

Самообучение представляет собой такой образовательный процесс, который реализуется по тем же направлениям, что и процесс организованного обучения, но, в отличие от него, инициируется студентами, осуществляется ими по собственным учебным планам, на основе самостоятельно отобранного содержания и его самостоятельного структурирования, методами и средствами наиболее приемлемыми для их личностных способностей и, как результат, предполагает широкое применение самостоятельно приобретённых знаний. Предпосылкой самообучения является систематическая самостоятельная работа учащихся, а также возрастающий уровень мотивации обучения.

Представленное определение характеризует любой процесс обучения безотносительно от его предметной специфики. Нас же интересует иноязычное самообучение, отличительной особенностью которого являются основные аспекты языка: фонетика, грамматика, лексика (языковые аспекты), чтение, письмо, говорение – монологическое и диалогическое, аудирование (речевые аспекты). Поэтому обучая иностранному языку, мы должны научить студентов не только самостоятельно приобретать лингвистические знания, но также развивать у них умения самостоятельной иноязычной речевой деятельности. Для достижения этой цели необходимо выработать у студентов некий алгоритм самообучающей деятельности, который будет включать в себя самообучение иноязычным фонетике, лексике, грамматике, чтению, письму, говорению и аудированию.

Далее рассмотрим особенности работы студентов по самообучению языковых и речевых компонентов исследуемого предмета во внеаудиторное время.

Самообучение иноязычной фонетике осуществляется студентами в самой меньшей степени. Это объясняется тем, что к началу процесса самообучения (по рекомендациям Р. Ю. Мартыновой – это старший этап в средней школе или начальный этап обучения в вузе) учащиеся уже владеют произносительными навыками, они без затруднения относительно правильно озвучивают любой печатный материал, воспринимают звучащую речь в рамках изученной тематики. А если они затрудняются в выполнении этих фонетических действий, то лишь из-за того, что недостаточно владеют лексико-грамматическим, а не фонетическим материалом [2; с. 168].

Вместе с тем нельзя не согласиться, что их произносительные навыки и тем более умения интонировать предложения (утвердительные, отрицательные и вопросительные), любые виды вопросов и ответов и т. д. оставляют желать лучшего. Совершенствование этих навыков и умений во внеаудиторное время происходит непроизвольно, не по разработанному плану, а в ходе восприятия СМИ сообщений на иностранном языке, бесед с друзьями-иностранцами в режиме «он-лайн», выполнения компьютерных озвученных программ по обучению чтению, аудированию, монологической и диалогической речи. Поэтому мы не считаем целесообразным предлагать систему последовательных действий для самообучения иноязычной фонетике.

Наша точка зрения подтверждается объяснениями Л. В. Щербы о правомерности аппроксимативного подхода к обучению фонетике, и тем более студентов не филологических специальностей, для которых важнее увеличивать свой словарный запас и практические умения пользования иностранным языком, чем совершенствовать своё произношение на небольшом объёме иноязычных лексико-грамматических средств [4; с. 83].

Самообучение иноязычной лексике занимает ведущее место в системе самостоятельного совершенствования иноязычных речевых умений во внеаудиторное время. Знание дополнительного лексического материала необходимо студентам для: чтения лингвистически усложнённых аутентичных художественных, научных и газетных текстов; написания творческих работ (сочинений), деловой документации: анкетных данных, автобиографий, докладов на конференции, аннотаций к прочитанным текстам; прослушивания лекций, докладов, СМИ сообщений; участия в беседах, деловых переговорах, обсуждениях текущих проблем и т. д.

Исходя из названных видов устной и письменной речи, становится очевидной не только необходимость в знании дополнительной лексики, но и её качественном отличии от той, которая изучается в организованном процессе обучения, который в виду своего ограниченного времени не допускает лексического разнообразия в государственные программы по иностранному языку. В связи с этим авторы учебников для обеспечения минимальной речевой деятельности по всей запрограммированной тематике отбирают наиболее часто употребляющуюся лексику в её одном основном значении, легко соединяемую с ранее изученной, типично образующей производные слова, простую по своей лексикологической и семантической структуре. Такая лексика в методике обучения иностранным языкам называется стандартной [1; с. 18].

В названных же видах речи, которая преимущественно осуществляется во внеаудиторное время, широко используются такие лексикологические явления, как: метафоры, гиперболы, метонимии, сравнения – в художественной литературе; термины, грамматически редуцированные фразы – в научной литературе; сленги, неологизмы, омонимы, пословицы, поговорки – в сообщениях СМИ. Такая лексика называется экспрессивной; она характерна для аутентичной речи соответствующего жанра и поэтому обязательна для самостоятельного

изучения, хотя бы на рецептивном и репродуктивном уровнях, т. е. для понимания и воспроизведения прочитанной и прослушанной информации.

Специальный отбор экспрессивной лексики в процессе самообучения не предполагается. Она будет изучаться студентами в таком объёме и в такой последовательности, в которых будет встречаться в звучащей или письменной речи. А так как специальные упражнения по её многократному повторению вряд ли будут планироваться учащимися в их самостоятельной учебной деятельности, то запоминаться будет лишь та экспрессивная лексика, которая наиболее типична для использования в определённом жанре аутентичной речи.

Самообучение иноязычной грамматике, как и самообучение иноязычной фонетике, имеет весьма условный характер. Те виды аутентичной речи, с которыми студенты сталкиваются во внеаудиторной деятельности, в подавляющем большинстве случаев основываются на знакомых грамматических явлениях. Новая лексика, кроме экспрессивной, в виде любой части речи: существительного, прилагательного, наречия видоизменяются по изученным правилам словообразования, а глаголы – по изученным грамматическим образцам и (при необходимости) с помощью таблицы неправильных глаголов. Поэтому грамматические навыки и умения употреблять новые слова в разных грамматических формах отрабатываются непроизвольно, в процессе речевой деятельности: чтении, говорении, письме и аудировании. Вместе с ними совершенствуются и ранее сформированные грамматические навыки и умения.

Самообучение иноязычному чтению отличается от организованного преподавателем обучения этому виду речевой деятельности тем, что технические навыки чтения не формируются в специальных упражнениях; тем более, что к началу самообучения они должны быть достаточно хорошо сформированы у студентов. В процессе самообучения чтению незнакомый языковой материал озвучивается правильно либо на основе изученных правил звукобуквенных взаимосвязей, либо с помощью фонетической транскрипции. Поэтому всё внимание в процессе самостоятельного чтения уделяется осмыслению прочитанного, смысловой переработке воспринятой информации, а также способности использовать приобретённые в процессе чтения знания в новых, нестандартных условиях.

Вообще чтение является основной формой самообучения. Поэтому отметим, что особенностью этого процесса во внеаудиторное время является его естественный, а не учебный характер. Студенты читают на иностранном языке то ли потому, что им интересно, их занимает смысл читаемого произведения, то ли потому, что им необходимо углубить свои профессиональные знания. Ни в первом, ни во втором случае чтение не служит средством совершенствования лексико-грамматических навыков и умений. Хотя эти процессы имеют место, но осуществляются они автоматически, а не целенаправленно, как это происходит в организованном процессе обучения.

Самообучение иноязычному письму также, как и самообучение иноязычному чтению, не предполагает целевого совершенствования технических навыков (в данном случае орфографических), а направлено лишь на совершенствование умений письменного выражения мыслей в разных видах письменной речи. Из результатов исследований И. Е. Синицы известно, что при письме создаётся наиболее качественное речевое произведение за счёт имеющегося времени на обдумывание излагаемого и возможности выбора наиболее подходящих средств для его языкового оформления [3].

Чаще всего студентам недостаточен их словарный запас и поэтому при выполнении письменных творческих или деловых работ они используют дополнительную стандартную и экспрессивную лексику, которую самостоятельно выбирают из словаря и употребляют в письменной речи на основе известных им грамматических и лексических правил.

В настоящее время письмо занимает ведущее место в самостоятельном совершенствовании ранее установленных речевых умений. С его помощью через Интернет осуществляется переписка с зарубежными коллегами, проводится запрос и отбор необходимой информации для подготовки устных и письменных научных и деловых докладов, удовлетворяются познавательные потребности человека.

Отличительная особенность этого вида самообучения состоит в целенаправленных письменных творческих действиях, мотивированных потребностями студента и

непроизвольных, автоматических действиях по совершенствованию навыков орфографически-грамотного письма.

Самообучение иноязычному говорению как монологическому, так и диалогическому основывается на принципе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Так, самостоятельно найденный и прочитанный дополнительный материал по изучаемой теме подлежит устному изложению своим одногруппникам и его обсуждению с ними. Написанный доклад с привлечением дополнительной смысловой и языковой информации подлежит озвучиванию на конференции или семинаре с дальнейшими ответами на вопросы слушателей и убеждением своих оппонентов в достоверности изложенных фактов и правомерности своей точки зрения.

Кроме того, как мы уже говорили, письменное и устное общение легко осуществляется в Интернете с выбранными собеседниками в режиме «он-лайн».

Самостоятельно организованное говорение на иностранном языке может также осуществляться во внеаудиторное время со студентами-иностранцами, туристами из англоязычных стран, зарубежными коллегами на научных конференциях.

Из названных видов самостоятельно организованного говорения на изучаемом языке явно просматривается его лингводидактическая особенность. Она состоит в высоко мотивированном и реально коммуникативном общении, что в процессе организованного преподавателем обучения практически невозможно. На занятиях, как известно, выполняется много предречевых упражнений в говорении, которые, с одной стороны, обязательны и обеспечивают возможность дальнейшей реально речевой деятельности, а с другой – эти упражнения, как впрочем и следующие за ними речевые упражнения, побуждают студентов к искусственному учебному речевому поведению.

Самообучение иноязычному аудированию также осуществляется без каких-либо предварительных прослушиваний упрощённых текстов, а затем постепенно усложняющихся в смысловом и языковом отношениях. Студенты дома сразу воспринимают реальную аудио- и видеоинформацию. Они смотрят не дублированные зарубежные фильмы, телепередачи из англоязычных стран, слушают музыкальные произведения зарубежных исполнителей. Некоторые учащиеся покупают специальные аутентичные аудиокурсы для самостоятельного совершенствования своих аудитивных умений.

Безусловно, все эти виды аудирования, основанные на аутентичной речи, воспринимаются многими студентами с трудом. Однако навыки и умения, приобретённые в учебном процессе, помогают им «не замечать трудные места», догадываться о значении отдельных слов по контексту, воспринимать основной смысл звучащей речи. Наш педагогический опыт показывает, что количество прослушиваний живой речи переходит в качество её восприятия.

Самообучение аудированию не ограничивается одним – собственным видом речевой деятельности. Оно имеет продолжение в аудиторной работе в виде пересказа и обсуждения прослушанного, обмене приобретенной информацией. Во внеучебной деятельности воспринятая на слух иноязычная речь обсуждается с друзьями-иностранцами, зарубежными деловыми партнёрами и т. д.

Названные виды самообучения аудированию имеют свои специфические особенности, состоящие в реальности коммуникативных действий, основанных на аутентичных образцах иноязычной звучащей речи, качество восприятия которой будет тем выше, чем чаще будет прослушиваться живая иностранная речь.

Итак, описанные выше способы организации самообучения иноязычному языковому материалу и видам речевой деятельности позволяют назвать особенности программирования самостоятельной учебной работы над этими языковыми и речевыми явлениями во внеаудиторное время. Они состоят: 1) в исключении целенаправленного изучения иноязычной фонетики и грамматики; 2) необходимости расширения словарного запаса как стандартной, так и экспрессивной лексикой; 3) активизации новой лексики не в тренировочных упражнениях, а сразу в реально речевой коммуникации во всех видах речевой деятельности; 4) исключении предварительных технических упражнений для подготовки к реальному чтению, письму,

говорению и аудированию; 5) совершенствовании всех видов речевых умений, как в одноимённых видах речевой деятельности, так и во всех взаимосвязанных с ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крупнов В. Н. Пособие по общественно-политической и официально-деловой лексике / В. Н. Крупнов– М.: Высшоя школа, 1984. – 224 с.
2. Мартынова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія / Р. Ю. Мартынова – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
3. Синица И. Е. Психология письменной речи учащихся V–VIII классов / И. Е. Синица – К.: Рад. школа, 1965. – 315 с.
4. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в школе: общие вопросы методики. – 2-е изд. Л. В. Щерба – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.

УДК 378.147=111

І. А. ФЕДОРОВА

ЕТАПИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО ПОВІДОМЛЕННЯ

У статті надаються рекомендації щодо організації навчального процесу, спрямованого на оволодіння вміннями висловлюватись у монологічній формі на заняттях з ділової англійської мови у немовних вищих навчальних закладах, зокрема на факультетах міжнародної економіки. В основу визначення етапів навчання монологічного мовлення покладено специфіку майбутньої професійної діяльності цієї категорії студентів, рівень розвитку їхніх психічних процесів, а також вимоги «Програми з англійської мови для ділового спілкування».

***Ключові слова**: ділове мовлення, англомовне повідомлення, Інтернет, Інтернет-ресурси*

И. А. ФЕДОРОВА

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО СООБЩЕНИЯ

В статье даются рекомендации по организации учебного процесса, направленного на овладение умениями высказываться в монологической форме на занятиях делового английского языка в неязыковых вузах, в частности на факультетах международной экономики. В основу определения этапов обучения монологической речи положено специфику будущей профессиональной деятельности этой категории студентов, уровень развития их психических процессов, а также требования Программы изучения делового английского языка.

***Ключевые слова**: деловое общение, англоязычное сообщение, Интернет, Интернет-ресурсы*

I. A. FEDOROVA

STAGES OF TEACHING BUSINESS ENGLISH REPORTING

The article provides recommendations for the process of teaching Business Spoken English to International Economics students. The defining of learning stages is based on the specific nature of the future professional activity of this particular category of students, their level of mental processes development, and the regulations of the Business English Curriculum.

***Keywords**: business communication, English report, Internet, Internet resources*

Вхід України в єдиний європейський освітній простір потребує перегляду загальноосвітньої та мовної політики підготовки фахівців економічного профілю, які б володіли діловою англійською мовою і були здатними залучатися до комунікації та співпраці із зарубіжними партнерами. Аналіз професійної діяльності та виробничих функцій економіста-міжнародника вказує на необхідність підготовки фахівців, які вміють висловлюватися в монологічній формі, здійснюючи при цьому вплив на співрозмовника та надаючи оцінку об'єкту свого повідомлення. До системи вмінь фахівця з міжнародної економіки також входить

вміння користуватися ресурсами Інтернету, які надають можливість доступу до новітньої фахової інформації [10, с. 17].

У зв'язку з цим вагомого значення набуває завдання вдосконалення методики навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки професійно-спрямованого монологічного мовлення з використанням інформації, отриманої за допомогою ресурсів Інтернету. В результаті аналізу жанрів усних монологічних повідомлень, що є найбільш поширеними в діловому спілкуванні, для навчання студентів зовнішньоекономічних спеціальностей висловлюватися в монологічній формі нами було обрано такі жанри, як «усне розпорядження» й «усний звіт».

Зауважимо, що за останні роки в методиці викладання іноземних мов проблему навчання монологічного мовлення у вищій школі досліджували багато вчених. Так, питання навчання усних монологічних висловлювань у немовних ВНЗ розглядаються у працях Ю. В. Петровської [9], Г. Г. Левченка [5], О. В. Кіршової [6], Н. Д. Соловйової [12], Л. Я. Личко [7] та ін.

Разом з тим проблема навчання студентів, що здобувають вищу економічну освіту, професійно спрямованого монологічного мовлення є недостатньо дослідженою. Зокрема, невирішеним залишається питання послідовності навчання студентів економічних спеціальностей професійно-спрямованого англомовного монологічного мовлення з використанням інформації ресурсів Інтернету.

Метою статті є визначення та обґрунтування етапності навчання монологічного мовлення для організації навчального процесу з оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності.

Навчання монологічного мовлення розуміється як процес формування й розвитку вмінь висловлюватися в монологічній формі. Для належної організації формування й розвитку вмінь перед нами постає завдання, що полягає у визначенні етапів навчання таких жанрів повідомлення, як усне розпорядження й усний звіт.

Етапи формування навички чи вміння – це відрізки часу, що відрізняються один від одного своїми завданнями та способами навчання [11, с. 104]. Поетапне формування й розвиток умінь дає можливість градувати мовні й змістовно-смислові труднощі, які виникають під час оволодіння мовленнєвою діяльністю.

У методиці навчання іноземних мов існують різні підходи щодо визначення етапів формування й розвитку вмінь монологічного мовлення. Відповідно до характеру змісту інформації формування вмінь цього виду мовленнєвої діяльності складається з чотирьох етапів, на кожному з яких розвивається певне вміння: 1 – мобілізація досвіду, 2 – послідовність викладу, 3 – перенос інформації та її інтеграція, 4 – вираження власного відношення [13, с. 232]. Для формування вмінь монологічного мовлення з опорою на текст виділяються такі етапи: 1) навчання прийомів попереднього аналізу тексту; 2) навчання прийомів змістового згортання тексту; 3) навчання виявлення імпліцитної інформації, підтексту; 4) навчання прийомів виявлення й передачі основних елементів змісту й особистісної оцінки прочитаного. Інші автори пропонують такі етапи формування вмінь монологічного мовлення: підготовчий; спеціальний; етап практики в спілкуванні [3, с. 64]; когнітивно-орієнтовний, систематизуюче-функціональний, комунікативно-мовленнєвий [2, с. 13–14]; репродуктивний, репродуктивний з елементами творчості, продуктивний з елементами репродукції [12, с. 93]; репродуктивного мовлення, змішаного (репродуктивно-продуктивного) мовлення, продуктивного мовлення, оволодіння основами монологічного висловлювання, удосконалення монологічних умінь [14, с. 82].

Етапи навчання монологічного мовлення, зазначені вище, не враховують усіх особливостей навчання майбутніх економістів-міжнародників монологічного мовлення. Зокрема, у розподілі цих етапів не відображено специфіки використання Інтернет-ресурсів для підготовки повідомлення. Тому досягнення визначених ознак монологічного мовлення – правильності, цілісності й плавності – вимагає уточнення етапності навчання монологу-повідомлення жанрів усного розпорядження й усного звіту з використанням ресурсів Інтернету.

Відповідно до фаз текстової діяльності [5, с.57] ми визначаємо три етапи навчання монологу-повідомлення і відповідно до типу діяльності, що переважає на кожному етапі, називаємо їх рецептивно-репродуктивним, репродуктивно-продуктивним, продуктивним.

Завданням першого – рецептивно-репродуктивного – етапу навчання монологу-повідомлення жанрів «усне розпорядження» й «усний звіт» є навчання мотиваційно-цільового

аналізу повідомлень і матеріалів Інтернет-ресурсів. На другому – репродуктивно-продуктивному – етапі відбувається розвиток і вдосконалення навичок монологічного мовлення. Зважаючи на те, що формування репродуктивних навичок передує формуванню продуктивних, вважаємо за доцільне розділити другий етап навчання монологічного мовлення на два підетапи – репродуктивний і продуктивний. Завданням репродуктивного підетапу є розвиток навичок монологічного мовлення у процесі відтворення висловлювання, а продуктивного – вдосконалення навичок монологічного мовлення у процесі створення останнього. На останньому – продуктивному – етапі відбувається розвиток умінь монологічного мовлення.

Для наочності представимо завдання етапів навчання монологічного мовлення у навчальному процесі на схемі (рис. 1).

.

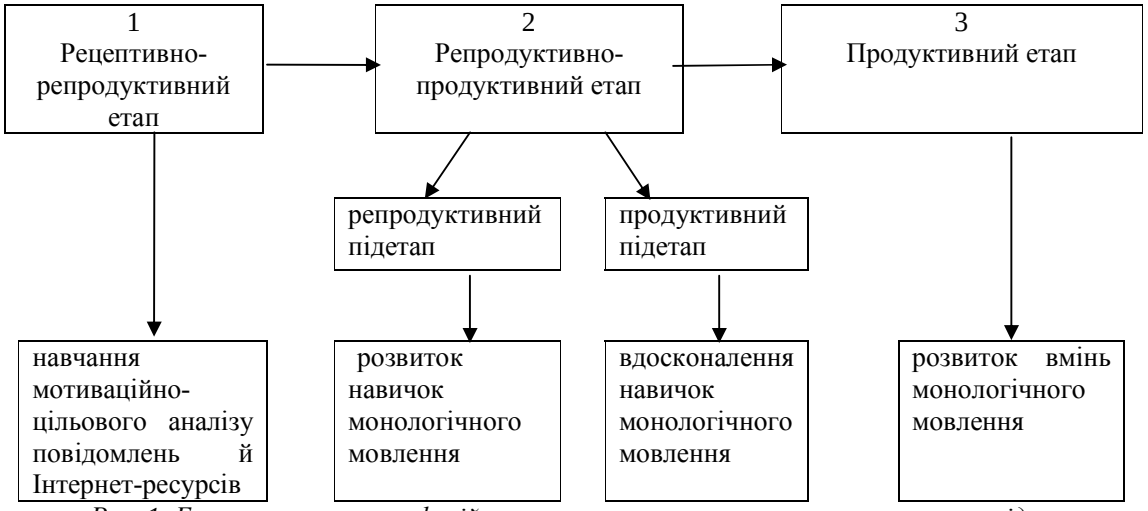


Рис. 1. Етапи навчання професійно спрямованого англомовного монологу-повідомлення

Розглянемо докладніше зміст етапів навчання з метою уточнення навчальних завдань на кожному з них.

Дані досліджень у галузі психолінгвістики [5, с. 4] вказують на те, що мотиваційно-спонукальна фаза є «за пусковим» рівнем створення висловлювання. На цьому рівні виникає комунікативний намір, який формує стратегію говоріння і внутрішню програму монологічної діяльності. В основі самостійного монологічного висловлювання лежить самостійний мотив і самостійний замисел, які повинні бути досить стійкими для створення програми активного самостійного мовленнєвого висловлювання. У зв'язку з цим перший етап навчання монологічного мовлення з використанням ресурсів Інтернету полягає у роботі над мотиваційно-спонукальною фазою майбутніх висловлювань.

Рецептивна діяльність на цьому етапі передбачає аналіз зразків усних звітів і розпоряджень, а також матеріалів Інтернет-ресурсів. Працюючи з ними, студенти знайомляться зі структурою цих жанрів монологу-повідомлення, визначають їхні головні і другорядні ідеї, предметний зміст, мету.

Важливу роль у формуванні стимулу, а також реалізації першої фази говоріння відіграє ситуація, оскільки під час орієнтування у проблемній ситуації у мовця формується комунікативний намір і вимальовується завдання спілкування. Тому з метою формування стійкості замислу і мотиву висловлювання на першому етапі студенти вчаться правильно оцінювати ситуацію спілкування і відповідно до неї визначати зміст свого майбутнього висловлювання.

Нагадаємо, що, крім аналізу зразків повідомлень, рецептивна діяльність передбачає аналіз матеріалів ресурсів Інтернету. Як відомо, успішність пошуку необхідного матеріалу в Інтернеті зумовлюється введенням правильних ключових слів у пошукове вікно. У зв'язку з цим навчання пошуку матеріалу в Інтернеті відбувається шляхом визначення ключових слів із комунікативного завдання та спроби пошуку необхідної інформації в Інтернеті за допомогою цих слів. Виконання такого завдання, як аналіз матеріалу Інтернет-ресурсів, відбувається

шляхом опрацювання змісту зразків як вербальної, так і невербальної інформації. При цьому більше уваги у виконанні цього завдання приділятиметься невербальній інформації – таблицям, схемам, малюнкам тощо, оскільки їх інтерпретація може спричинити у студентів найбільші труднощі.

Зразки повідомлень жанрів «усне розпорядження» й «усний звіт» є моделями для репродуктивної діяльності. Репродуктивна діяльність на цьому етапі передбачає відтворення зразків мовлення, а також застосування трансформацій, що відбуваються всередині речень. Серед таких трансформацій у методиці виділяють: 1) відсікання частин фрази, речення і навіть цілих надфразових єдностей; 2) об'єднання мовних одиниць у рівнозначні семантичні комплекси; 3) реконструкцію структури речень; 4) різні доповнення. Основною функціональною одиницею цього етапу навчання монологічного мовлення є елементарне висловлювання. Елементарне висловлювання – це декілька речень, підпорядкованих єдиній комунікативній меті, поєднаних предметно-логічним планом змісту і мовними засобами.

На рецептивно-репродуктивному етапі навчання монологічного мовлення студенти виконують такі завдання: ознайомлення із зразком повідомлення; аналіз його логіко-композиційної побудови, особливостей реалізації комунікативного наміру, ситуації продукування; відбір й аналіз інформації Інтернет-ресурсів; визначення змісту майбутнього висловлювання.

Наступним етапом навчання монологічного мовлення є репродуктивно-продуктивний етап, що співвідноситься з аналітико-синтетичною фазою говоріння. На цьому етапі проявляються механізми предметно-логічного плану і механізми внутрішнього оформлення.

Метою другого етапу навчання монологічного мовлення є розвиток і вдосконалення навичок монологічного мовлення. Основна відмінність цього етапу від попереднього – поступове розширення висловлювання, що включає передання (відтворення) повідомлення та вирішення проблеми у повідомленні. У зв’язку з цим, другий етап навчання монологічного мовлення ми розділили на два підетапи – репродуктивний і продуктивний. Метою першого підетапу є розвиток навичок монологічного мовлення під час репродуктивної діяльності, а другого – вдосконалення навичок монологічного мовлення під час створення власного висловлювання.

Отже, на репродуктивно-продуктивному етапі навчання монологічного мовлення відбувається планомірне поєднання нового мовленнєвого матеріалу з пройденим раніше, встановлення зв’язку між ними та використання нового матеріалу у новій ситуації спілкування. Другий етап навчання монологічного мовлення характеризується активною роботою з Інтернет-ресурсами, що є матеріалом для репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності.

Розглянемо зміст кожного підетапу репродуктивно-продуктивного етапу навчання монологу-повідомлення жанрів «усне розпорядження» й «усний звіт».

На першому підетапі, як ми вже зазначали, переважає репродуктивна діяльність. Хоча до цієї діяльності висуваються певні недоліки – відмінність програми висловлювання від реального спілкування й відсутність власних думок щодо змісту повідомлення – необхідність виконання репродуктивної діяльності ми визначаємо щодо навчання цілісності монологу-повідомлення. Крім того, у професійному спілкуванні економістів-міжнародників трапляються ситуації, коли необхідно довести розпорядження керівника підрозділу до всіх працівників, прослухати звіти підлеглих та повідомити про них директору й ін. Таким чином, репродуктивному висловлюванню належить вагома роль не лише у процесі формування вмінь монологічного мовлення, а й у реальному професійному спілкуванні економістів-міжнародників.

Як і будь-який вид діяльності, репродукція характеризується наявністю предмета, продукту, засобів і способів реалізації. Відомо, що репродукція існує в таких формах: 1) повна репродукція; 2) часткова репродукція; 3) репродукція-трансформація. Оскільки повна репродукція полягає у відтворенні структури і змісту висловлювання без змін, цей вид діяльності доцільніше застосовувати для засвоєння структури і композиційно-змістової єдності повідомлення. Отже, повна репродукція сприятиме розвитку таких навичок:

- планувати і будувати висловлювання відповідно до структури жанру;

- дотримуватися композиційно-змістової єдності висловлювання.

Наступна форма репродукції – часткова репродукція – полягає у переданні змісту кількома фразами. Тому ми вважаємо цей вид діяльності найбільш доцільним для розвитку навичок, що входять до структури вміння забезпечити змістову цілісність повідомлення, зокрема навичок дотримуватись єдності теми або політематичності і навичок збагачувати реципієнтів новими знаннями.

Останній вид репродукції – репродукція-трансформація – полягає у переданні змісту в нових формах. Під час такої діяльності висловлювання студента містить, поряд з елементами відтворення мовленнєвих зразків, й елементи творчості. Ця творчість може проявитися у варіаціях засвоєного і нового мовленнєвого матеріалу, його переносі у нові ситуації, схожі до тих, що зустрічались раніше. Творча самостійність може проявитись також у виборі логіки і структури висловлювання, адекватному підборі мовного матеріалу для вираження заданого змісту [8, с. 67–68]. Тому такий вид діяльності, як репродукція-трансформація, сприятиме розвитку навичок, які забезпечують логічність, зв'язність, інтенціональність, модальність, доказовість, ситуативність і правильність висловлювання. Також ми вважаємо, що застосування репродукції-трансформації сприятиме розвитку навичок, які забезпечують належну швидкість висловлювання. Таким чином, репродукція-трансформація сприятиме розвитку таких навичок:

- використовувати адекватні засоби на лексичному, граматичному і фонетичному рівнях;
- виражати причинно-наслідкові, цільові та інші відношення, дотримуючись законів логіки;
- виражати смислові зв'язки за допомогою релевантних засобів зв'язку;
- реалізувати комунікативний намір у тексті повідомлення;
- виражати суб'єктивно-оцінювальне ставлення до об'єкту повідомлення;
- обґрунтувати правильність суджень шляхом використання елементів роздумів і аргументації;
- висловлюватись відповідно до ситуації спілкування;
- висловлюватися із прийнятною швидкістю;
- уникати довгих пауз.

Для формування цих навичок використовуються однакові матеріали Інтернет-ресурсів усіма студентами, що забезпечить контроль правильності розуміння та інтерпретації цих матеріалів. Те, що матеріал обговорення знайомий усій групі, загострює увагу промовця до свого мовлення. Навіть в умовах мовчання (продумування) студенти будуть перебувати у мовленнєвому стані, оскільки мовленнєвий апарат буде в мобілізованій готовності. Крім того, думка учасників спілкування зайнята однією темою розмови, у результаті чого відбувається взаємне збагачення співрозмовників як новими рішеннями, так і способами вираження думки. Отже, у цьому випадку адреса розміщення матеріалу в Інтернеті вказується викладачем з метою опрацювання спільної інформації усіма студентами.

Функціональною одиницею цього підетапу навчання монологічного мовлення є складне висловлювання, що відповідає кожному структурному елементу повідомлення відповідного жанру. Складне висловлювання – це продукт синтезу двох чи більше елементарних висловлювань. Для продукування такого висловлювання задається мовленнєве завдання і відводиться час на підготовку.

Основними видами штучних опор на репродуктивному підетапі навчання монологічного мовлення є тексти-зразки повідомлень жанрів «усне розпорядження» й «усний звіт» у поєднанні з логіко-структурними схемами структурних елементів повідомлень. Природна опора на цьому – це матеріали Інтернет-ресурсів, спільні для всіх студентів.

Отже, результатом репродуктивного підетапу другого етапу навчання монологічного мовлення є розвиток навичок монологічного мовлення під час репродуктивної діяльності студентів. На цьому підетапі студенти виконують завдання на репродукцію окремих елементів повідомлення за вказівкою викладача та з опорою на допоміжну інформацію.

Мета продуктивного підетапу другого етапу навчання монологічного мовлення – вдосконалення навичок монологічного мовлення. Отже, об'єкти навчання, зокрема навички монологічного мовлення, є спільними для обох підетапів репродуктивно-продуктивного етапу навчання монологу-повідомлення жанрів «усне розпорядження» й «усний звіт». Однак на другому підетапі ці навички вдосконалюються під час здійснення студентами продуктивної

діяльності – створення власного висловлювання. Важливо відзначити і те, що висловлювання на цьому підетапі містить вирішення проблеми, що відрізняє його від репродуктивного підетапу, метою якого є відтворення змісту висловлювання. Цим пояснюється відсутність на продуктивному підетапі такого виду штучних опор, як текст-зразок.

Основна увага на цьому етапі приділятиметься такому виду штучних опор, як логіко-структурна схема, що відповідає кожному структурному елементу монологу-повідомлення відповідного жанру.

Природними опорами на продуктивному підетапі навчання монологічного мовлення є матеріали Інтернет-ресурсів.

Характерна риса цього етапу навчання монологічного мовлення – диференціація інформаційних повідомлень. Оскільки знайдена студентами інформація становить для них професійний інтерес, ми вважаємо, що різноманітність текстових повідомлень сприятиме підвищенню мотивації до виконання завдання, а саме – продукування усного повідомлення, а також до його сприйняття іншими слухачами.

На початку цього підетапу адреси розміщення матеріалів в Інтернеті вказуються викладачем, однак до кінця продуктивного підетапу передбачається здійснення самостійного пошуку матеріалу, необхідного для вирішення завдання.

Таким чином, до кінця продуктивного підетапу другого етапу навчання монологічного мовлення студенти вдосконалюють навички монологічного мовлення шляхом продукування власного висловлювання на рівні тексту з використанням релевантного матеріалу Інтернет-ресурсів. Основною функціональною одиницею цього етапу є складне висловлювання, що відповідає кожному структурному елементу монологу відповідного жанру. На підготовку цього висловлювання відводиться час і задається мовленнєве завдання. На цьому підетапі виконуються такі завдання, як реалізація комунікативного наміру у межах структурного елемента монологу відповідного жанру з опорами та без них.

Останній етап навчання монологічного мовлення співвідноситься із виконавчою фазою говоріння, в якій відбувається реалізація власного висловлювання. Висловлювання на цьому етапі становить єдину цілісну систему і володіє якостями замкнутої структури. Отже, завданням третього – продуктивного – етапу є навчити студентів реалізувати повідомлення кожного жанру. На цьому етапі навчання монологічного мовлення відбувається розвиток вмінь створювати повідомлення жанрів «усне розпорядження» та «усний звіт».

Основним видом штучних опор, що використовуються на цьому етапі, є схеми усного розпорядження і звіту, які поступово усуваються з використання до кінця третього етапу навчання монологічного мовлення. Природні опори, тобто матеріали Інтернет-ресурсів, використовуються лише для підготовки повідомлення жанру «усний звіт», оскільки цей матеріал необхідний безпосередньо для вирішення завдання. Для продукування повідомлень жанру «усне розпорядження» використовуються матеріали Інтернет-ресурсів, засвоєні протягом попередніх етапів навчання монологічного мовлення.

На початку продуктивного етапу для підготовки повідомлення відводиться певний час і вказується стимул до говоріння. Однак до кінця цього етапу відбувається поступове зменшення або усунення часу на підготовку до висловлювання, а також прямих спонукань до говоріння. Функціональною одиницею продуктивного етапу навчання монологічного мовлення є тематичне повідомлення. Тематичне повідомлення відображає декілька об’єктів дійсності і за своєю структурою становить поєднання елементарних і складних висловлювань на основі спільного плану викладу і теми. Тематичне повідомлення – це повноцінне висловлювання, що з методичної точки зору є основним засобом розвитку і вдосконалення мовленнєвих умінь. У нашому дослідженні тематичним повідомленням вважається повідомлення жанрів «усне розпорядження» й «усний звіт». На цьому етапі студенти виконують завдання на створення власних повідомлень вказаних жанрів.

Отже, кінцевим результатом навчання монологічного мовлення є продукування непідготовленого повідомлення жанру «усне розпорядження» та частково підготовленого повідомлення жанру «усний звіт». Під час продукування повідомлення мовець повинен продемонструвати володіння сукупністю вмінь, що забезпечують такі ознаки повідомлення, як

правильність на лексичному, граматичному і фонетичному рівнях, змістову, логіко-структурну і функціонально-комунікативну цілісність, плавність.

Зазначені етапи формування й розвитку вмінь монологічного мовлення забезпечують градацію мовних і змістовно-смислових труднощів, які виникають під час оволодіння монологічним мовленням з використанням Інтернет-ресурсів. Таку поетапну організацію навчання монологічного мовлення можна покласти в основу розробки комплексу вправ, що є перспективою нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрушко С. Я. Методика обучения устноречевой коммуникативной деятельности на ситуационной основе в группах углубленного изучения английского языка (филологический факультет университета): дис … канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Я. Андрушко – Одесса, 1990. – 217 с.
2. Баташов Н. А. Совершенствование устной монологической речи студентов 3 курса языкового факультета на основе системно-функциональной организации учебно-речевого материала (английский язык): автореф. дис … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. А. Баташов– Ленинград, 1988. – 16 с.
3. Бжоско Е. Г. Обучение устной речи на продвинутом этапе (на материале английского языка в пединституте): дис … канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Г. Бжоско – Минск, 1988. – 173 с.
4. Выготский Л. С. Лекции по психологи / Выготский Л. С. – СПб.: Союз, 1999. – 144 с.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя– М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
6. Кіршова О. В. Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кіршова Ольга Володимирівна – Київ, 2008. – 24 с.
7. Личко Л. Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англомовної професійно спрямованої компетенції в говорінні : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Я. Личко – Київ, 2009. – 23 с.
8. Мусницкая Е. В. Контроль в обучении иностранным языкам: Книга для учителя / Е. В. Мусницкая– М.: Дом педагогики, 1996. – 192 с.
9. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Петровська Юлія Валеріївна – Київ, 2010. – 195 с.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
11. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
12. Соловьева Н. Д. Индивидуализированное обучение устной иноязычной монологической речи по специальности в неязыковом вузе (2 этап, английский язык): дис … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Д. Соловьева – К., 1990. – 253 с.
13. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. А. Миролюбова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – 2-е изд. / С. Ф. Шатилов– М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 81’373.45+371.322.7

В. Г. ТЕРЕЩУК

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ НОВОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА ОСНОВІ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Показано особливості процесу запам’ятовування нових лексичних одиниць. Обґрунтовано ефективність використання засобів віртуального середовища для навчання іншомовної лексики. Розкрито суть поняття «віртуальне навчальне середовище», визначено його основні характеристики, значимі у контексті формування іншомовної лексичної компетенції.

Ключові слова: *віртуальне навчальне середовище, віртуальна реальність, мимовільне запам’ятовування, довільне запам’ятовування, самообраз, гратуальна віртуальна реальність.*

В. Г. ТЕРЕЩУК

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ЗАПОМИНАНИЯ НОВОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ОСНОВЕ ВИРТУАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Показаны особенности процесса запоминания новых лексических единиц. Обоснована эффективность использования средств виртуальной среды для обучения иноязычной лексики. Раскрыта сущность понятия «виртуальная учебная среда», определены ее основные характеристики, существенные при формировании иноязычной лексической компетенции.

***Ключевые слова**: виртуальная учебная среда, виртуальная реальность, непроизвольное запоминание, произвольное запоминание, самообраз, гратуальная виртуальная реальность.*

V. G. TERESHCHUK

THE ORGANISATION OF MEMORISING PROCESS OF NEW FOREIGN LANGUAGE LEXICAL MATERIAL BY MEANS OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

In the article the peculiarities of memorization of new lexical items are revealed, the efficiency of using virtual learning environment in order to teach foreign vocabulary is substantiated. The concept of virtual reality and its main characteristics which are relevant in the context of foreign language lexical competence formation are defined.

***Keywords**: virtual learning environment, virtual reality, involuntary memory, voluntary memory, self-image, gratual virtual reality.*

Можливість використання світового інформаційного простору та здійснення іншомовного спілкування забезпечується формуванням у студентів насамперед англомовної лексичної компетенції. Якість засвоєння нових лексичних одиниць (ЛО) залежить від їх успішного введення у довготривалу пам'ять і від навчального середовища, в якому відбувається процес запам'ятовування лексичного матеріалу.

В зв'язку з цим **метою статті** є визначення основних закономірностей надійного засвоєння іншомовної лексики та дослідження впливу віртуального навчального середовища (ВНС) на процес запам'ятовування іншомовних слів.

Основні завдання публікації: проаналізувати специфіку процесу запам'ятовування; визначити основні характеристики і суть ВНС; виявити переваги використання засобів ВНС у процесі засвоєння іншомовної лексики.

Дослідженням проблеми формування іншомовної лексичної компетенції займалися чимало науковців, зокрема: І. Баценко, І. Берман, В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Ю. Гнаткевич, В. Кондратьєва, Р. Мін'яр-Бєлоручев, Ю. Семенчук, О. Соловова, О. Шамов, С. Шатілов, В. Шмідт, В. Аллен, М. Маккарті, І. Натіон та ін. Вчені досліджують особливості формування лексичної компетенції в різних видах мовленнєвої діяльності, визначають критерії відбору лексичного мінімуму, аналізують особливості функціонування пам'яті, врахування яких, на їхню думку, забезпечить стійке засвоєння лексичного матеріалу.

Проблемі навчання іноземної мови за допомогою штучно створеного навчального середовища присвячено наукові розвідки І. Костікової, Н. Майєр, О. Москалець, О. Палій, С. Радецької, О. Синекоп, І. Чірви, Т. Яхнюк. У їх працях висвітлено питання використання комп'ютерних програм з метою індивідуалізації та автоматизації навчання, реалізації навчальних потенційних можливостей студентів.

Однією з умов пришвидшення та покращення запам'ятовування лексичного матеріалу є збільшення рівня та обсягу оперативної одиниці сприйняття [4, с. 74]. Отже, новий матеріал треба подавати не у вигляді окремих ЛО, а у вигляді лексичних блоків (словосполучень, колокацій та ін.), що зумовить збільшення обсягу пам'яті, прискорить сприйняття інформації та формулювання думки іноземною мовою, а також сприятиме розвитку механізмів прогнозування.

Утримання великої кількості лексичного матеріалу в пам'яті є можливим лише за його системної організації [13, с. 11] та частого повторення через певні проміжки часу [14, с. 24].

Ю. Гнаткевич визначає п'ять принципів повторення лексики [4, с. 206–207], з яких ми, з урахуванням специфіки нашого дослідження, виділяємо:

– принцип практичної спрямованості;

– принцип системності повторення;

– принцип диференційного підходу до повторення лексики (врахування конкретного виду мовленнєвої діяльності);

– принцип варіативності повторення (забезпечення різноманітності способів подання лексики).

Реалізація вищезазначених принципів, на нашу думку, можлива за використання ВНС, яке відіграє вагому роль у створенні можливості для студентів не лише неодноразово повторювати ЛО, не втрачаючи при цьому інтерес, а й систематизувати свої знання за допомогою представлених у ВНС схем, таблиць, майндмепів, ситуацій з «ядровою» [4, с. 62] лексикою тощо.

Разом з тим не лише багаторазове повторення може слугувати запобіжним засобом забування ЛО. Викладач повинен також враховувати обсяг оперативної пам'яті студента, що охоплює 5–9 іншомовних слів. Перевищення визначеної дози запам'ятовування може призвести до неякісного засвоєння ЛО на занятті, а також виникнення «ретроактивної інтерференції після введення у пам'ять студента наступної лексичної дози» [4, с. 183]. Під поняттям «ретроактивна інтерференція» розуміють негативний вплив вивчення чергової порції іншомовних слів на попередньо засвоєні ЛО. Різновидом інтерференції є «ефект краю: початок та кінець інформаційного ряду запам'ятовується (та відтворюється) краще, ніж середина, що пояснюється дією проактивної та ретроактивної інтерференції» [1, с. 101]. Відповідно з метою ефективного засвоєння усього інформаційного ряду виникає потреба в інтенсифікації уваги студентів на тій іншомовній лексиці, що підлягає проактивній і ретроактивній інтерференції.

Залежно від способу запам'ятовування розрізняють довільну та мимовільну пам'ять. Дослідження П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Єльконіна, Л. Пушкарьова та багатьох інших науковців виявили, що мимовільне запам'ятовування (характеризується відсутністю цільових установок щодо запам'ятовування інформації) під час оволодіння іноземною мовою є ефективнішим за довільне (характеризується постановкою мети запам'ятати що-небудь).

Разом з тим можемо спостерігати, що навчання іншомовної лексики відбувається із залученням саме довільної уваги студентів, що супроводжується довільним запам'ятовуванням матеріалу. Причиною цього є засвоєння ЛО в умовах, що не моделюють реальність, а отже, не створюють можливості для їх мимовільного запам'ятовування. Так, А. Алхазішвілі зазначає: під час заняття студент завжди усвідомлює, що його навчають, сприймає викладача передусім не як людину-співрозмовника, а як модератора навчального процесу, ставиться до вивчення іноземної мови як до навчального предмета [2, с. 75]. Усвідомлення студентом навчального процесу як такого перешкоджає засвоєнню ним нового матеріалу в умовах, наближених до природних, загальмовує процес мимовільного запам'ятовування, а отже, зменшує швидкість і якість оволодіння інформацією. Тому виникає потреба у створенні навчального середовища, зокрема віртуального, яке б максимально наближувало студента до природних («латентних») умов засвоєння лексики [2, с. 36] та забезпечувало «фонове» усвідомлення [2, с. 41] навчального процесу.

Пропонуючи ВНС як ефективний допоміжний засіб для покращення протікання процесу запам'ятовування нових ЛО, необхідно визначати його сутність. Під віртуальним середовищем розуміють «віртуальну реальність, що створюється технічними засобами» [5, с. 21]. М. Євдокимова характеризує комп'ютерну віртуальну реальність як «інтерактивне середовище з графічними, акустичними, пластичними та іншими властивостями, в яке користувач занурюються в ролі глядача або творця» [11, с. 35]. На її думку, поняття «віртуальна реальність» включає три складові: текстову, мультимедійну і сенсорно-занурювальну віртуальні реальності [10, с. 54]. Автор визначає віртуальну реальність як «сенсорне та психічне занурення, що створює ефект когнітивної присутності» [10, с. 55].

Згідно з твердженням Е. Сарафанюка, ефект занурення «полягає у тому, що користувач перестає відчувати себе зовнішнім спостерігачем» [7, с. 43]. Відповідно розробка ВНС з метою навчання іншомовної лексики повинна бути орієнтована не лише на максимальну активізацію

мисленнєвих процесів студентів під час виконання навчальних завдань, а й на забезпечення умов для самостійного конструювання ними «власної реальності» (створення майндмепів, афіш, інструкцій, модифікування текстів й ін.), що дасть змогу студентові відчути себе не спостерігачем, а деміургом, діячем, а отже, психологічно, емоційно та підсвідомо зануритись у навчальну ситуацію. Доведено, що «при повному заглибленні у відтворювану діяльність можливість воскресити в пам'яті отриману інформацію значно зростає» [5, с. 48]. О. Шестопал зазначає, що «рівень запам'ятовування навчального матеріалу через одночасне використання зображення, звуку та тексту зростає на 30–40 відсотків» [8, с. 8]. Ці дані ще раз доводять доцільність використання ВНС з метою розвитку у студентів вміння швидко здійснювати виклик необхідних ЛО з пам'яті та зберігати засвоєний лексичний матеріал у пам'яті протягом тривалого часу.

З метою максимального використання усіх можливих способів і технік ефективності процесу запам'ятовування треба враховувати асоціативну природу пам'яті. Так, Ю. Гнаткевич під знанням слова розуміє вербально-асоціативну навичку. На його думку, проведення додаткових асоціацій між формою слова та його значенням полегшує процес запам'ятовування нової ЛО [4, с. 192]. І. Натіон, зокрема, виділяє «техніку ключового слова», що полягає у створенні неординарної асоціації між формою та значенням ЛО. Як приклад автор подає англійське слово «parrot» – «папуга», яке носій індонезійської мови має на меті запам'ятати. Студент шукає звуковий відповідник слову «parrot» в рідній мові – «parit», що означає «канава», зіставляє два значення і формує в уяві відповідний ментальний образ – папуга в канаві (перевернутий головою вниз). На думку вченого, чим більше незвичний образ в уяві, тим краще запам'ятовується слово [12, с. 166].

У контексті нашого дослідження можемо говорити про здатність віртуальної реальності породжувати ментальні образи в уяві студентів (за допомогою аудіо- та відеоматеріалів, наочності тощо) і завдяки цьому формувати міцні асоціативні зв'язки між формою та значенням іншомовних слів. Погоджуючись з твердженням М. Євдокимової стосовно природи віртуальної реальності, котру вона визначає не як «віртуальність тілесну чи таку, яку можна збагнути розумом, а як чуттєво-образну» [11, с. 33], вважаємо, що змістове наповнення ВНС повинне бути спрямоване на створення та автоматизацію асоціативних зв'язків, а також на появу у студентів емоцій щодо об'єкта вивчення.

Інші перспективи застосування віртуальної реальності у навчальному процесі демонструє психолог М. Носов, стверджуючи, що за допомогою комп'ютерних технологій можна створити ілюзорний світ, який людина буде сприймати і переживати як дійсний [10, с. 28]. Такого ефекту, на його думку, можна досягти завдяки здійсненню впливу на психіку людини. Дослідник подає, зокрема, поняття «самообразу», під яким має на увазі «психічне табло, на якому відображуються психічні процеси людини» [10, с. 29]. Згідно з його теорією, відчуття, що виникають в самообразі від образу (зовнішнього об'єкта), є віртуальними. Отже, завдання викладача полягає у поданні образу так, щоб він стимулював виникнення відчуттів у самообразі (психіці) студента. Власне ВНС може слугувати механізмом впливу на психіку студента, що зумовить сприйняття та засвоєння нових ЛО на більш глибокому психічному рівні. М. Носов акцентує увагу на тому, що створення віртуальної реальності дає педагогу не лише можливість працювати в нових навчальних середовищах, а й породжувати у студентів віртуальні образи, а отже, виходити на новий рівень їх свідомості під час засвоєння інформації [10, с. 29].

С. Асадуллінова підходить до визначення природи віртуальної реальності з позиції почуттів (позитивних і негативних) людини. Вона заперечує існування нейтральної віртуальної реальності, натомість виділяє гратуальні (позитивні) та негратуальні (негативні) віртуальні реальності і визначає такі їх ознаки, як емоційна забарвленість, гратуальність, зміна самообразу студентів у позитивний бік [3, с. 60].

У контексті навчання іншомовної лексики розробка ВНС повинна включати установку на створення саме гратуальної віртуальної реальності, тобто позитивного навчального середовища. Ми переконані, що формування позитивного психологічного клімату сприятиме тривалості зосередження, емоційній активності студентів, реалізації їх потенційних можливостей, тощо.

Результати багатьох наукових досліджень демонструють психотерапевтичну дію комп'ютера у процесі вивчення іноземної мови. Так, на думку Б. Хвостиченка, «комп'ютер знижує рівень тривоги студента та усуває психоемоційну напругу» [10, с. 39]. Використання комп'ютера та створеного ним ВНС для навчання лексики є, на нашу думку, особливо ефективним на «стереотипно-ситуативному етапі» [9, с. 143], тобто під час тренувань у вживанні ЛО. На цьому етапі лексичні навички студентів ще не сформовані, що робить їх вкрай вразливими до суб'єктивної критики з боку викладача та одногрупників у разі неправильного виконання завдань. Завдяки комп'ютерно-опосередкованому навчанню формується психологічно-сприятлива атмосфера: у студента зникає боязнь допустити помилку, з'являється можливість неодноразових спроб правильно виконати завдання, забезпечується конфіденційність його результатів та об'єктивне оцінювання, їх самооцінювання.

Беручи до уваги функції та природу ВНС, можемо виокремити наступні його характеристики в процесі навчання іншомовної лексики: імерсивність, генеративність, повторюваність та інтерактивність.

Завдяки імерсивній властивості ВНС студент не змушений докладати зусиль, аби заглиблюватись у навчальний процес. Мимовільне занурення зумовлює природній перебіг процесу запам'ятовування, а також підвищує пізнавальний інтерес до об'єкта вивчення та мотивує до подальшого самовдосконалення.

Генеративна характеристика виявляється у здатності ВНС породжувати в уяві студентів ментальні образи, завдяки яким встановлюється асоціативний зв'язок між формою та значенням слів, і віртуальні образи, що зумовлюють глибокі внутрішні переживання і, як наслідок, міцно закарбовуються в пам'яті.

ВНС надає можливість студенту неодноразово виконувати одне і те ж завдання, тому однією з основних його характеристик є повторюваність.

Інтерактивність ВНС «виявляється у можливості активної двоспрямованої взаємодії із штучним середовищем» [7, с. 47]. На основі текстово-графічних, аудіовізуальних та інших комп'ютерних засобів конструюється платформа, що активізує взаємодію користувача з об'єктами ВНС.

Таким чином, базуючись на психологічних і методичних дослідженнях науковців, нами визначено основні фактори, що сприяють якісному запам'ятовуванню нового лексичного матеріалу, зокрема:

- презентація ЛО у зв'язку з іншими словами;
- системна організація ЛО;
- повторення лексичного матеріалу (особливо тих ЛО, які піддаються проактивній і ретроактивній інтерференції);
- «порційне» навчання іншомовних ЛО.

Обґрунтовано ефективність навчання іншомовної лексики засобами ВНС, що полягає у зануренні студентів у навчальний процес, розвитку асоціативної пам'яті та емоційної активності, створенні відчуття психологічної безпеки. Крім того, здійснення аналізу природи ВНС дало нам змогу визначити такі його ключові характеристики, як імерсивність, генеративність, повторюваність, інтерактивність.

Перспективи нашого подальшого дослідження впливу ВНС на формування лексичної компетенції полягають у практичній розробці ВНС з метою навчання іншомовної лексики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агафонов А. Ю. Психология мнемических явлений: учеб. пособие / А. Агафонов, Е. Волчек. – Самара: Универс-групп, 2005. – 120 с.
2. Алхазишвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазишвили. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.
3. Асадулина С. Х. Теория и практика разрешения виртуального конфликта: практико-ориентированная монография / С. Х. Асадулина [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ifap.ru/library/book464.pdf
4. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах / Ю. В. Гнаткевич. – К.: Просвіта, 1999. – 317 с.

5. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: навч.-метод. посібник / В. М. Кухаренко. – К.: ТОВ «Редакція «Комп'ютер», 2007. – 128 с.
6. Носов Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
7. Сарафанюк Е. І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Е. І. Сарафанюк. – Одеса, 2005. – 221 с.
8. Шестопал О. В. Формування професійних знань майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедіа : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Шестопал. – Вінниця, 2011. – 20 с.
9. Шмідт В. В. Етапи формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей / В. В. Шмідт [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2009/108-95-26.pdf
10. Образование и виртуальность – 2000: сб. науч. трудов 4-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под общ. ред. В. А. Гребенюка и В. В. Семенца. – Харьков-Севастополь: УАДО, 2000. – 262 с.
11. Образование и виртуальность – 2006: сб. науч. трудов 10-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под общ. ред. В. А. Гребенюка, Д. Р. Киншука, В. В. Семенца. – Харьков-Ялта: УАДО, 2006. – 464 с.
12. Nation I. S. P. Teaching and learning vocabulary / I. S. P. Nation. – Boston: Heinle & Heinle, 1990. – 275 p.
13. Singleton D. Vocabluary learning strategies and foreign language acquisition: second language acquisition 27/ David Singleton. – Višnja Pavićic Takać, 2008. – VIII + 197 p.
14. Thornbury S. How to teach vocabulary / S. Thornbury. – Harlow: Longman, 2002. – 185 p.

УДК 81'243

Н. П. ЖОВТЮК

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Обґрунтовано специфіку навчання другої іноземної мови в умовах трилінгвізму. Розглянуто класифікацію лексичних одиниць за рівнем складності. Висвітлено психолінгвістичні аспекти формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької.

Ключові слова: *навчання, психолінгвістика, інтерференція, перенос, багатомовність, англійська мова.*

Н. П. ЖОВТЮК

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

Обоснована специфика обучения второму иностранному языку в условиях трилингвизма. Рассмотрена классификация лексических единиц за уровнем сложности. Осветлены психолингвистические аспекты формирования лексической компетентности в процессе обучения английскому языку после немецкого.

Ключевые слова: *обучение, психолингвистика, интерференция, перенос, многоязычие, английский язык.*

N. P. ZHOVTYUK

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF FORMING LEXICAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER GERMAN

The peculiarities of teaching the second language in the conditions of multilingualism have been founded. Psycholinguistic aspects of forming lexical competence in teaching English as a second foreign language after German have been shown.

Keywords: *teaching, psycholinguistics, interference, transfer, multilingualism, English.*

Внесення вивчення другої іноземної мови до освітніх програм вузів базується на принципах багатокультурності і варіативності освіти. Реалізація процесу навчання у вищій школі англійської мови як другої іноземної після німецької відбувається в умовах трилінгвізму, тобто оволодіння новою мовою здійснюється на основі вже сформованих навичок і вмінь володіння рідною мовою та першою іноземною мовою (в нашому випадку – німецькою).

Проблеми навчання другої іноземної мови досліджували чимало вчених. Так, методи, принципи, специфіка навчання другої іноземної мови в середній і вищій школі досліджувалися в роботах А. О. Анісімової, М. В. Баришнікова, М. О. Бодоньї, Т. Ґоллана. Г. В. Давиденко, Е.-Б. Міхаела, Б. А. Лапідуса, Б. М. Маруневич, В. В. Сафонової, Н. С. Форкун, С. П. Шатілова. Психолінгвістичні аспекти оволодіння другою іноземною мовою розглянуто у працях С.-М. Ґасса, А. А. Залевської, А. С. Маркосян, Ґ. Найнера. Т. І. Руднєвої та ін. Питання багатомовності вивчали У. Вайнрайх, Є. М. Верещагін, Б. В. Беляєв та інші науковці.

Незважаючи на значні досягнення у галузі методики навчання другої іноземної мови, недостатньо вивченими залишаються психолінгвістичні аспекти навчання лексики англійської мови як другої іноземної після німецької у вузах.

Метою статті є дослідження психологічних і лінгвістичних аспектів формування лексичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької.

Згідно з положеннями Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти всебічний розвиток лінгвістичного репертуару, що включає в себе усі мовні здібності, становить мету навчання іноземних мов. При цьому основою вивчення мов є мультилінгвізм і багатокультурний розвиток студента [7, с. 47–49]. Оволодіння іноземною мовою в аспекті багатомовності сприяє розвитку лінгвістичної та комунікативної свідомості майбутнього фахівця, допомагає йому усвідомити спільні та відмінні риси мов, що вивчаються, сприяє поглибленню знань і полегшенню навчання загалом [3, с. 15].

Володіння іноземними мовами спрямоване не лише на дію та спілкування мовця, а й на його особистість. Це явище, за твердженням О. О. Леонтьєва, пов’язане з такими особистісними аспектами, як мотивація, установка, проблема особистісної та групової ідентичності, і при цьому вкрай важливими є ставлення людини до мови та її позитивна чи негативна установка на мовлення [13, с. 56, 58]. Розвиток рідної мови починається з її вільного спонтанного використання та завершується усвідомленням й оволодінням мовними формами, а розвиток іншомовного мовлення – з усвідомлення мови та довільного оволодіння нею. Завершується цей процес вільним спонтанним спілкуванням. Згадані два шляхи, на думку Л. С. Виготського, спрямовані протилежно [6, с. 129].

Особливість мовного досвіду студентів при вивченні англійської мови як другої іноземної на базі німецької полягає в тому, що в їх свідомості взаємодіють три мовні механізми, а саме: механізми рідної мови, німецької мови як першої іноземної та англійської мови як другої іноземної. При цьому знання, навички і вміння рідної мови є повністю сформованими, першої іноземної мови перебувають на етапі удосконалення, а другої іноземної мови (англійської) – на етапі становлення [18, с. 48].

Володіння кількома мовами, які вживають їхні носії залежно від ситуації мовлення, визначається поняттям «мультилінгвальна компетенція». У методиці викладання іноземних мов мультилінгвізм розглядається як здатність користуватися трьома або більше мовами, використовуючи ту з них, що найбільше відповідає меті комунікації [4, с. 124]. Аналіз джерел, в яких досліджуються питання багатомовності (А. Є. Карлінський, С. Найсінгер Б. М. Маруневич, В. Ю. Розенцвейг, Т І. Руднєва, Е. Хайген, Л. А. Щерба й ін.), дає змогу визначити два основні підходи до вивчення другої іноземної мови: лінгвістичний і психолінгвістичний [14, с. 27].

Становлення двомовності має динамічний характер, що зумовлений психолінгвістичним підходом, оскільки враховується функціонування психолінгвістичних механізмів на різних ступенях розвитку [14, с. 38]. Вплив мультилінгвальної компетенції суб’єктів навчання на засвоєння другої іноземної мови досліджували Б. Абель, Ф. Ернст, А. Камю та інші зарубіжні вчені. Здійснено порівняння здібностей до засвоєння іноземних мов в умовах монолінгвізму, білінгвізму і

трилінгвізму, вивчено типові помилки. Однак у працях науковців увагу звернуто здебільшого на фактичне відображення попереднього мовного досвіду у сфері знань, навичок і вмінь.

Методика багатомовного навчання, на думку О. К. Бобрішевої, має базуватися на положеннях психолінгвістики і враховувати принципи дії й особливості формування та функціонування мисленнєвих і мовленнєвих механізмів, які мають свою специфіку [4, с. 126]. У процесі навчання другої іноземної мови необхідно враховувати психолінгвістичну специфіку розумової та мовної діяльності студентів, котрі вже володіють двома мовами (рідною та першою іноземною).

Дослідження питань, пов'язаних з навчанням другої іноземної мови, вимагає визначення такого лінгвістичного явища, як трилінгвізм. М. В. Баришніков і М. О. Бодоньї визначають його як співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері суб'єкта, що використовує їх у різних комунікативних цілях відповідно до мети спілкування. Згідно з твердженням науковців, під час збоїв в одній іншомовній системі виникають паузи, зумовлені дублюванням операцій формулювання думок рідною мовою та перекладом однією з іноземних мов у процесі формулювання мовленнєвого продукту [1, с. 30]. А. В. Щепілова наголошує, що мультилінгвізм дає можливість для постійного порівняння, співвіднесення (свідомого і несвідомого) засобів висловлювання думки різними мовами. Володіння студентами механізмами рідної та німецької мови як першої іноземної пов'язано з такими процесами, як мислення, пам'ять, лінгвістичний досвід, що є основою для мисленнєво-мовленнєвої діяльності людини [19, с. 17].

У результаті взаємодії трьох контактуючих мов, зокрема української, німецької та англійської, виникають такі явища, як інтерференція і перенос (трансфер). Інтерференцію досліджували О. Ю. Алєксєєва, І. Л. Бім, І. І. Кітросська, Л. М. Ковіліна, Ґ. Лайнер, В. М. Ярцева й ін. Вчені по-різному трактують це поняття. Так, А. Є. Карлінський називає інтерференцію «найбільш універсальним проявом мовної взаємодії». Оскільки остання характеризується різнобічністю, то інтерференцію можна розглядати з психологічної, лінгвістичної, соціологічної і методичної точок зору [9, с. 27]. Л. І. Бараннікова, Ю. Д. Дєшерієв, І. Ф. Протченко, С. В. Семчинський та деякі інші науковці вважають її «взаємодією та взаємопроникненням контактуючих мов». У. Вайнрайх, О. І. Рабінович, В. Ю. Розенцвейґ під інтерференцією розуміють «відхилення від норми».

Явище мовної інтерференції розглянуто і проаналізовано, зокрема виявлено причини її появи та встановлено особливості розвитку, в працях І. К. Білодіда, Н. С. Борисенко, Є. М. Верещагіна, Ю. О. Жлуктенка та інших вчених. При взаємодії близьких мовних систем інтерференція проявляється легше. Чим більша різниця між системами мов, тобто чим більше у кожній з них виявляються властиві лише їй форми і моделі, тим більшою є проблема вивчення інтерференції [5, с. 164].

З психологічної точки зору уявлення про інтерференцію формується на основі зв'язку мови з мисленням. У цьому разі треба брати до уваги закон формування навички, суть якого полягає в тому, що людина, зіткнувшись з новим завданням, намагається використати ті прийоми, якими володіє. У мовленні першочергову роль відіграє використання наявного досвіду на несвідомому рівні. З метою відповідності конкретним умовам і смисловим завданням мовлення відбувається постійна перебудова мовленнєвого досвіду [10, с. 22].

Інтерференція охоплює всі лінгвістичні рівні мови. Всебічний аналіз її вказує на можливість визначення наступних типів інтерференції (відповідно до мовних і мовленнєвих рівнів, де вона виникає): мовна (графічна, орфографічна, фонетична, лексична, морфологічна, фразеологічна, граматична); мовленнєва (стилістична, нормативна, узуальна); комунікативна (тематична, ситуативна); екстралінгвістична (реалії, мова жестів, немовна поведінка) [11, с. 20].

Залежно від мовленнєвої діяльності інтерференція є імпресивною (рецептивною) чи експресивною (продуктивною); залежно від форми прояву – очевидною чи прихованою, внутрішньою чи зовнішньою (міжмовною), першої чи другої, третьої і т. д. мови; залежно від результату – такою, що заважає, порушує висловлювання.

Існує також поділ інтерференції на фонетичний, морфологічний, синтаксичний, лексичний та семантичний рівні. Семантична інтерференція, зокрема, розглядається як неправильне або неточне вживання слів однієї мови через вплив іншої [21, с. 38].

Учені вважають лексичну інтерференцію найактивнішою, оскільки вона виникає на будь-якому рівні репрезентації – фонологічному, орфографічному, синтаксичному, семантичному [21, с. 42]. Вплив інтерференції першої іноземної та рідної мов виявляється на всіх рівнях: на рівні слова (плани висловлювання, «фальшиві конотати»); на рівні фрази (структура та узгодження); на рівні понадфразової єдності (побудова і правила використання); на рівні тексту (побудова, стиль і використання). Ступінь і частота прояву інтерференції залежать від рівня підготовленості студентів з першої та другої іноземних мов і від ступеня навчання.

На початковому етапі навчання, на думку З. М. Нікітенко і О. М. Осіянової, транслексичний вплив незначний і виявляється, коли плани вираження частково або повністю співпадають, а плани змісту лексичних одиниць в англійській і німецькій мовах розходяться (go – gehen, become – werden, also – auch). Вчені вважають недоречним пряме зіставлення неправильних когнантів, але вказують на необхідність спеціальних вправ, оскільки помилки, які допускають студенти, здійснюються до завершення вивчення мови [15, с. 23–24]. Однак зіставлення плану змісту не забезпечує володіння лексичними одиницями другої іноземної мови; тоді постає завдання навчити студентів асоціювати цей зміст з його новою формою вираження (*run – laufen*) [12, с. 15].

Лексичні одиниці класифікуються за рівнем складності:

- «легкі» лексичні одиниці, які збігаються зі своїми відповідниками у німецькій мові повністю або частково. До них належать інтернаціоналізми (*demonstration, argument*), слова загальногерманського словникового фонду (*green, blue, hair, hand*), мовні кліше, що мають аналогічний лексичний склад і подібну функцію у мовленні (*in 2 Minutes – in zwei Minuten, My name is Igor – Meine Name ist Igor*). Слів, яким властива повна відповідність денотативного значення корелятам німецької мови, небагато [16, с. 44–48];
- «складні» лексичні одиниці, котрі подібні за вимовою та значенням з німецькими відповідниками, але не збігаються за узгодженням, графічною формою та морфологічною структурою: наприклад, одне слово у німецькій мові має декілька значень в англійській (*receive, get, obtain – bekommen, cry, weep – weinen*). Цей вид лексики є базою для позитивного переносу [8, с. 32];
- «найскладніші» лексичні одиниці, які не мають відповідників у німецькій мові з точки зору їхнього значення, узгодження та форми. До них належать явища-інтернаціоналізми, безеквівалентна лексика, слова-реалії тощо. Особливої уваги вимагають слова, які подібні за графічною формою і вимовою, але відрізняються своїм значенням (*bekommen (одержувати) – become (ставати), also(також) – also(отож), white (білий) – weit (далеко)*) [8, с. 32–34].

Процеси навчання першої іноземної мови та навчання другої іноземної значно відрізняється, незважаючи на те, що в їх основу закладені схожі психологічні механізми. Під час навчання другої іноземної мови мовній свідомості особистості протидіють мовні навички не лише рідної, а й першої іноземної мови. У такому разі на вивчення англійської мови значний вплив мають набуті знання, навички й уміння української та німецької мов. Як вказувалося вище, внаслідок поєднання трьох контактуючих мов одним із психолінгвістичних аспектів навчання англійської мови як другої іноземної на базі німецької є міжмовний перенос. Психолінгвістика визначає перенос як результат взаємодії існуючих механізмів перенесення навичок за наявності попереднього досвіду вивчення іноземних мов [4, с. 124].

Питання позитивного переносу вивчали багато науковців, оскільки це явище вагомо впливає на засвоєння будь-якої мови. Так, Б. А. Лапідус пропонує використовувати мимовільний перенос навичок з першої іноземної мови [12, с. 102]. Як стверджує Л. І. Бім, перенос може проявлятися на чотирьох рівнях: розумово-мовленнєвої діяльності; мови; навчальних умінь; соціокультурному [3, с. 23]. І. І. Кітросська розглядає позитивний перенос як складне явище людської психіки і стверджує, що прихований механізм міжмовного переносу дає змогу використовувати в розумовій і моторній діяльності те, що вже відомо у нових обставинах [10, с. 131]. Вона зазначає, що існують певні внутрішні та зовнішні фактори, які впливають на процес міжмовного переносу. Серед них можна назвати подібність матеріалу, ступінь його засвоєння, тривалість вивчення обох іноземних мов, рівень володіння першою іноземною мовою, лінгвістичний досвід, індивідуально-психологічні особливості студентів, установку на перенос тощо [10, с. 132]. Механізм переносу – це процес узагальнення, який є

заглибленням у сутність предмета, зв'язків і відношень предметів та явищ об'єктивної дійсності [10, с. 136].

Серед учених, які досліджували проблеми переносу, в тому числі міжмовного варто згадати В. А. Артемова, В. С. Ващенка, Б. А. Бенедіктова, Б. В. Бєляєва, І. А. Зімнюю, І. М. Сєчєнова, І. П. Павлова та багато інших.

Урахування специфіки міжмовного позитивного переносу сприяє підвищенню мотиваційної основи навчання лексики англійської мови як другої іноземної після першої німецької. Англійська та німецька мови належать до однієї групи германських мов, отже, між ними існує чимало спільних рис і явищ з точки зору різних аспектів. Так, схожість алфавітів вказаних мов, наявність запозичень, інтернаціоналізмів, схожих за формою і значенням слів сприяє більш успішному оволодінню лексикою при вивченні англійської мови після німецької (*long – lang*, *gold – Gold*, *international – international*).

Отже, ефективність процесу навчання англійської мови як другої іноземної після німецької зумовлена врахуванням природи трилінгвізму. Інтерференція та перенос є одними з найважливіших психолінгвістичних аспектів оволодіння другою іноземною мовою. Під час вивчення другої іноземної мови врахування ролі рідної та першої іноземної мов має бути одним з вирішальних чинників у визначенні вихідних теоретичних положень навчання.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у вирішенні проблеми формування лексичної компетентності в майбутніх вчителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию / Н. В. Барышников, М. А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 29–33.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия; сост. А. А. Леонтьев. – М. Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 51–62.
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
4. Бобришева О. К. Теоретичні та практичні передумови впровадження мультилінгвального вивчення іноземних мов на економічних факультетах ВНЗ України / О. К. Бобришева // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – К., 2002. – № 23. – С. 122–126.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования; пер. с англ. / У. Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: психолингвистические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвін, 2003. – 273 с.
8. Калашникова Л. О. Вправи для навчання читання німецькою мовою як другою іноземною після англійської / Л. О. Калашникова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 31–37.
9. Карлинский А. Е. Специфика естественного и искусственного билингвизма и теория обучения иностранным языкам / А. Е. Карлинский // Зарубежное языкознание и литература. – Алма-Ата, 1972. – Вып. 2. – С. 26–34.
10. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явлении переноса): дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / И. И. Китросская. – М., 1970. – 227 с.
11. Кубрякова Е. С. Лексикализация грамматики: пути и последствия / Е. С. Кубрякова // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: сб. статей. – М.: РАН, Ин-т рус. языка им. В. В. Виноградова, 1995. – С. 17–24.
12. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие / Б. А. Лапидус. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник для студ. вузов, обучающихся по спец. «Психология» / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 286 с.
14. Маруневич Б. М. Методика навчання лексико-граматичному аспекту німецької мови як спеціальності в умовах штучного білінгвізму (мовний вуз, початковий етап): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Б. М. Маруневич. – К., 1995. – 168 с.

15. Никитенко З. Н. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе / З. Н. Никитенко, О. М. Осиянова // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3. – С. 23–25.
16. Реутов Н. И. Методика обучения языковому материалу немецкого языка как второго иностранного на базе английского на начальном этапе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. И. Реутов. – К., 1986. – 222 с.
17. Руднева Т. И. Экспериментальная работа по обучению двум иностранным языкам: психолого-педагогические проблемы / Т. И. Руднева // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 12–15.
18. Форкун Н. С. Обучение активной лексике немецкого языка как второго иностранного с учетом методической типологии: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. С. Форкун. – К., 1991. – 220¢ с.
19. Щепилова А. В. О проблеме обучения второму иностранному языку в общеобразовательной школе / А. В. Щепилова // Содержание обучения иностранным языкам в школе и вузе. – М.: МИОО, 2003. – С. 16–21.
20. Щерба Л. А. Опыт преподавания английского языка в билингвальной школе: генезис, сущность, некоторые результаты / Л. А. Щерба // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языка в России: тезисы межрегион. науч.-метод. конференции. – М., 1999. – Ч. I. – С. 59–60.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

А УДК378+37.015.311

Н. М. ПЕТРОВА

АЛГОРИТМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

Охарактеризовано можливості алгоритмізації навчальної діяльності майбутніх педагогів завдяки теорії розв'язування винахідницьких задач, взаємозв'язок логічної та інтуїтивної складових мислення студентів. З'ясовано, що алгоритмізація забезпечує розв'язування задач найкоротшим шляхом, а її використання з неалгоритмічними формами наукового пошуку сприяє ефективному формуванню інтелектуальної культури майбутніх педагогів.

Ключові слова: *майбутній педагог, інтелектуальна культура, алгоритмізація діяльності.*

Н. Н. ПЕТРОВА

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Охарактеризованы возможности алгоритмизации учебной деятельности будущих педагогов благодаря теории решения изобретательских задач, взаимосвязь логической и интуитивной составляющих мышления у студентов. Выяснено, что алгоритмизация обеспечивает решение задач кратчайшим путем, является основой для создания новых образовательных ресурсов, а ее использование с неалгоритмическими формами научного поиска способствует эффективному формированию интеллектуальной культуры будущих педагогов.

Ключевые слова*: будущий педагог, интеллектуальная культура, алгоритмизация деятельности.*

N. M. PETROVA

THE ALGORITHMIZATION OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS IN FORMING OF THEIR INTELLECTUAL CULTURE

The possibilities of the educational activity algorithms of future teachers are characterized through the theory of solving inventive problems, the relationship of logic and intuitive components of students' mentality. It was found that algorithmization provides the shortest way of the problem solving, and its use with the unalhorythmic forms of scientific research contributes to the effective formation of the intellectual culture of future teachers.

Keywords*: future teacher, intellectual culture, algorithmization activity.*

У сучасних умовах активізації інтеграційних процесів у вищі школі, необхідності ефективної трансформації змісту освіти, інтелектуалізації навчальної праці майбутніх педагогів особливого значення набуває проблема формування інтелектуальної культури як основи їх успішної професійної діяльності. Лише педагог з високим рівнем сформованості інтелектуальних мотивів, інтелектуальної активності, інтелектуальних умінь і навичок, збалансованими логічними та інтуїтивними механізмами мислення (як складовими інтелектуальної культури) зможе стати активним носієм та транслятором культурних цінностей.

У контексті формування інтелектуальної культури особистості важливими є праці Е. Фромма, Г. Бала, І. Ісаєва, В. Зінченка, І. Ладенка та ін. На жаль, у вищій школі вивченню цього феномена присвячені лише окремі дисертаційні праці (Ю. Занік, О. Митник). Отже,

особливого значення набуває проблема формування інтелектуальної культури майбутніх педагогів як основи їх успішної професійної діяльності.

Інтелектуальну культуру майбутнього педагога визначаємо як інтегроване особистісне утворення, що включає комплекс теоретико-методологічних і дидактико-технологічних знань, інтелектуальних умінь та навичок, які відображають інтелектуальну компетентність, а також здатність до творчого здійснення педагогічної діяльності. Вважаємо, що для ефективного формування досліджуваного феномена важливо з'ясувати можливості алгоритмізації навчальної діяльності студентів задля ефективного формування інтелектуальних дій, операцій, вмінь та навичок, розкриття творчого потенціалу, як складових їх інтелектуальної культури.

Мета статті – охарактеризувати можливості алгоритмізації навчальної діяльності майбутніх педагогів у контексті формування їх інтелектуальної культури.

На основі аналізу наукових праць П. Гальперіна [3], В. Паламарчук [8], Н. Тализіної [11] з'ясовано етапність формування основних способів інтелектуальної діяльності. Так, В. Паламарчук вказує на такі етапи: кумуляція (накопичення досвіду застосування способів розумової діяльності); діагностика (з'ясування наявного рівня сформованості того чи іншого прийому розумової діяльності); мотивація (створення атмосфери зацікавленості в оволодінні основними прийомами розумової праці); осмислення суті та правила використання прийому; застосування прийому в різних умовах; узагальнення та перенесення прийому на інші предмети [8, с. 64–65].

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій та операцій П. Гальперіна [3, с. 17–21], Н. Тализіної [11, с. 120–128] процес засвоєння нової дії містить певні етапи, від послідовності виконання яких буде залежати результат сформованості інтелектуальних механізмів мислення.

Перший етап – мотиваційний, на якому формується ставлення до цілей, завдань, змісту матеріалу, що вивчається, тобто створюється мотиваційна основа дії. На цьому етапі важливо, щоб мотивація оволодіння дією базувалася на пізнавальному інтересі. Задля формування мотивації дії необхідно актуалізувати професійні інтереси шляхом включення у проблемну ситуацію в контексті майбутньої професійної діяльності.

На другому етапі складається схема орієнтувальної основи дії - студенти отримують інформацію про зміст дії, порядок її виконання, структуру та послідовність операцій. Тому необхідно залучати студентів методами активізації інтелектуальної діяльності до процесу орієнтування, щоб вони розробляли план дії, обґрунтовували умови, розуміли логіку її виконання.

Третій етап передбачає формування дії у матеріальній формі, що здійснюється через розгортання усіх операцій, які входять до її складу. На цьому етапі реалізується орієнтувальна, виконавча та контрольна частина дії, адже студент засвоює зміст дії, а викладач здійснює контроль за виконанням кожної операції.

Четвертий етап – етап мовної дії, яка повинна бути засвоєна у розгорнутому вигляді, тобто операції, що входять до її складу, повинні не лише набути мовної форми, а й засвоїтись у ній. На цьому етапі дія залишається неавтоматизованою.

П'ятий етап – виконання мовної дії «про себе», тобто беззвучно, без зовнішнього прояву. На відміну від попереднього етапу дія набуває розумової форми, швидко скорочується та автоматизується, переходячи на заключний етап – етап формування розумової операції. На цьому етапі дія автоматизується, тому стає недоступною для самоспостереження.

В. Шадріков зазначає, що багаточисленні дослідження засвідчили високу ефективність методики формування розумових дій, яка базується на теорії їх поетапного формування [13, с. 161].

У контексті формування інтелектуальної культури вагомою є думка С. Смірнова, який наголошує, що теорія поетапного формування дій та операцій є важливою в плані вдосконалення методів ефективної передачі знань від викладача до студента, завдяки організації та регламентації його активності. Але якість мисленнєвих процесів не можна зводити лише до дисциплінованості та систематичності, що характеризують алгоритмічне, а не евристичне, творче мислення. У будь-якому мисленнєвому акті є дві складові: творча, генеративна, що базується на інтуїції (процес виникнення гіпотез), та виконавча, що опирається на логіку і вимагає дисциплінованості мислення (процес реалізації та перевірки гіпотез).

Дисбаланс мислення може бути зумовлений як несформованими генеративними процесами, так і процесами виконавчими. Якщо останні успішно створюються шляхом поетапного формування, то творчі формуються важче, оскільки їм притаманна не діяльнісна, а особистісна природа [9, с. 81].

Вважаємо, що для ефективного формування інтелектуальної культури майбутніх педагогів важливо поєднувати раціональні та ірраціональні способи пізнання дійсності.

В. Зінченко зазначає, що інтелектуальні вміння, навички, розумові дії - це ще не весь інтелект, не все мислення. У намаганнях дослідити та визначити реальний інтелект необхідно повернутися до його вихідного смислового образу, тобто включення у його визначення того, що отримало назву «ірраціональне», «інтуїтивне» і описується у таких термінах як «осяяння», «інсайт», а нерідко і як «одкровення» [5, с. 8].

Інтуїція - надзвичайно швидке, майже миттєве розуміння складної ситуації та знаходження правильного рішення. Вона можлива, однак, не інакше як в результаті тривалої, складної, клопіткої підготовчої роботи. Іншими словами, інтуїція – це швидке вирішення, що вимагає тривалої підготовки.

Досліджуваний феномен можна характеризувати в площині особистісних і діяльнісних, процесуальних і результативних аспектів. Так, інтуїція як особистісна якість людини полягає у знаходженні вдалого вирішення життєвих або професійних завдань певного класу без тривалих роздумів, усвідомлення шляхів та умов власного рішення. Ця якість часто розглядається як прояв таланту, високої майстерності, та вона ні в якому разі не є успадкованою. Вона формується в результаті тривалого попереднього досвіду діяльності в певній галузі, зокрема, минулих міркувань, обговорень, логічних дій. Раптове рішення можливе лише тому, що логічні дії автоматизувалися, стали розумовими навичками, які протікають непомітно як для самої людини, так і для інших [6, с. 273].

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів навчально-професійні завдання повинні спрямовуватись як на формування у них логічних операцій мислення, так і на розвиток інтуїції. Інтуїція вдосконалюється на основі необхідних знань та досвіду, а її наявність зумовлює здатність майбутнього учителя до педагогічної імпровізації. Отже, єдність та складні взаємозв'язки логічних та інтуїтивних компонентів мислення студентів під час вирішення навчально-професійних завдань стимулюють інтелектуальні мотиви, інтелектуальну активність особистості, формують інтелектуальні вміння та навички, сприяють розкриттю творчого потенціалу.

Оскільки усвідомлення підсвідомого - це шлях до самовдосконалення та самопізнання, варто зазначити, що розвитку інтуїції сприяють: розширення креативного поля через асоціативні враження; розгляд нереальних ідей, при тому, що традиційні беруться під сумнів; створення парадоксів шляхом поєднання непоєднуваного [4, с. 306].

Одним із шляхів формування інтелектуальних умінь та навичок майбутніх педагогів є теорія розв'язування винахідницьких задач (ТРВЗ), яку створив Г. Альтшуллєр [1].

Результати емпіричного дослідження свідчать, що студентам ТРВЗ мало відома, хоча існує більше півстоліття. У контексті формування інтелектуальної культури майбутнього педагога вважаємо, що використання ТРВЗ є доречною та потенційно вагомою для розвитку всіх її складових компонентів.

Г. Альтшуллєр встановив закономірність, що технічні рішення виникають та розвиваються не стихійно, а за певними законами, які можна пізнати та використати для вирішення винахідницьких завдань. Робочим інструментом даної теорії є алгоритми розв'язування винахідницьких задач, система стандартів та впорядкований перелік показників явищ, процесів, ефектів [2, с. 13].

Аналізуючи цю методику Ю. Фокін зазначає, що вона фактично не забезпечує пряме вирішення творчого завдання, але при цьому організовує його вирішення, спрямовуючи мислення на найбільш суттєві елементи. Тому освоєнню такої цілеспрямованої оптимізації мислення необхідно та потрібно навчати [12, с. 180].

Алгоритми, які є поетапними правилами розв'язування задач, відіграють важливу роль у організації активної пізнавальної діяльності студентів, адже вони формують чіткий, зорієнтований на кінцевий результат стиль мислення, інтелектуальні вміння та навички у

використанні правил та інструкцій. На відміну від алгоритмічних способів навчання, евристичні способи та прийоми характеризуються більшою невизначеністю та не цілком точними і однозначними приписами досягнення результату. За допомогою евристичних прийомів студенти здобувають навички оригінального розв'язування задач, навички знаходження необхідної наукової інформації, самостійного розкриття змісту певних фактів, явищ, процесів тощо. Такі прийоми в навчальному пізнанні дозволяють здійснювати пошук розв'язань поставлених задач із застосуванням не заданої, а власної системи інтелектуальних дій. Основною метою евристичних прийомів є оцінка раніше застосованих правил та способів вказівного пошуку розв'язку навчальних задач, особистісного досвіду діяльності, спостережень за тим, як це роблять інші. Все це дозволяє студентам знаходити власний, раціональний, оригінальний результат у самостійному пошуку, у проведенні аналізу та синтезу, в установленні висновків [10, с. 57].

В. Бухвалов, А. Нестеренко, Т. Сидорчук, М. Хоменко, В. Ширяєва на основі ТРВЗ розробили методи та прийоми навчання. Так, методика вирішення творчих задач на основі ТРВЗ, в контексті формування інтелектуальної культури, поєднує в собі як алгоритмічні, так і евристичні способи здійснення інтелектуальної діяльності, що забезпечує розвиток відповідно логічної та інтуїтивної складових мислення майбутніх педагогів.

Акцентуємо увагу на вирішенні задач саме проблемного характеру, оскільки майбутній педагог повинен бути готовий до вирішення проблемних ситуацій, які будуть виникати щоденно у його професійній діяльності у зв'язку зі стрімким збільшенням інформації, суперечливих фактів, гіпотез, явищ навколишньої дійсності. Проблема (в контексті ТРВЗ) – це утруднення в діяльності системи, яке може бути усунене шляхом перетворення системи або оточуючого середовища. Розрізняють такі види проблем: 1) проблеми організації діяльності системи; 2) проблеми руйнування негативної дії системи; 3) проблеми усунення негативної дії системи; 4) проблеми виміру параметрів та виявлення систем. Сформулювати проблему, означає вказати конкретне утруднення у функціонуванні системи. «Якщо студент не може сформулювати проблему, то марно очікувати від нього творчості, створення нових культурних цінностей» [2, с. 48].

Розвиваючи інтелектуальні вміння та навички, реалізовуючи особистісний потенціал, творчі задачі забезпечують можливість отримання освітнього продукту, поглиблення та розширення знань, набуття досвіду творчої діяльності.

Результати експериментальної роботи засвідчили, що цінними для студентів у розв'язанні творчих задач виявилися алгоритми вирішення протиріч, алгоритми проектування та прогнозування, розроблені В. Бухваловим [2]. Але майбутні педагоги повинні уміти не лише вирішувати творчі задачі, а й створювати різноманітний освітній продукт та використовувати його у професійній діяльності. Тому вагомим для формування у студентів інтелектуальних умінь і навичок, розвитку їх творчого потенціалу, стимулювання інтелектуальної активності виявився алгоритм синтезу творчих задач, розроблений Ю. Мурашковським [7].

З'ясувавши можливості алгоритмізації окремих механізмів мислення щодо вдосконалення інтелектуальної діяльності студентів та використовуючи її у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів ми встановили, що інтелектуальні дії формують не лише когнітивно-процесуальний компонент інтелектуальної культури студентів, а й впливають на інші її складові: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, діагностико-рефлексивний. Отже, алгоритмізація забезпечує розв'язування задач найкоротшим шляхом, є основою для створення нових освітніх ресурсів, а її використання з неалгоритмічними формами наукового пошуку забезпечує інтелектуалізацію професійної підготовки майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач/ Г. С. Альтшуллер; отв. ред А. К. Дюнин. – 2-е изд., испр. и доп. - Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1991. – 224 с.
2. Бухвалов В. А. Общая методика развивающего обучения (с применением ТРИЗ) / В. А. Бухвалов. – Рига: Эксперимент, 2001. – 96 с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М.: Университет, 1999. – 332 с.

4. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М.: Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 496 с.
5. Зинченко В. П. Наука о мышлении / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2002. - № 2. – С. 5 – 20.
6. Климов Е. А. Психология: воспитание, обучение: учеб. пособие для вузов. / Е. А. Климов. – М.: Юнити-Дана, 2000. – 367 с.
7. Мурашковский Ю. С. Схема синтеза творческих задач. Теория [Електронний ресурс] / Ю. С. Мурашковский. – Режим доступу: http://www.trizland.ru/trizba.php?id=29.
8. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. - М.: Академия, 2001. – 304 с.
10. Сушанко В. В. Актуальні проблеми інтелектуалізації професійної діяльності педагога вищої школи: навч.-монограф. посіб. / В. В. Сушанко, Т. А. Алєксєєнко. – Чернівці: Рута, 2003. – 80 с.
11. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
12. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
13. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

УДК 373.1 + 613.955(07)

Г. Я. ЖИРСЬКА, О. М. КІКІНЕЖДІ, Н. О. БУДНА

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТА «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я» ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Представлено концепцію побудови курсу «Основи здоров'я» для загальноосвітніх навчальних закладів на основі впровадження здоров'язбережувальної технології навчання. Розкрито особливості гуманістичного, особистісно орієнтованого та гендерного підходів її реалізації. Обґрунтовано роль оздоровчої функції загальноосвітньої школи, що передбачає створення екологічно безпечного, творчо розвивального, емоційно сприятливого середовища за умови суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителів, учнів та батьків.

***Ключові слова**: концепція, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальна технологія навчання.*

Г. Я. ЖИРСКАЯ, О. М. КИКИНЕЖДИ, Н. А. БУДНАЯ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ ЗДОРОВЬЯ» ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Представлена концепция построения курса «Основы здоровья» для общеобразовательных учебных заведений на основе внедрения здоровьесберегательной технологии обучения. Раскрыты особенности гуманистического, личностно ориентированного и гендерного подходов ее реализации. Обоснована роль оздоровительной функции общеобразовательной школы, которая предусматривает создание экологически безопасной, творчески развивающей, эмоционально благоприятной среды при условии субъект-субъектного взаимодействия учителей, учеников и родителей.

***Ключевые слова**: концепция, здоровьесберегательная компетентность, здоровьесберегательная технология обучения.*

H. Y. ZHYRSKA, O. M. KIKINEZHDI, N. O. BUDNA

THE CONCEPTUAL PRINCIPLES OF THE CONTENT OF THE DISCIPLINE «HEALTH FOUNDATIONS» FOR THE SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

A concept for construction of the course «Fundamentals of health» for general educational establishments through the introduction of health saving training technology has been introduced. The features of humanistic, learner-centered and gender-based approaches for its implementation have been revealed. The role of health-improvement function of a secondary school that provides formation of the ecologically safe, creative developing, emotionally supportive environment provided subject-to-subject interaction of teachers, students and parents has been substantiated.

***Keywords**: concept, health saving competence, health saving training technology.*

Збереження здоров'я підростаючого покоління у час посилення екологічної, демографічної та соціальної загроз людству є гостроактуальною проблемою в Україні, що потребує конкретного вирішення в повсякденній шкільній практиці. Прищеплення кожній дитині навичок здорового способу життя, рухової активності, знань про свій організм, зміцнення здоров'я, протидії хворобам, досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності є пріоритетами у створенні оздоровчого середовища у загальноосвітній школі, впровадженні здоров'язбережувальної освіти та побудові шкільних підручників з основ здоров'я. Дороговказом для виховання у дітей культури здоров'я слугують слова великого добротворця В. Сухомлинського: «Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєдіяльності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у власні сили…» [16, с. 103]. Відповідно до вищесказаного можна визначити кредо курсу з основ здоров'я: «Здорова дитина – здорова родина – здорова країна».

Суть предмета «Основи здоров'я» полягає у вирішенні валеологічних, моральних та соціальних проблем, головними з яких є збереження здоров'я та психіки дитини і створення сприятливих умов для діяльності школярів, спрямованої на саморозвиток культури здоров'я як культури фізичної, психологічної та інтелектуальної. Першочерговість цих завдань відповідає гаслу «Усе найкраще – дітям!», сутність реалізації якого президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень вбачає у концепції «дитиноцентризму» як пошануванні особистості дитини, її індивідуальності, створенні необхідних умов для її становлення і розвитку: «Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і так і поза її межами» [11, с. 412–413]. Саме такий підхід реалізується у здоров'язбережувальних технологіях що мають стати основою навчально-виховного процесу з курсу «Основи здоров'я».

Науково-теоретичним обґрунтуванням здоров'язбережувальної технології є спадщина гуманістичної педагогіки (В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Русова, Г. Ващенко, А. Макаренко), концепція «розвивального навчання» (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, С. Максименко), особистісно-діяльнісний (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, М. Боришевський, І. Бех) та гендерний (Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець) підходи, що передбачають створення умов для самореалізації кожної дитини у сфері здоров'я, формування її емоційно-ціннісного ставлення до власного здоров'я, оволодіння здоров'язбережувальними компетенціями на основі набуття життєвих навичок та побудови власного стилю життя (Т. Бойченко, Т. Воронцова, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинська та інші).

Мета статті полягає в обґрунтуванні авторської концепції побудови змісту шкільного курсу «Основи здоров'я» та технології його засвоєння у початковій школі.

Авторська концепція змісту курсу з основ здоров'я ґрунтується на методологічних засадах Державного Стандарту початкової загальної освіти, ідеях психолого-педагогічної та валеологічної науки, базовій програмі з основ здоров'я для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Основною ідеєю предмета «Основи здоров'я» є формування здоров'язбережувальної компетентності школярів на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки,

формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку [3; 6].

Здоров'язбережувальна компетентність розглядається як узагальнений результат вивчення предмета «Основи здоров'я» і визначається як здатність учнів застосовувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я. Здоров'язбережувальні компетенції (життєві та спеціальні) – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини.

Головними завданнями курсу з основ здоров'я є:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв'язок організму людини з природним, техногенним і соціальним оточенням;
- розвиток в учнів мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну і духовну його складові;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя;
- розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- використання у повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей [6].

У програмі навчального курсу зазначено, що змістову основу предмета складають такі базові поняття: здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечна поведінка, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальні компетенції (життєві і спеціальні навички). Для конкретизації змісту важливо зазначити, що здоров'я розглядається як: 1) стан загального фізичного, психологічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад (ВООЗ) та 2) процес формування, збереження, зміцнення, відновлення фізичної, соціальної, психічної та духовної його складових. Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я. Безпечна поведінка – це поведінка людини, яка не загрожує її життю і здоров'ю та безпеці інших людей [3].

В основу авторської концепції покладено інноваційну здоров'язбережувальну технологію, яка в контексті компетентнісної та розвивальної парадигм спрямована на формування здорової та життєтворчої особистості. Її реалізація забезпечується гуманістичним, особистісно орієнтованим та гендерним підходами, які сприяють розвитку індивідуальності та гармонійної цілісності особистості, дотриманню рівних прав та можливостей обох статей і дітей з особливими потребами, оволодінню соціально значущими зразками поведінки і протистояння соціальним ризикам, формуванню свідомого ставлення до власного здоров'я тощо.

На нашу думку, особливістю організації навчання основам здоров'я, згідно з гуманістичним підходом, є активізація самовизначення школярів у сфері здорового способу життя та безпечної поведінки, міжособистісних взаємин, культури здоров'я загалом. Ключове положення пропонованої концепції курсу «Основ здоров'я» полягає в організації оздоровчої функції загальноосвітньої школи, зокрема, початкової, що передбачає створення екологічно безпечного, творчо розвивального, емоційно сприятливого середовища за умови суб'єкт-суб'єктної взаємодії в тріаді «вчитель – учні – батьки».

Це положення забезпечується застосуванням інтерактивних методів навчання, діалогу (полілогу) тощо, впровадженням сучасних форм навчання (тренінгів, ігор, проектів, диспутів), а також реалізацією провідних функцій підручників (інформаційної, розвивальної, виховної та мотиваційної), що залежить від методичної грамотності їх побудови. Розвивальна функція реалізується шляхом впливу на особистість учня, що здійснюється в таких напрямах: розвиток психічних процесів (сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мислення тощо), формування загальнонавчальних умінь і навичок (організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних та контрольно-оцінних), розвиток творчих здібностей. Мотиваційна функція реалізується шляхом включення прикладів із життя, усної народної творчості, виконання «веселих завдань», розташування малюнків, казок, діалогів, усмішок [7; 8].

Зміст навчального матеріалу добирається на основі наступних принципів:

- об'єктивність знань з предмета «Основи здоров'я»;

- відповідність їх засвоєння віковим можливостям учнів;
- суб'єктна позиція школяра як умова активізації самовизначення та саморефлексії, непідпадання під соціальні ризики;
- рівноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в дидактичному матеріалі;
- позитивізм і толерантність у діалогічному спілкуванні з однолітками та дорослими;
- опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо збереження здоров'я;
- включення народознавчої та етнокультурної спадщини.

Авторське бачення організації навчання з реформованого курсу «Основ здоров'я» у початковій школі, що набирає чинності у 2012–2013 навчальному році, передбачає формування успішної, креативної та соціально адаптивної особистості з відповідальним ставленням до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, свідомою потребою у здоровому способі життя, що є співзвучним актуальним освітнім проблемам, висвітленим у «Білій книзі національної освіти України» [2].

Побудова навчального предмета з основ здоров'я здійснюється відповідно до освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», мета якої – формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення усіх складових здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвиток особистої фізичної культури й формування звичок безпечної поведінки, що передбачає вивчення відповідних предметів.

На нашу думку, реалізація змістової лінії «Здоров'я» з основ здоров'я для учнів початкової школи передбачає нагромадження корисного досвіду щодо здорового способу життя у вигляді створення своєрідного «портфоліо» як допоміжного путівника до Країни Здоров'я. Реалізація компетентнісної парадигми передбачає подальше осмислення власної позиції дитини у валеологічній поведінці, що досягається за умови зміни акцентів при конструюванні підручників та навчально-виховного процесу з курсу «Основ здоров'я» з інформаційно-конгнітивної діяльності на діяльнісно-особистісну модель навчання.

Змістом цієї моделі є завдання на залучення школярів до активної навчально-пізнавальної (конструктивно-реконструктивної, проблемно-пошукової, дослідницької тощо) діяльності з врахуванням принципів гендерної рівності, спрямовані на:

- розвиток в учнів активної мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я і займатися фізичною культурою, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну і духовну складові здоров'я;
- формування вмінь і навичок здорового способу життя, безпеки життєдіяльності дівчаток та хлопчиків;
- ознайомлення з впливом на здоров'я рухової активності та загартування організму, формування знань, умінь і навичок особистої гігієни, профілактики захворюваності і травматизму, правил техніки безпеки для дітей обох статей;
- виховання в учнів та учениць потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, розвиток свідомого прагнення до ведення здорового способу життя;
- набуття дівчатками та хлопчиками власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я та використання його у повсякденному житті.

Реалізація здоров'язбережувальної технології у процесі вивчення курсу «Основи здоров'я» передбачає перетворення шкільного середовища на своєрідну «творчу життєву лабораторію», в якій учні опановують ази валеологічної культури. Ефективність становлення культури здоров'я в учнів залежить від проектної діяльності, яка сприяє поглибленню їхньої валеологічної грамотності, від прикладної спрямованості змісту навчального матеріалу, що уможливлює практичне застосування валеологічних знань.

Інтерактивна взаємодія учня з вчителем чи учня з учнями, що полягає у багаторазовому вправлянні щодо здорового способу життя у процесі групової взаємодії, породжує дух партнерства, і спрямована на активізацію позиції суб'єктності школярів у набутті здоров'язбережувальних компетенцій: суспільно визнаного рівня знань, умінь, навичок і ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини.

Здоров'язбережувальна компетентність як здатність учня застосовувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на

користь збереження, зміцнення та формування здоров'я, органічно корелюється з соціальною та предметною компетентностями. Остання розглядається як освоєння учнями специфічних валеологічних знань, умінь та навичок як самостійних елементів суб'єктного досвіду, а соціальна компетентність — здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та колективі. Інтеграція знань з основ здоров'я можлива на основі набуття учнями предметних і міжпредметних компетенцій з таких освітніх галузей, як «Мови і література», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Технології» та «Мистецтво».

Разом з тим концептуальні засади побудови курсу «Основ здоров'я» враховують наступні принципи особистісно орієнтованого навчання:

- опора на вікові потреби та інтереси молодших школярів;
- створення умов для психічної та емоційної врівноваженості з метою вільного самовияву індивідуальних позицій (будь-яка точка зору має право на існування, проте кожен самостійно вирішує приймати її до уваги чи ні);
- співпраця, діалог (полілог) з учнями та учителем і батьками;
- використання різноманітних дидактичних ситуацій, що ілюструють здоровий спосіб життя та безпечну поведінку;
- активізація «Я-висловлювань» в реалізації права на власну думку;
- стимулювання дослідницького ставлення до проблеми;
- розвиток критичності мислення учнів;
- рефлексія власної позиції щодо ведення здорового способу життя [1].

Ключовими методологічними підходами здоров'язбережувальної технології в контексті особистісно розвивальної парадигми як умови актуалізації вільного та творчого самовираження молодших школярів є:

- система знань з основ здоров'я — засіб розвитку особистісного потенціалу індивіда, здатності до власного вибору здорових життєвих стратегій та поведінки у безпечному довкіллі;
- учень/учениця як суб'єкти навчання — особи, які вчать самі себе під керівництвом учителя;
- формування егалітарної свідомості в учнів шляхом орієнтацій дівчаток і хлопчиків на паритетні стосунки, на співдружність «різних, проте рівних» з врахуванням гендерної компоненти в системі валеологічних знань.

Відповідно до змісту базової програми зміст курсу для кожного класу структурується за такими розділами: 1) здоров'я людини; 2) фізична складова здоров'я; 3) соціальна складова здоров'я; 4) психічна та духовна складові здоров'я.

Розділ «Здоров'я людини» передбачає формування цілісного уявлення учнів про здоров'я, безпеку і розвиток людини та їх взаємозв'язок із способом життя і навколишнім середовищем.

Розділ «Фізична складова здоров'я» спрямований на вивчення чинників, що впливають на фізичне благополуччя дитини.

Розділ «Соціальна складова здоров'я» присвячений вивченню чинників, які впливають на соціальне благополуччя людини, та правил безпечної поведінки у навколишньому середовищі. Профілактика шкідливих звичок розглядається в контексті формування в учнів навичок протидії негативним соціальним впливам.

Розділ «Психічна та духовна складові здоров'я» містить інформацію щодо чинників, які впливають на емоційний, інтелектуальний та духовний розвиток учня. Профілактика шкідливих звичок розглядається в контексті розвитку позитивної самооцінки, навичок критичного мислення й уміння приймати виважені рішення.

Підручники з основ здоров'я конструюються відповідно до основних критеріїв підручникотворення [8, с. 130–131] та за концентричним принципом. Зокрема, оскільки зазначені розділи є наскрізними для всієї початкової школи, то в кожному класі зміст і обсяг пропонованої учням інформації, організація її засвоєння змінюються та ускладнюються відповідно до зростаючих пізнавальних, психологічних та вікових особливостей учнів. Згідно з цим кожний підручник може мати умовну назву, наприклад: для 1 класу — «Скринька

здоров'я», для 2 класу — «Формула здоров'я», для 3 класу — «Етика здоров'я» і для 4 класу — «Кодекс здоров'я».

Доречними будуть дійові персонажі Здоров'ятка (Олеся і Лукашик), які ведуть здоровий спосіб життя, подають учням позитивні приклади здоров'язбережувальної поведінки та алгоритм зміцнення і збереження здоров'я. Здоров'ятка стануть організаторами інтерактивного засвоєння учнями змісту курсу, пропонуватимуть «на рівних» з ними виконувати валеологічні завдання у парах та малих групах за принципом «Роби з нами, роби, як ми».

Розвиток оцінно-рефлексивних дій в учнів, як передумова формування ціннісного ставлення до здоров'я, досягається через пошукові запитання: «Як?», «Чому?» «Навіщо?», «Як ти вважаєш?», «Чи вмієш ти…?», «Чого ти зможеш досягти…?», «Поміркуй!», «Поясни!» тощо.

З метою грамотної взаємодії школи з батьками учнів та залучення дорослих до життя дитини варто запровадити в підручнику рубрику «Домашня академія здоров'я». Рубрика «Віночок здоров'я» міститиме народознавчий компонент, знайомитиме з етнокультурою наших пращурів (приказками та прислів'ями, традиціями та обрядами) щодо їх ставлення до збереження та зміцнення здоров'я. Робота із словничком сприятиме підвищенню валеологічної грамотності учнів.

Елементами превентивної освіти щодо формування в учнів безпечної поведінки є втілення у змісті курсу навчання на засадах розвитку життєвих навичок [4]. Це досягається шляхом включення доступного, наочно-образного, емоційно-насиченого матеріалу та практично-дієвої форми його опрацювання за допомогою використання певних методичних прийомів (блок-схеми, виконання дій за певним алгоритмом, моделювання ситуацій, здійснення альтернативного вибору тощо).

На нашу думку, зміст підручників з основ здоров'я доцільно конструювати за єдиним алгоритмом, який ускладнюватиметься у кожному з наступних класів і включатиме три складові щодо вивчення кожної теми: вступну (актуалізація наявних життєвих уявлень учнів через посилення мотивації навчальної діяльності), основну (активне експериментування, самостійна робота для засвоєння нових знань, умінь і навичок, діалог (полілог) у парах і малих групах тощо) та завершальну (рефлексія заняття та його результатів, само- та взаємооцінювання навчальних досягнень).

Особливістю методики навчання у початковій школі є активні методи і прийоми навчання: пошукові запитання, етюди, ігри, тексти, вірші, моральні ситуації, творчі завдання, елементи образотворчого мистецтва тощо. Згідно з авторською концепцією відповідно до переважаючого характеру пізнавальної діяльності учнів інтерактивний підхід обраний провідною технікою засвоєння знань з основ здоров'я, тому лише незначну частину валеологічної інформації можна подати у вигляді рекомендацій або досвіду поведінки Здоров'яток. Більшу частину навчального матеріалу учні засвоюватимуть шляхом вирішення проблемних запитань, виконання дидактичних вправ, ігор, блок-схем, розгадування загадок, прислів'їв, розучування та оцінки смішинок-веселинок, віршів, лічилок, скоромовок тощо.

Застосування проектних завдань з урахуванням вікових особливостей психічного розвитку учнів сприяє активізації самомотивації молодших школярів до вивчення основ здоров'я. Акцентується увага на пошуковій активності учнів, спонуканні їх до творчості під час виконання творчих завдань, які нами умовно розподілені на такі групи: 1) завдання, що сприяють емоційному сприйняттю дітьми ілюстрацій та текстових компонентів з відомих казок, оповідань тощо; 2) завдання, в основі яких лежить використання прийому емпатії; 3) завдання для розвитку логічного мислення і творчої уяви; 4) завдання, що сприяють збагаченню словникового запасу дітей; 5) рухливі народні ігри.

У підручниках, особливо для 1 класу, провідне місце належить ілюстраціям, оскільки вони самостійно розкривають зміст навчального матеріалу, створюють базу для обговорення, допомагають уявити ту чи іншу навчальну (життєву) ситуацію, спонукають до вирішення проблемної ситуації. Така доцільність зумовлена тим, що в більшості учнів 1 класу ще не сформовано навички читання. Тому практичний матеріал у підручнику має мати яскраве емоційне забарвлення. У підручниках для 2–4 класів співвідношення тексту до ілюстрацій дещо зростає.

Ілюстративний матеріал як комплекс зображень і елементів є наочною опорою мислення, покликаною посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника. Відповідність ілюстративного матеріалу віковим особливостям молодших школярів досягається через реалістичність зображення, наближення до життєвого досвіду дітей, виразність і чіткість контурів, відображення суттєвих ознак без перевантаження деталями, інтенсивність кольорів, зв'язок зображуваного з текстом, динамізм малюнків.

Подальша інституціоналізація валеологічної освіти передбачає вивчення учнями курсу «Основи здоров'я» та широку міждисциплінарність в основній школі.

Таким чином, створення оздоровчого середовища в загальноосвітній школі на основі особистісно орієнтованого, гендерного та диференційованого підходів сприятиме реалізації здоров'язбережувальної освіти як ресурсу розвитку здорового демократичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Інформ. системи, 2010. – 340 с.
3. Бойченко Т. Є. Основи здоров'я. 1–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів: Програма / Т. Є. Бойченко, Т. В.Воронцова, О. В. Гнатюк та ін. [Електронний ресурс] Режим доступу: mon.gov.ua/images/files/one-four/osnovy_zdorov.doc
4. Воронцова Т. В. Основи здоров'я. 5 клас: посібник для вчителя / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко. – К.: Алатон, 2005. – 264 с.
5. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посібники для студ. вищих навч. закладів / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Вид. центр «Академія», 2004. – 308 с.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти (лист МОН від № 1/9-695 від 06.12.2005) [Електоронний ресурс] Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2513/
7. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: метод. посібники для вчителів початкової школи / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. А. Біда та ін; за ред. О. І. Пометун. – Тернопіль: – Навчальна книга–Богдан, 2011. – 304 с.
8. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті / Я. П. Кодлюк. – К.: Інформ.-аналіт. агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
10. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навч. посібники для студ. вищ. педагог. закладів освіти / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
11. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
12. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
13. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібники для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – К.: Богданова А. М., 2009. – 226 с.
14. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
15. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська. – К.: Добро, 2006. –43 с.
16. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 томах / В. О. Сухомлинський – К.:Радянська школа, 1977. – Т. 3: Серце віддаю дітям. – 670 с.

УДК 373.5.016:91

Н. В. МУНІЧ

ВИВЧЕННЯ ЛАНДШАФТОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У КУРСІ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Проаналізовано етимологію поняття «ландшафт», шляхи визначення понять, наукові пошуки місця ландшафтознавчих понять в географічній науці. З'ясовано зміст поняття як психолого-педагогічної категорії, що сприяє пізнанню об'єктів і явищ об'єктивної дійсності. Розглядаються

теоретико-методологічні аспекти формування ландшафтознавчих понять у процесі навчання географії, метою якого є формування ландшафтного мислення.

Ключові слова: *ландшафт, формування понять, мислення, навчання.*

Н.В. МУНИЧ

ИЗУЧЕНИЕ ЛАНДШАФТОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Анализируются этимология понятия «ландшафт», пути определения понятий, научные поиски места ландшафтоведческих понятий в географической науке. Раскрывается содержание понятия как психолого-педагогической категории, которая способствует познанию объектов и явлений объективной действительности. Рассматриваются теоретико-методологические аспекты формирования ландшафтоведческих понятий в процессе обучения географии, целью которых является формирование ландшафтного мышления.

Ключевые слова: *ландшафт, формирование понятий, мышление, обучение.*

N. V. MUNICH

INVESTIGATION OF THE LANDSCAPE NOTIONS IN THE COURSE OF THE SCHOOL GEOGRAPHY: THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECT

Etymology of the term «landscape», ways of concepts definition, scientific searches of landscape concepts place in geographical science are analyzed. Maintenance of concept is found out as a psychological and pedagogical category, contributing to knowledge of objective reality objects and phenomena. The theoretical and methodological aspects of landscape concepts forming in the process of geography studies, the purpose of which is forming of landscape thinking, are considered.

Keywords*: landscape, concepts forming, thought, teaching.*

Д. Арманд, І. Герасимов, а пізніше Н. Солнцев, В. Максаковський та ін., у своїх працях звертали увагу на разюче відставання змісту шкільної географії, зокрема такої її галузі, як ландшафтознавство, від нових теоретичних ідей наукової географії.

На початку 90-х років ХХ ст. у зміст фізичної географії України було введено систему ландшафтознавчих понять. Однак, незважаючи на те, що ландшафтознавство успішно і далі розвивається як науковий напрям у географії, частина освітян піддає сумніву доцільність його вивчення у школі. Через недосконалу методику формування ландшафтознавчих понять їх сутність важко сприймається учнями. Наслідком уведення нових ландшафтознавчих понять, а тим більше їх системи, у зміст шкільного предмета є складний процес пошуку ученими, методистами, учителями шляхів їх формування та засвоєння.

Метою статті є дослідження походження ландшафтознавчих понять у географічній науці, теоретико-методологічне обґрунтування їх змісту, з'ясування місця ландшафтознавчих понять у системі наук, що є одним із підходів до пошуку ефективної методики їх формування.

Ландшафт є фундаментальним поняттям географії. Ландшафти сформувалися як складні геосистеми і непрості для пізнання і сприйняття. Для розуміння їх природної сутності, еволюції, господарської трансформації необхідні наукові знання, експедиційні дослідження для отримання нових фактів, теоретичні і методичні узагальнення про закономірності генезису, формування структури ландшафтів. Пізнання їх властивостей відбувалося тривалий період і різними дослідниками. Етимологія досліджує походження слова «ландшафт», його первинні форми і значення [17, с. 480]. Їх географічні та філософські інтерпретації розкриті в працях А. Геттнера, В. Кизими, Мукітанова, В. Пащенка, В. Преображенського, Ю. Тютюнника, Г. Швебса та ін.

Також сутність поняття «ландшафт» з'ясовувана в наукових працях таких вчених, як Д. Арманд, М. Веклич, М. Гвоздецький, К. Геренчук, Г. Гришанков, М. Гродзинський, К. Дьяконов, А. Ісаченко, С. Калєснік, О. Ковальов, Ф. Мільков, В. Петлін, М. Солнцев, П. Тутковський, Д. Харвей та ін. Кожний з дослідників підходив до вивчення таких складних об'єктів, як ландшафти, з позицій свого часу та можливостей методичного забезпечення і

технічного інструментарію досліджень. Географи різних країн виділяли ландшафт з-поміж інших об'єктів, накопичували знання і збагачували його понятійну сутність.

В аналізі становлення поняття «ландшафт» в XIX і першій половині XX ст. виділяється праця Р. Хартшорна «Сутність географії». Автор стверджує, що уявлення про ландшафт, очевидно, першим увів О. Гумбольдт, надаючи йому естетичного смислу як образу реальності. Р. Хартшорн і К. Троль зазначають, що ландшафт як науковий термін вжив Г. Гоммейер для позначення території певної розмірності: Ort (місцевість), Ctegend (областъ), Landschaft (ландшафт).

Термін «ландшафт» є багатозначним. В наукову термінологію він прийшов з німецької мови. Die Zandschaft має корінь das Zand (країна) і суфікс schaft, який вказує на взаємозв'язок, взаємну приуроченість, об'єднання, комплекс. На думку Р. Хартшорна, до 1930-х років склалося два розуміння ландшафту: 1) як видимих властивостей земної поверхні; 2) як регіону з певною морфологічною однорідністю, сезонними циклами природних явищ. Ґрунтовний аналіз визначень поняття «ландшафт» наводить М. Веклич [4, с. 17–19]. Глибоку розвідку походження і первинного значення слова «ландшафт» здійснив Ю. Тютюнник. Він зазначає, що будь-яке поняття, термін, слово не може бути зрозумілим без знання того, яким було його первинне значення і за яких умов воно формувалося та змінювало смислові відтінки [19, с. 116]. Тому потрібні додаткові роз'яснення щодо етимології та історії походження поняття «ландшафт».

Лінгвістичний аналіз свідчить, що слово land є дуже давнім і в германських, романських і слов'янських мовах означає такі об'єкти, як край, долина, земний простір без лісу, рівнина, цілина, двір, поле, луки та ін. Виконане Ю. Тютюнником текстологічне і лексикографічне вивчення давньогерманських текстів показало, що об'єднання морфем lant і scaf в одне слово мало різні значення: земля, країна як географічний простір і долинна лучна місцевість; як сакральний простір; як план, вид, форма, порядок; як стан, розташування, стосунки між людьми. Таким був початковий зміст поняття «ландшафт» — єдина священна земля єдиної пастви (земля обітована); територія, упорядкована відповідно до єдиного загальногерманського плану; форма, що відповідає змісту, яке суть благодать, що спускається на «братів і сестер у Христі» [19, с.116] – Саме ця сутність ландшафту визначила значущість його позиції в географічній науці, освіті, політиці, культурі, географічному мисленні.

Етимологічний аналіз слова «ландшафт» М. Гродзинський ілюструє «філогенетичним деревом» поняття «ландшафт». На його думку, виникнення цього терміна пов'язане з фламандським живописом XVI ст. Як landschap було зображення місцевості на картинах. На початку XIX ст. німецькі дослідники ландшафту надали наукової сутності. Тому термін «ландшафт» набув подвійного значення: як об'єктивно і реально існуючий географічний об'єкт і як суб'єктивна категорія. У розгалуженій кроні «філогенетичного дерева» поняття «ландшафт» розвинулося, охоплюючи власне ландшафтознавство, геоекологію, ландшафтну екологію, феноменологію ландшафту, перцепційну географію, поведінкову географію, ландшафтне планування [5, с. 13].

Сучасна географія є наукою з розвиненою теорією, високим рівнем узагальнень, абстракції. В її науковому арсеналі наявні уявлення про географічну оболонку, ландшафт, геосистеми, природно-територіальні і територіально-господарські комплекси – наукові узагальнення знань про складні об'єкти реальності. Одним з таких значних теоретичних узагальнень стало поняття «ландшафт». Аналізуючи розвиток уявлень про ландшафт у XX ст., В. Преображенський дійшов висновку, що відкриття ландшафту було одним із суттєвих емпіричних узагальнень, яке набуло характеру теоретичного відкриття і відіграло значну роль у розвитку географічної науки [16, с. 24].

Отже, у процесі розвитку географічної науки поняття «ландшафт» посідає важливе місце в її теоретико-методологічних, методичних побудовах, практичних розробках. Ландшафтознавство як наука є центральною ланкою сучасної географії, його понятійно-термінологічний апарат охоплює – природничу, соціально-економічну, конструктивну географію. Водночас ландшафт вийшов за межі географії. Поняття «ландшафт» є надбанням всієї наукової галузі, стало помітним явищем у науковій та загальній людській культурі. Все це актуалізує необхідність науково-методичного обґрунтування для впровадження

ландшафтознавчих понять у шкільні курси географії, шкільну географічну освіту з метою осучаснення і поглиблення її змісту, формування ландшафтного мислення.

Поняття і терміни: теоретико-методологічний аспект**.** Високий науковий статус ландшафтознавства, зацікавленість в його розвитку наукових, господарських, освітніх інституцій суспільства — споживачів ландшафтознавчої інформації визначає глибокий теоретичний рівень, сформованість понятійно-термінологічного апарату, адекватного філософським і психолого-педагогічним інтерпретаціям. У цьому сенсі слушною є думка С. Гончаренка про те, що теорія є найбільш розвинутою організацією наукового знання, яка дає цілісне уявлення про дійсність. Важливо, що «теорія, яка розглядає педагогічну дійсність цілісно, у єдності всіх її компонентів, – це основа проектування і перетворення навчально-виховного процесу», а тому «поглиблення знання є важливим для підвищення рівня педагогіки та її впливу на освітню практику, особливо в період перетворення і модернізації»; педагогічна теорія – це «система знань, яка має логічну структуру і характеризується внутрішніми зв'язками її компонентів, у якій в поняттях, закономірностях руху і переходу з одного стану в інший відображається певна галузь об'єктивної дійсності» [7, с. 5]. Теорія є шляхом до формулювання нових наукових концепцій, виявлення фактів, пошуку нових ідей, знань. Педагогіка поєднує фундаментальну і прикладну (науково-теоретичну і конструктивно-технічну) функції, у процесі чого формується теорія змісту освіти [7, с. 5]. У визначенні змісту навчальних дисциплін поняття є одним із важливих складників підвалин науки разом з її об'єктно-предметним полем, фактами, методами досліджень, гіпотезами, принципами, ідеями, практичними підходами. Для розуміння сутності окремих психолого-педагогічних понять розкриємо зміст «поняття» як філософської категорії.

Поняття **–** це форма мислення, яка відображає загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді сукупності ознак. Формування понять здійснюється з застосуванням прийомів спостереження, аналізу, порівняння, синтезу, абстрагування і узагальнення, умовиводів, уявлень, які актуалізують розумову діяльність під час навчання [8, с. 264].

У діалектичній логіці поняття слугує формою розумової діяльності, завдяки якій відтворюються ідеалізовані об'єкти та їх зв'язки, що відображають у сукупності сутність руху цих об'єктів. Водночас поняття є не тільки формою відображення матеріальних об'єктів, а й засобом його розумової діяльності.

У психології і логіці під істотними розуміють такі ознаками, які властиві об'єкту, нерозривно з ним пов'язані, без яких об'єкт перестає бути сам собою.

Щодо істотних ознак ландшафту, то ними є взаємозв'язки і взаємозалежності між природними і антропогенними компонентами, наявність ландшафтних одиниць, які утворюють просторову структуру в межах ландшафтної сфери Землі. Цю обставину ілюструє наявність контрастних ландшафтів (територіальних і аквальних, гірських і рівнинних, лісових і степових тощо). Окрему групу складають ландшафти з подібними рисами, властивими їх різновидам у зонально-поясному ряді: лісотундра – лісостеп – савана, сутність яких розкривається під час вивчення географії в школі.

За змістом поняття поділяють на прості і складні. До простих логічно віднести окремі властивості компонентів ландшафту. До складних понять відносяться власне ландшафти, їх структурні і компонентні складові, процеси і явища, що їх сформували, їх походження, еволюція і динаміка.

Поняття характеризується також своїм обсягом – кількістю охоплюваних його змістом об'єктів. За обсягом поняття поділяються на одиничні, загальні і категорії. Одиничними в ландшафті є елементи рельєфу, скелі, русла річок, кущі тощо. Загальними є такі поняття, як місто, село, рельєф, ґрунт, біоценоз, рослинний покрив та ін. До категорій відносяться поняття граничного ступеня спільності. Такими є поняття структури ландшафтної сфери, розвитку (генезису) ландшафтів, їх просторово-часових змін та ін. Між змістом і обсягом понять існує тісний взаємозв'язок: збільшення змісту поняття спричиняє зменшення його обсягу, а збільшення обсягу – до утворення поняття з меншим змістом. Так, зі збільшенням істотних ознак змісту поняття «ландшафт» ознакою «антропогенний» здійснюється перехід до поняття

«антропогенний ландшафт», обсяг якого менший. Формуванню цього поняття у сучасній школі доцільно приділити значну увагу.

Визначення понять. Визначення понять через родові і видові відмінності не вважається універсальним способом. Адже ним не можна визначити поняття з широким обсягом, які не мають родових ознак, важко сформулювати їх видові риси. Для визначення таких понять застосовуються описові характеристики, порівняльний метод, розпізнавання. Широкі за обсягом поняття «категорії» визначаються співвідношенням предмета до своєї протилежності: для категорій не можна визначити родові ознаки, за якими ідентифікуються певні види. Загальне поняття може визначатися шляхом віднесення до нього виду, що входить в обсяг цього поняття. Такими є визначення природних комплексів, природних і антропогенних ландшафтів через перелік кожного з компонентів (природних, господарських), що входять до них. Екстенсивні визначення у шкільних підручниках географії часто зводяться до переліку об'єктів: схил, вершина, сосновий ліс, гірські луки, дорога, комбінат і т. д. Пояснення їх наявності, розкриття їх присутності на даній території є підставою для логічного наукового визначення. В описі фіксуються особливо виразні ознаки окремого об'єкта, щоб відрізнити цей об'єкт від інших, подібних зовні. Опис об'єкта базується на сприйнятті його ознак органами чуття, внаслідок чого він стає наочно-чуттєвим образом. У наукових і художніх творах такими є описи природи, ландшафтів, країв, країн, подій.

Розрізняють описи і характеристики об'єктів. Характеристики повніші за змістом, у них розкриваються більш суттєві ознаки об'єктів, явищ і процесів, виділяються окремі параметри, які суттєві у понятійному значенні.

У психолого-педагогічній інтерпретації ландшафту суттєвим є врахування притаманних особистості учня розумових здібностей, розвиненості уяви, інтелекту, здатності до сприйняття і засвоєння інформації, географічного аналізу і узагальнення даних. У контексті цієї теми нашу увагу привернули роботи М. Амосова, І. Беха, С. Максименка, Д. Голда, С. Гончаренка, Б. Душкова, О. Ковальова та інших вчених. Психологічні аспекти формування теоретичних географічних понять в учнів середнього шкільного віку досліджувала Н. Шулдик [20].

М. Амосов [1, с. 221; 2, с. 33–44] вважає, що розум та інтелект ідентичні. Важливими рисами розуму є: його структурність – наявність елементів і зв'язків (елементи – гени, нейронні ансамблі, словесні фрази; зв'язок – передача сигналів елементами); активність – тривала, імпульсивна, короткочасна; тренованість – здатність до підвищення активності елементів і функціонування зв'язків; пам'ять – активна (короткочасна), пасивна (тривала), що характеризує період збудження елементів, структур (моделей). Алгоритм розуму складають дії з моделями. На думку академіка, розум керує об'єктами, а розумом керують критерії – бажання (мотиви), потреби (почуття). Такі критерії піддаються тренуванню і мають здатність розтреновуватися. Це дало М. Амосову підставу говорити про виховуваність розуму, здатність до сприйняття. Сприйняття об'єкта виражається як збудження «зовнішньою енергією, що виходить від об'єкта і закінчується в пам'яті, у вигляді первинної тимчасової моделі» [1, с. 223]. Аналіз цієї первинної моделі виражається такими діями: 1) розпізнавання – накладання первинної моделі на інші і утворення вторинної моделі, виділення певних рис, «що відповідають критеріям для задоволення потреб-почуттів: відбувається оцінка моделі»; 2) виявлення первинного бажання (в ландшафті – пройти стежкою, оглянути рослини, побачити чи почути голоси живих істот); 3) цілепокладання – цей етап М. Амосов вважає найважливішим у створенні бажаної картини об'єкта шляхом відновлення його «первинної моделі з участю моделі руху і почуттів»; 4) сприйняття через новий аналіз і планування як первинний творчий етап; 5) включення плану в дію, оцінка результатів і фіксації її в пам'яті. Сформульований М. Амосовим алгоритм сприйняття об'єкта є засобом усвідомленого виділення його загальних та індивідуальних рис і використання їх для формування словесних образів, понять, смислових виразів.

Цьому також слугує мислення, визначене як «процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях. У цьому контексті поняття є формою мислення, яка сприяє пізнанню сутності об'єктів і явищ реальної дійсності в їх взаємозв'язках, узагальненню їх істотних ознак» [12, с. 272].

Мислення і уява є в когнітивній сфері особистості (рис. 1) основою людського пізнання, яка, спираючись на чуттєве пізнання, спонукає до формування поняття.

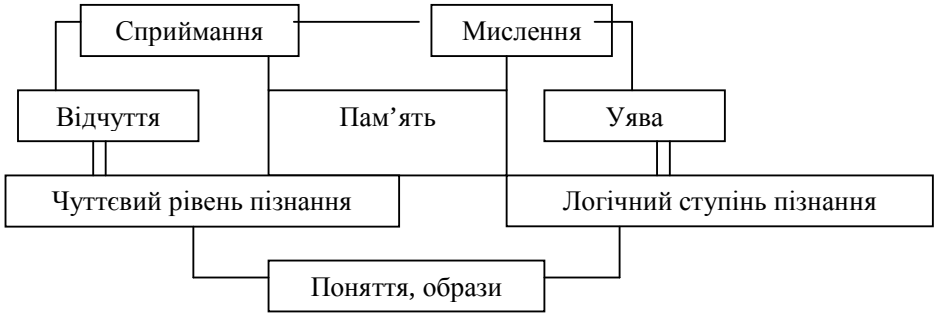


Рис. 1. Блокова модель когнітивної сфери (за [С. Д. Максименком] зі змінами).

Чуттєвий рівень пізнання – його початкова форма. Логічний ступінь пізнання відображається в уяві та мисленні. Відчуття є відображенням окремих властивостей об’єктів і явищ при безпосередній дії подразників на органи чуття людини. Розумові дії здійснюються через операції з об’єктами, які відображені в образах, уявленнях, поняттях. Такими операціями є аналіз і синтез, порівняння, класифікація і систематизація, абстрагування і узагальнення. Останнє – це об’єднання об’єктів, явищ за їх спільними і суттєвими ознаками.

Для з’ясування сутності процесу формування ландшафтознавчих понять важливими є напрацювання вчених-психологів [11; 13], дослідження, виконані на стику географії і психології, поведінкової географії. У сприйнятті образів ландшафтів суттєвим є психологічне проектування, під яким розуміється впорядкування, гармонізація «смислів відображення відповідно до мети діяльності людини, послідовність розумових або – теорії будови матеріальних тіл» [6; 10].

Формування понять. Формування в учнів наукових понять є однією з головних проблем дидактики, яке досліджували багато учених, зокрема Н. Павлюк, Г. Уварова, О. Варакута, В. Ульянова та ін. Воно потребує професійної підготовки вчителя, педагогічної майстерності, володіння основами психології, логіки, філософії. У формуванні понять головну роль відіграє пізнання дійсності, впровадження діяльнісного підходу. Поняття, як норма діяльності для особистості, в навчанні є первинною щодо різних його проявів. Особистість не має перед собою первісної природи, поняття задаються йому через історичний досвід. Водночас поняття – це вторинне утворення стосовно виробничої суспільної діяльності. Теоретичні поняття є способом виокремлення особливих і одиничних явищ із загальної основи, а зміст теоретичного поняття утворюють знання процесів розвитку цілісних систем – ландшафтів. Побутове поняття ландшафту формується поза спеціальним навчанням із суттєвими та несуттєвими ознаками. Основні відмінності між побутовими і науковими поняттями – у способах їх формування. Побутові поняття формуються в процесі безпосереднього спілкування з об’єктами, тому дитина не відразу дає словесне визначення. Формування наукового поняття починається зі словесного визначення, переліку головних ознак об’єктів, однак згадані відмінності у процесі не варто розмежовувати, адже в думках дітей вони взаємопов’язані. Наукові поняття співвідносяться з об’єктами через опосередковані відношення, коли одні поняття поглинаються іншими.

Матеріалом для формування понять слугують відчуття і сприйняття як найпростіші форми відображення навколишнього світу в психіці людини [18]. У педагогічній психології розрізняють підходи до формування наукових понять в учнів: опора на емпіричну теорію узагальнення; опора на теорію змістового узагальнення. У межах першого підходу є різні думки щодо особливостей засвоєння учнями понять: 1) зміст понять засвоюється поступово і в різних учнів засвоєння відбувається за різні проміжки часу і може займати тривалий час; 2) наукові ознаки поняття можуть поєднуватися з побутовими, змістово бути недосконалими; 3) виявлення основних і другорядних ознак понять, їх систематизація відбувається поступово [15, с. 207].

На думку деяких, педагогів і психологів, етап поєднання наукових і ненаукових уявлень є зайвим, його можна відкинути, розкривши відразу науковий зміст поняття. Як вважає Н. Тализіна, формування будь-яких нових понять здійснюється через контакт з тими об’єктами, на основі яких формується поняття [18, с. 121].

Для управління процесом формування понять пропонується наступна послідовність: 1) спостереження за окремими об'єктами і явищами – учні отримують наочне уявлення про об'єкти, явища на картинах, у природі; нові знання подаються у тісному зв'язку з відомими їм поняттями; при засвоєнні поняття увага школярів зосереджується на загальних істотних ознаках об'єктів і явищ, які вивчаються; 2) узагальнення якомога більшої кількості спостережень об'єктів, явищ, стосовно даного поняття; 3) визначення загальних істотних ознак досліджуваних об'єктів, явищ за допомогою абстрагування та аналізу окремих ознак предметів і явищ, порівняння вихідних ознак і зв'язків, їх синтез та узагальнення; це сприяє з'ясуванню загальних та істотних ознак поняття; 4) визначення поняття на основі проведених узагальнень, охоплення усіх загальних істотних ознак; 5) перевірка свідомого засвоєння понять шляхом виконання вправ, інтерпретація понять за допомогою схем, креслень, графіків та ін.; 6) поглиблення і розширення обсягу і змісту понять, з'ясування зв'язків між поняттями.

В. Давидов вважає, що найактивніше засвоєння понять відбувається під час розв'язання навчальних завдань [9]. Він сформулював такі логіко-психологічні вимоги до процесу формування понять (з нашого інтерпретацією): 1) поняття, що формуються в навчальній дисципліні, повинні засвоюватися учнями через вивчення об'єктно-предметних умов їх походження, завдяки чому поява понять є необхідною; 2) засвоєння знань загального і абстрактного змісту повинно передувати знайомству з конкретними знаннями; 3) при вивченні об'єктно-предметних складових понять учні повинні з'ясувати їх походження, загальний зв'язок, чим визначається зміст і структура понять; 4) загальний зв'язок потрібно відтворити в характерних предметних, графічних, знакових моделях, що дозволяє вивчати властивості, зв'язки як таких. Засвоєння, свідоме оперування поняттями (одна з цілей навчання) здійснюється через окремі етапи [3, с. 28], які набувають ознак технології, що передбачає якісний результат.

Дефініція «формування понять» є предметом дослідження учених з різних наукових дисциплін. Вироблений ними алгоритм засвоєння понять стимулює активні розумові операції в процесі навчання і може претендувати на універсальність для формування понять різного змісту, в тому числі ландшафтознавчого. Специфікою цього змісту є покомпонентне, комплексне і територіально цілісне бачення світу одночасно. Формування такого бачення світу учнями, що вивчають географію в школі, не обмежується алгоритмом засвоєння понять, що є предметом дослідження автора, і змістом його наступних наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Алгоритмы разума / Н. М. Амосов. – К.: Наук. думка, 1979. – 221 с.
2. Амосов М. М. Розум. Свідомість. Істина / М. М. Амосов // Вісник АН України. – 1994. — № 1. – С. 33–44
3. Варакута О. Формування в учнів географічних понять / О. Варакута // Географія та основи економіки в школі. – 2006. – № 5. – С. 28–31.
4. Веклич М. Ф. Основы палеоландшафтоведения / М. Ф. Веклич. – К.: Наук. думка, 1990.
5. Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір. Монографія./ М. Д. Гродзинський. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2005. – Т. 1.
6. Голд Дж. Психология и география: основы поведенческой географии / Дж. Голд – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
7. Гончаренко С. У. Побудова педагогічної теорії / С. У. Гончаренко. // Педагогічна газета, 2006. – № 1 (148). – С. 5
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь.
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
10. Душков Б. А. География и психология: подход к проблемам / Б. А.Душков . – М.: Мысль, 1987. – 285 с.
11. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-е вид., перероб. і доп. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.
12. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник / С. Д. Максименко. – 3-є, перероб., доп. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
13. Основи психології: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. М. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. 3-є вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
14. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич.– Минск : Соврем. слово, 2005.

15. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: БРЭ, 2008.
16. Преображенский В. С. Ландшафты в науке и практике / В. С. Преображенский . – М.: Знание, 1981. – 48 с.
17. Словник іншомовних слів. – К., 1985.
18. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
19. Тютюнник Ю. Г. О происхождении и первоначальном значении слова «ландшафт» /Ю. Г. Тютюнник // Известия РАН. Сер.: География, 2004. – № 4. – С. 116–122
20. Шулдик Н. В. Психологічні особливості формування понять в учнів (на географічному матеріалі в 6 класі) / Н. В. Шулдик // Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2001. – Вип. 12. – С. 180–184

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК377.4(438)+35.082.4

С.-Д. ФРЕЙМАН

МОТИВИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ МІСЬКИХ УСТАНОВ У ПОЛЬЩІ

Подано результати досліджень, метою яких було вивчення поглядів стосовно підвищення професійної кваліфікації працівників міських установ у Великопольському воєводстві. Представлені положення варто трактувати як спробу постановки проблеми й акцентування уваги на її актуальності.

***Ключові слова**: кваліфікація, працівник, професійне вдосконалення, громадська адміністрація.*

С.-Д. ФРЕЙМАН

МОТИВЫ ПОВЫШЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ГОРОДСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПОЛЬШЕ

Поданы результаты исследований, целью которых было изучение взглядов на повышение профессиональной квалификации работников городских учреждений в Великопольском воеводстве. Представленные положения необходимо рассматривать как попытку постановки проблемы и акцентирования внимания на ее актуальности.

***Ключевые слова**: квалификация, работник, профессиональное совершенствование, гражданская администрация.*

S.-D. FREIMAN

MOTIVES OF RAISING THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE CLERKS IN POLAND

Present paper consists of research results which aimed at finding out Wielkopolski magistrate workers' opinion and expectations on their qualifications. Presented considerations should be treated as an attempt to start a discussion as well as to draw attention to its importance.

***Keywords**: qualification, clerk, professional improvement, public administration.*

Знання і кваліфікація є вирішальними елементами, які надають громадянам шанс на ринку праці, а відсутність кваліфікації означає для них переважно небезпеку безробіття. Чисельна кількість нових спеціальностей, що весь час зростає, постійне підвищення вимог у сфері кваліфікації і фаховості, а також культури й організації праці спонукає працівників до різних форм професійного вдосконалення.

Мета статті – дослідити вивчення поглядів підвищення професійної кваліфікації працівників міських установ на прикладі Великопольського воєводства.

Для кращого розуміння порушеної у статті проблематики доцільно, на нашу думку, згадати визначення таких понять, як «професійне вдосконалення», «мотив» і «мотивація».

У літературі можна зустріти багато цікавих дефініцій поняття «професійне удосконалення». Так, С. Качор і С. Титус розглядають це поняття через призму чотирьох функцій (виховної, інформативної дидактичної, дослідницької) і трактують професійне вдосконалення як один з етапів відновлення та підвищення знань, що істотно уточнює формулу цього процесу [5, с. 246]. Т. Новацький під професійним удосконаленням розуміє «сукупність дій, зумовлених потребою підвищення умінь в галузі обраної професії групою осіб та окремих працівників поза межами формально шкільного процесу підвищення професійної кваліфікації»

[6, с. 109]. Ми теж будемо дотримуватися такого визначення, представляючи вибіркові результати досліджень стосовно означеного питання.

Визначаючи поняття мотивації, варто відзначити, що психологи подають різні дефініції, виокремлюють відмінні причини, наслідки і процес цього явища. Так, психолог Ю. Рейковський стверджує, що мотивація – це сукупність мотивів, а мотив – це причина, заради якої людина відповідно поводиться [7, с. 68]. Е.-Р. Гільгард переконаний, що під мотивацією ми розуміємо те, що збуджує організм до діяльності чи підтримує цю діяльність і визначає її напрямок незадовго після його визначення [4, с. 191]. Мотивація, як слушно вказує С. Борковська, «є визначеним станом відчуттів людини, проте він має діяльнісний, функціональний вимір» [3, с. 11].

Ми також вважаємо, що проблема мотивації належить до найважливіших і найбільш складних аспектів функціонування людини. Її соціальне значення постійно актуальне, хоча бувають періоди, коли означена проблема стає найбільш важливою. Не викликає подиву той факт, що вже багато років проблема мотивації є предметом вивчення польських і зарубіжних дослідників.

Враховуючи те, що вимога до відповідної професійної підготовки, а також постійного професійного вдосконалення стосується усіх працівників незалежно від місця роботи, в статті ми представляємо вибіркові результати досліджень. Їх мета полягала у визначенні, чи працівники громадської адміністрації готові під впливом зумовлених значним науково-технічним розвитком змін на їхньому місці роботи розпочати підвищення або вдосконалення своєї кваліфікації і що саме їх мотивує до цього. Передусім ми намагались отримати відповіді на наступні питання:

Який рівень освіти мають працівники?

Які погляди у працівників щодо можливості професійного розвитку в громадській адміністрації?

В яких формах підвищення чи вдосконалення кваліфікації вони брали або беруть участь?

Якими мотивами керуються працівники для підвищення своєї професійної кваліфікації?

Чи стать, освіта і стаж роботи респондентів є чинником впливу на мотиви професійного вдосконалення?

Щоб вказані працівники краще ознайомились і відповіли на поставлені питання, під нашим керівництвом були проведені зондажні дослідження у групі 120 працівників громадської адміністрації, що діє у Великопольському воєводстві. Серед них дещо більшу групу становили жінки (58,3%). Переважно домінували особи зі стажем роботи 11 років і більше (65,0%). Відмінність стосувалася також рівня їх освіти; найбільш чисельну групу становили респонденти з освітою вищою (50,8%) і середньою (46,7%). Решта були випускниками основних професійних шкіл.

Аналізуючи відповіді опитаних працівників громадської адміністрації щодо мотивів удосконалення професійної кваліфікації, варто зазначити, що всі вони відзначили істотний вплив їх освіти на освоєння і отримання роботи. 34,2% осіб відповіли, що це має дуже значний вплив, а 48,3% – що значний. Така відповідь була характерною однаково часто для працівників без врахування їх статі, рівня освіти і стажу роботи. Як свідчать дослідження, лише 17,5% респондентів визнали, що їх освіта повністю співпадає з виконуваною ними роботою. Інші стверджували, що не отримують задоволення від своєї роботи і не мають цілковитої радості від її виконання, тому намагаються користуватись різними формами вдосконалення власних знань та вмінь.

З відповідей респондентів випливає, що, дбаючи про озброєння працівників необхідними знаннями та вміннями, у фірмах, де вони працюють, організовані різні курси та навчання. Такі заходи роботодавців оцінюються дуже високо 75,8% опитаних. Ця оцінка виражена дещо більше у чоловіків (82,0%), ніж у жінок (різниця – 10,6%). Викликає подив той факт, що так оцінювали переважно рідше особи з основною професійною освітою (33,3%), ніж з вищою (різниця – 50,3%).

Якщо візьмемо до уваги стаж роботи опитаних працівників, то тут переважали особи зі стажем до 5 років (88,0%) та 11 років і більше (75,6%). Така загальна висока оцінка діяльності роботодавців стосовно підвищення чи вдосконалення кваліфікації працівників, виражена респондентами, зумовлена тим, що останні брали чи беруть зараз участь у різного виду курсах і

навчаннях. Деякі з них брали участь навіть у двох і більше різних навчаннях. Необхідно зауважити, що 64,2% осіб, котрі працюють у громадській адміністрації, користувалась такими пропозиціями.

Серед найбільш названих видів навчання (36,7% відповідей) було так зване навчання всередині відділу, пов'язане з виконуваною діяльністю на місці роботи, наприклад: ISO 9001, навчання у сфері бухгалтерського обліку, інформаційних систем, будівельного права, податкового права, громадських замовлень, пошуку і використання фондів спільноти тощо. Названим типом навчань користувалися майже однаково чоловіки (38,0%) і жінки (35,7%). Як можна було припустити, серед них переважали особи зі стажем роботи більше 11 років (39,7%) і 6–10 років (35,3%). Також домінували особи з вищою освітою (47,5%) і менше – з середньою (26,8%). Проте цим навчанням не скористалися особи з основною професійною освітою.

Відносно велика група респондентів (27,5% загальної кількості) брала участь у навчанні, що стосується *безпеки і гігієни праці*. Про це заявили більше, що цілком зрозуміло, особи зі стажем роботи до 5 років (44,0%), ніж з більшим стажем. Показник різниці для інших періодів стажу перебував у межах від 8,7 до 19%. Стать і освіта цієї групи респондентів нечітко впливали на таку відповідь.

Щоб відобразити залучення опитаних осіб до вдосконалення професійної кваліфікації, відзначимо, що більше половини респондентів ствердили, що постійно намагається поглиблювати свої знання і розвивати уміння. 19,2% опитаних, усвідомлюючи, яку роль виконують у суспільстві, здобувають післядипломну освіту. Так заявили працівники з повною вищою (19,6%) і вищою професійною (18,0%) освітою без огляду на стать. Значно частіше було осіб, які працюють 11 і більше років, на відміну від тих, хто має менший стаж (різниця відносно до інших періодів стажу становить 16,4%).

Чисельну групу (16,7%) займали особи, які навчаються на даний час, оскільки прагнуть отримати диплом про вищу освіту. Серед них домінували жінки (20,0%), на відміну від чоловіків (різниця – 8,0%); зрозуміло, що це були особи з середньою освітою. Таку потребу більше відчувають молоді працівники зі стажем роботи до 5 років (36,0%), ніж ті, хто має 11 і більше років стажу роботи (9,0%). 22,5% опитаних працівників вибрали *самоосвіту* як шлях до вдосконалення своєї професії. Так відповіли працівники без врахування їх статі і стажу роботи, однак переважну більшість становили особи з вищою освітою (31,1%), ніж з середньою (14,1%).

Факт, що дуже значна група респондентів надає перевагу самоосвіті, дозволяє стверджувати, що вона має такі плани стосовно власного розвитку й готова інвестувати у свої знання. Звідси ми переконані також, що самоосвіту потрібно більше просувати, ніж це було до цього часу, в різному професійному середовищі, на різних освітніх щаблях, адже знання й уміння у сфері самоосвіти є умовою ефективності кожного освітнього процесу.

Були теж працівники, які рідше (2,5–11,7%) стверджували, що на даний час підвищують свою кваліфікацію на різних курсах, але, на жаль, не вказали їх. Курси – це форми підвищення кваліфікації, які були вибрані тільки тими, хто мав вищу (13,1%) і середню (10,7 %) освіту. Тією формою користувалися частіше особи, які мали стаж роботи 11 і більше років (14,1%), ніж менший (різниця – 8,2%).

Для більш глибшого вивчення поглядів працівників на тему підвищення чи вдосконалення професійної кваліфікації за допомогою участі у вищевказаних формах ми запитали їх, чи зазначене навчання, курси були безпосередньо пов'язані з роботою, яку вони виконують. Виявилось, що 53,3% респондентів підтвердили, що напрям підвищення їх професійної кваліфікації був пов'язаний з їхньою роботою. Так вважали частіше чоловіки, ніж жінки (52,8%). Якщо взяти до уваги їхній рівень освіти, то виразно домінували особи з вищою освітою (62,3%). Показник різниці для осіб з середньою освітою і професійною перебував у межах 18,3–29,0%. Варто зауважити, що ними частіше були респонденти з найменшим стажем (68,0%) і найбільшим (50,0%). Решту (46,7%) працівників визнали, що форми підвищення чи вдосконалення професійної кваліфікації, в яких вони брали або беруть участь, не були безпосередньо пов'язані з їх роботою, хоча участь у них вони оцінюють високо, оскільки ці форми були цікавими і поширили та актуалізували їхні загальні знання і цим показали, як можна розвивати професійну кар'єру.

Головне питання дослідження, що було поставлене працівникам громадської адміністрації, стосувалося мотивів, які схиляють їх до підвищення професійної кваліфікації.

Розуміючи, що мотиви поведінки людей дуже складні, оскільки вони майже ніколи не зумовлені винятково однією, а багатьма потребами з різним ступенем діяльності, ми попросили респондентів, щоб серед багатьох поглядів, які схиляють їх до підвищення своїх кваліфікацій, вони вибрали найважливіший. Таким чином, кожен працівник вибрав тільки один мотив, який для нього перебуває на першому плані і, власне, передусім визначає прийняття рішення, яке нас цікавить при вивченні досліджуваного питання.

Проведені дослідження засвідчили, що опитані працівники, прагнучи до професійного вдосконалення, керувались ціннісними мотивами. Найчастіше на першій позиції респонденти вказували *бажання бути хорошим у роботі, яку виконують.* Цим мотивом керувались 54,2% загальної кількості опитаних, у тому числі 55,7% жінок і 52,0% чоловіків. Серед них відносно більше було осіб з вищою освітою (65,6%), ніж з середньою (44,6%). На відмінності цієї групи впливав незначною мірою стаж роботи, тому що переважали особи, які працюють 11 і більше років (57,7%). Показник різниці відносно до тих, які працюють найменше, становив 9,7%.

На другому місці за частотою відповідей перебували респонденти (30,8%), котрі свою готовність до вдосконалення мотивували фактом, що цього вимагають *зміни, які відбуваються на ринку праці*. Впевненість у потребі йти в ногу з новими процесами відчувають також більше особи з вищою освітою (39,3%) і середньою (23,2%). Не було серед них працівників з основною професійною освітою. Так відповіли майже однаково як жінки (31,4%), так і чоловіки (30,0%). Якщо взяти до уваги їх стаж роботи, то так частіше висловлювались особи зі стажем 6–10 років (47,1%) і 1–5 років (40,0%), на відміну від тих, які працюють найдовше (24,4%).

22,5% опитаних пояснюють потребу підвищення або вдосконалення професійної кваліфікації *бажанням здобути знання, які дали б змогу отримати професійне підвищення*. Так мотивували значно частіше чоловіки (34,0%), ніж жінки (різниця – 20,0%). У досліджуваній групі спостерігається прагнення отримати професійне підвищення як основний мотив для осіб з найнижчою (33,3%) і найвищою (31,1%) освітою, на відміну від тих, хто має освіту середню (різниця – 20,8%). Коли йдеться про стаж роботи, цим мотивом керувались частіше особи з найменшим стажем роботи до 5 років (32,0%). Показник різниці для інших періодів стажу становив 14,0%.

З відповідей респондентів випливає, що на вдосконалення кваліфікації суттєво впливає високий рівень безробіття, адже відносно велика кількість працівників громадської адміністрації стверджує, що головним мотивом для них був *страх втратити роботу*. Цим мотивом керувалися 18,3% опитаних, в тому числі 22,9% жінок і 12,0% чоловіків. Взявши до уваги рівень освіти названих осіб, то частіше, що цілком зрозуміло, називали цей мотив особи з професійною освітою (33,3%), ніж з вищою (13,1%) і середньою (12,5%). Варто зауважити, що серед тих, хто керувався вказаним мотивом, переважали ті, хто мав 6–10 років стажу (41,2%) і менше (32,0%), хоча серед них були також особи з вищою освітою.

Такі мотиви, як *покращення фінансового стану, думка про професійну кар'єру, щоб відповідати вимогам роботодавця,* називалися значно менше (кількість відповідей у межах 6,7–9,2%).

Проведені дослідження виявили, що опитані працівники проявляють загалом позитивну позицію стосовно підвищення професійної кваліфікації. Названі ними мотиви доводять, що вони цілком можуть собі зарадити, оскільки систематична актуалізація знань і розширення умінь, пов'язаних з професійною діяльністю, з одного боку, є гарантом утримання роботи, а з іншого – сприяє більш повнішому професійному розвитку. Крім цього, у досліджуваній групі ми зауважили, що на мотивацію можуть впливати різні чинники, зокрема стать, освіта і стаж роботи. Виявилось, що всі чинники різною мірою впливали на мотивацію професійного вдосконалення, але більший вплив мала освіта і стаж роботи на даному місці роботи, ніж стать.

Представлені результати досліджень стосовно мотивів здійснення професійного вдосконалення вибраними працівниками громадської адміністрації підтвердили, що опитана група цілком свідома, яку роль і функції вона виконує, а ставлячи перед собою визначені цілі і завдання, послідовно прагне до їх реалізації, декларує свою готовність до освіти.

Провідними мотивами, які схиляють працівників до таких рішень, є прагнення бути хорошим у роботі і врахування змін на ринку праці. Очевидно, що дуже стисло поданий матеріал дослідження, де відображено мотиви працівників, котрі займаються професійним

удосконаленням, не може бути повністю вичерпним, проте він може бути актуальним при розгляді більш складного питання, яким є освітня мотивація дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Armstrong M. Zarządzanie zasobami Ludzkimi. – Kraków, 2000.
2. Bramley P. Ocena efektywności szkoleń. – Kraków, 2001.
3. Borkowska S. System motywowania ludzi w przedsiębiorstwie. – Warszawa, 1985. c. 11
4. Hilgard E. Wprowadzenie do Psychologii. – Warszawa, 1972.
5. Качор С. Проблеми підготовки учителів до роботи у школі та інших форм професійного навчання / С. Качор, С. Титус // Стан і перспективи професійного навчання. – Варшава, 1981.
6. Nowacki T. Dydaktyka doskonalenia zawodowego. – Wrocław, 1976.
7. Reykowski J. Motywacja: postawy prospoteczne a osobowosc. – Warszawa, 1979.

УДК 331.5(438)

П. ОЛЬХУВКА

РОЛЬ І ЗАВДАННЯ МОЛОДІЖНИХ ЦЕНТРІВ КАР'ЄРИ ТА ПУНКТІВ ПОСЕРЕДНИЦТВА ПРАЦІ ЯК ІНСТИТУЦІЙ РИНКУ ПРАЦІ У ПОЛЬЩІ

Проаналізовано ситуацію в сучасній Польщі стосовно працевлаштування випускників основних професійних шкіл. Показано роль і завдання установ, які надають молоді основні послуги на ринку праці: молодіжних центрів кар'єри, пунктів посередництва праці та осередків професійного навчання, в подоланні безробіття серед молодих людей.

***Ключові слова**: ринок праці, молодіжні центри кар'єри, пункт посередництва праці, добровільні дружини праці, профконсультація, безробітні.*

П. ОЛЬХУВКА

РОЛЬ И ЗАДАЧИ МОЛОДЕЖНЫХ ЦЕНТРОВ КАРЬЕРЫ И ПУНКТОВ ПОСРЕДНИЧЕСТВА ТРУДА КАК ИНСТИТУЦИЙ РЫНКА ТРУДА В ПОЛЬШЕ

Проанализирована ситуация в современной Польше относительно трудоустройства выпускников основных профессиональных школ. Показаны роль и задачи учреждений, которые оказывают молодежи услуги на рынке труда: молодежных центров карьеры, пунктов посредничества труда и ячеек профессионального обучения, в преодолении безработицы среди молодых людей.

***Ключевые слова**: рынок труда, молодежные центры карьеры, пункт посредничества труда, добровольные дружины труда, профконсультация, безработные.*

P. OLCHUVKA

THE ROLE AND TASKS OF THE YOUTH CAREER CENTERS AND THE MEDIATIVE HEADQUARTERS OF LABOR AS THE INSTITUTIONS OF EMPLOYMENT MARKET IN POLAND

The article deals with the analysis of the problem of employment in the modern Poland of the main professional schools graduates. The role and tasks of the institutions providing to the youth service in the employment market: the youth career centers, mediative headquarters of labor, professional education cells in overcoming of the unemployment among the youth.

***Keywords**: employment market, the youth career centers, mediative headquarters of labor, occupation consultation, the unemployed.*

Молоді люди – це основна група, що функціонує у суспільстві і в недалекому майбутньому визначатиме кількість та якість ресурсів робочої сили, а отже, впливатиме на процеси економічного розвитку. Тому важливим завданням є цілковита участь молоді на ринку

праці. Втрати, пов'язані з залишенням молодих людей поза професійною активністю, надто великі порівняно з рештою вікових груп. У такому разі втрачається не лише їх кваліфікація; ці особи значною мірою зазнають різних труднощів і патологій.

Мета статті – проаналізувати тенденції щодо працевлаштування випускників основних професійних шкіл у Польщі. Розкрити роль і завдання установ, які надають молоді основні послуги на ринку праці у наданні допомоги молодим людям стосовно майбутньої виробничої праці.

Аналізуючи наявну ситуацію молоді на ринку праці, варто звернути увагу на характерну групу – власне на випускників професійних шкіл або молодих осіб у період 12 місяців після закінчення навчання. З аналізу даних, представлених нижче на рисунку 1, випливає, що з 2008 р. у Польщі зростає кількість зареєстрованих безробітних випускників шкіл. У цьому році спостерігалося підвищення на 5,6 тис. порівняно з 2007 р., тоді як у кінці 2009 р. їх було понад 120 тис., що становить зростання 54,5% порівняно з 2008 р.

Як видно з табл. 1, нині у найважчій ситуації є випускники основних професійних шкіл. Низький рівень кваліфікації, здобуття професії, непристосованість до потреб ринку праці значно збільшили рівень безробіття (49,3% в 2009 р.) і релятивно низький ступінь працевлаштування (42,5%). Несприятлива ситуація на ринку праці випускників основних професійних шкіл зумовила зменшення кількості осіб, що навчаються в цих школах. У результаті кількість випускників зменшилася з 238,1 тис. у 1990/91 навчальному році до 67,4 тис. у 2007/08 навчальному році (GUS, 2000; 2009a).

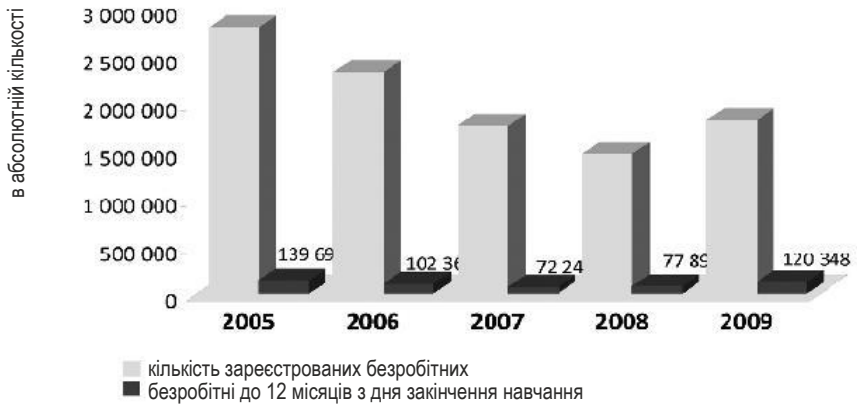


Рис. 1. Кількість зареєстрованих безробітних загалом та до 12 місяців з дня закінчення навчання у Польщі (станом на кінець 2010 р.).

Джерело: (MPiPS, 2010).

Сучасний аналіз і прогнози ринку праці показують, що особливо важка ситуація стосовно молоді триває і, ймовірно, триватиме кілька найближчих років, адже на ринок праці постійно надходить значна кількість випускників демографічного піку при високому рівні загальної кількості безробітних.

Такий стан вимагає постійного пошуку особливого інструментарію, який би застосовувався на широкій шкалі. Виникає необхідність залучення значних фінансів. Варто пам'ятати, що затрати на реалізацію професійної активізації молоді – це інвестиція у найцінніший нині ресурс кожного виду сучасної економіки, в розвиток людського потенціалу, в майбутнє потенціалу нашого ринку праці.

У зазначеному контексті особливого значення набуває проект «Добровільні дружини праці як реалізатор послуг ринку праці», що реалізовується Добровільною дружиною праці у рамках PO KL і фінансується ЄС. Однією з головних цілей проекту є надання можливості молоді доступу до комплексної, універсальної системи інформації в Польщі, професійного консультування, посередництва праці і навчання. Мета реалізовуватиметься через розвиток структурних одиниць та організаційних форм Добровільних дружин праці, що діють в рамках мережі для молоді.

Інтегрована мережа молодіжних центрів кар'єри (МЦК), пунктів посередництва праці (ППП) та осередків професійного навчання (ОПН) – це мережа, що працює з молоддю відповідно до діючих або прийнятих стандартів послуг і принципів названого проекту, сконцентрована на діях, які сприяють зміні способу сприйняття клієнтами самих себе, зміцненню їх самооцінки, стимуляції мотивації до дій та діяльності, що служить пошуку роботи і вдосконаленню кваліфікації.

Таблиця 1

Економічна активність випускників шкіл (вік 15–30 років)

Узагальнення	Разом	Професійно активні			Проф. пасивності	Показник проф. активності	Показник працевлаштування	Ступінь безробіття
		всього	працюють	безробітні				
		тис. осіб				%		
Разом в тому числі випускники шкіл	726	632	473	160	94	87,1	65,2	25,3
вищих	393	357	292	65	36	90,8	74,3	18,2
поліцеальних і середніх професійних	178	155	105	51	23	87,1	59,0	32,9
середніх загальноосвітніх	60	48	39	9	12	80,0	65,0	18,8
основних професійних	80	67	34	33	13	83,8	42,5	49,3

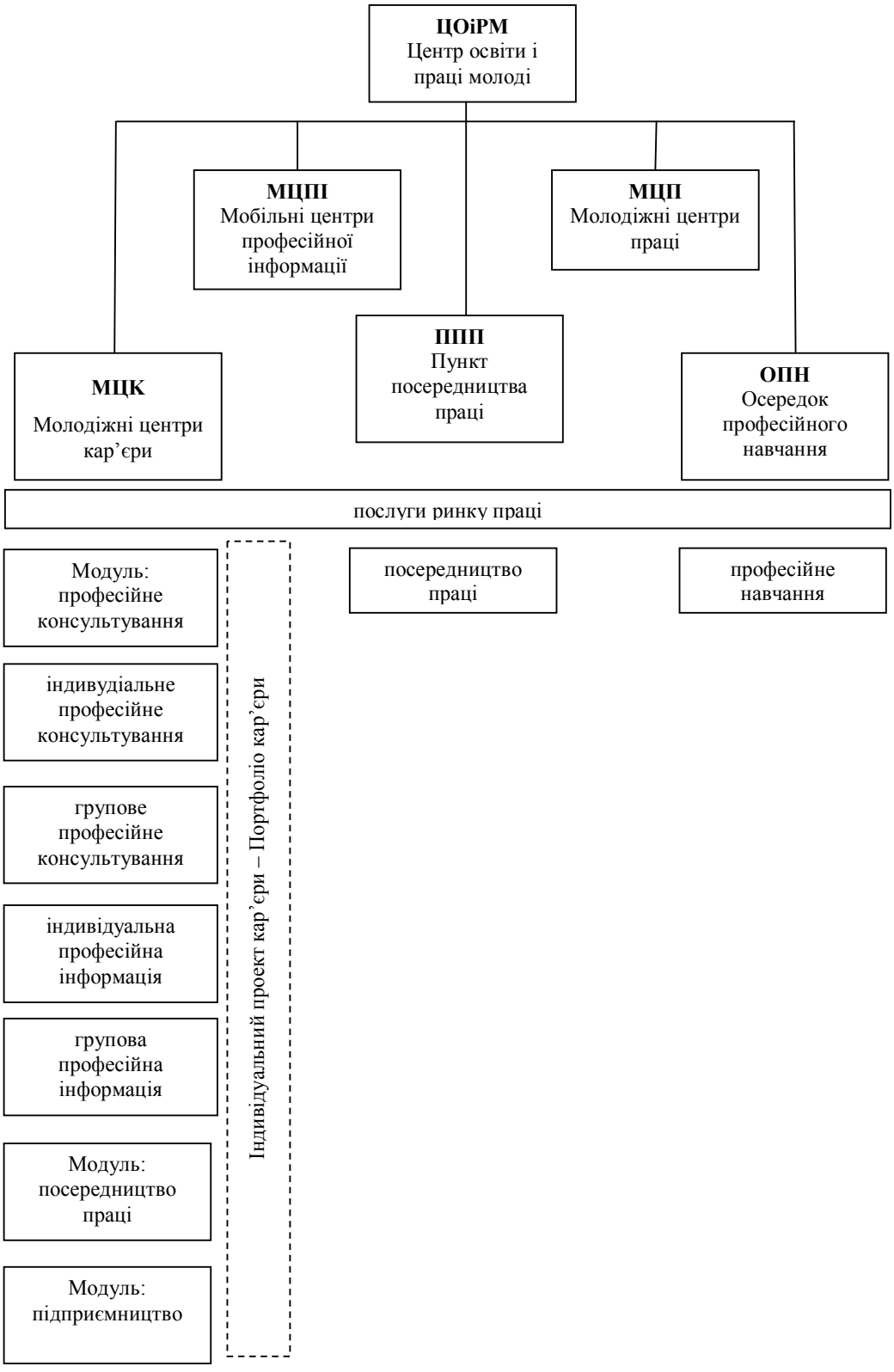
Джерело: (GUS, 2010a).

Щоб представлені цілі були досягнуті, заплановано послідовне створення на території всієї країни установ, які надають основні послуги ринку праці. Комплементарну мережу становлять МЦК, ППП та ОПН. У рамках першого етапу в 2009 р. створено перші 111 установ для молоді, зокрема 66 МЦК і 45 ППП (їх адреси доступні на веб-сторінці www.ohp.pl, закладка «Інформація про адреси»). У 2010 р. почали діяти 69 таких нових установ: 34 МЦК і 35 ППП. Загалом планується функціонування до 2013 р. 365 нових установ: 150 МЦК, 150 ППП і 65 ОПН.

Особи, які можуть користуватись підтримкою МЦК і ППП, – це, передусім учасники проекту чи молодь віком 15–25 років, які переважно включають:

безробітних або осіб, які шукають роботу, з різним рівнем освіти і кваліфікації чи без кваліфікації, потребують підтримки на ринку праці (причому безробітною особа вважається на підставі закону від 20 квітня 2004 р. «Про сприяння працевлаштування та інституції ринку праці» з пізнішими змінами);

- професійно неактивних осіб або осіб без працевлаштування, які одночасно не входять у категорію безробітних;
- учнів, випускників шкіл, що готуються до входу на ринок праці і потребують сприяння у сфері професійного консультування, посередництва праці, навчання;
- осіб, котрі мають загрозу перед суспільним виключенням, занедбаних у виховання, зі зменшеними життєвими шансами, що походять з соціально непристосованого середовища, яких стосується один чи більше наступних проблемних чинників:
- труднощі у здійсненні освітньо-професійного вибору;
- труднощі, пов'язані з виходом на ринок праці та отриманням роботи;
- відсутність умінь у плануванні кар'єри і власного професійного розвитку, а також умінь активного пошуку роботи;
- відсутність інформації стосовно підприємництва і ринку праці;
- проблеми, що стосуються правильного функціонування в освітньо-професійній сфері (зокрема, серед молоді із так званих груп особливого ризику);
- ускладнений доступ до послуг та інформації про послуги на ринку праці: освітньо-професійного консультування й освітньо-професійної інформації, планування кар'єри, посередництва і пропозицій праці, вимог роботодавців і професійного навчання.



Етапи запуску мережі МЦК і ППП охоплюють для кожного місця розташування наступні дії:

- кінцеві розмови і підписання положень з органами самоуправління щодо створення установ;
- адаптація та обладнання приміщень;

- купівля сучасної комп'ютерної та офісної техніки;
- працевлаштування і навчання персоналу;
- опрацювання та адаптація професійної інформації, а також спеціальних засобів і методів професійного консультування для роботи з молоддю;
- опрацювання/купівля основного і спеціального пакету засобів, методів і матеріалів для збагачення місця роботи профконсультанта, посередника праці і спеціаліста з навчання;
- сприяння послуг і рекрутинг учасників.

Вищеописані дії, що реалізовуються протягом кількох етапів, детально подані у табл. 2.

Таблиця 2

Завдання для реалізації у рамках проекту

Номер завдання	Назва завдання	Виконавець завдання
Завдання 1	Адаптація приміщень та оснащення установ меблями, комп'ютерною, офісною технікою, мультимедійними і дидактичними засобами	WK OHP
Завдання 2	Надання робочих місць для персоналу, що реалізовує завдання в рамках проекту (365 осіб): професійних консультантів, посередників праці, спеціалістів з навчання (згідно з Кодексом праці та з вимогами, встановленими для кадрів ринку праці)	WK OHP
Завдання 3	Підготовка кадрів для реалізації завдань в сфері МЦК, ППП, ОПН – навчальні методичні центри, що гарантують високу якість послуг новостворених установ	KG OHP
Завдання 4	Покриття коштів утримання і функціонування об'єктів та обладнання установ, що реалізовують проект	WK OHP
Завдання 5	Купівля експлуатаційних матеріалів для комп'ютерного та офісного обладнання, поштові витрати установ, що реалізовують проект	WK OHP
Завдання 6	Підтримка проекту і послуг, що надаються новоствореними установами	KG OHP WK OHP
Завдання 7	Оснащення установ методичними матеріалами для потреб роботи з клієнтами	KG OHP WK OHP
Завдання 8	Управління і координація проекту	KG OHP WK OHP
Завдання 9	Реалізація послуг проекту – професійна інформація і консультація, посередництво праці та професійного навчання	WK OHP

У проекті передбачено, що новостворені установи охоплять своєю діяльністю 25000 молодих людей віком 15–25 років, у тому числі 600 безробітних осіб і 2440 осіб професійно неактивних.

Особами, котрих фінансує цей проект, є також персонал OHP з новостворених установ – 365 осіб, який буде відповідно підготовлений для реалізації визначених цілей.

Послугами, що надаються новоствореними установами OHP, можуть скористатися особи, які відповідають нижчеподаним критеріям кваліфікації до проекту:

- вік від 15 до 25 років;
- місце проживання – територія Польщі;
- бажання чи потреба скористатися послугами.

Особи, котрі прагнуть скористатися запропонованою підтримкою, можуть звернутися особисто у ці пункти або за допомогою до однієї з наступних організацій: школи, психолого-педагогічні консультаційні пункти, центри зайнятості, установи неурядового сектора (фундації, товариства й ін.), осередки соціальної допомоги, центри допомоги сім'ї, поліція, судові куратори та ін. У цьому випадку обов'язкова згода особи, що розраховує на участь у проекті.

Заплановано, що реалізація проекту дасть змогу досягти і вужчих результатів, зокрема:

- покращення доступу до послуг та інформації про послуги на ринку праці, пропозиції праці, вимоги роботодавців і професійного навчання;

- розвиток й удосконалення якості послуг, що надаються ОНР на ринку праці;
- профілактика і спроби вирішення проблем з метою правильного функціонування молоді в освітньо-професійній сфері за допомогою професійного консультування для груп особливого ризику;
- підтримка освітньо-професійного вибору молоді через підвищення професійної кваліфікації учасників проекту;
- надання інформації стосовно ринку праці у сфері пропозицій праці (13500 пропозицій) і посередництва праці (3330) учасникам проекту;
- підтримка у плануванні кар'єри та професійного розвитку й формування умінь активного пошуку праці учасників проекту (9230 осіб);
- пропагування знань на тему підприємництва і ринку праці.

Заплановані у проекті дії мають збільшити шанси працевлаштування молодих людей через створення умов для раціонального планування їх професійного розвитку. Цьому служитиме поширення та розбудова мережі професійного консультування, посередництва праці і навчання. Створення цілісної мережі, що включає МЦК, ПП та ОПН, забезпечить адекватність пропозиції послуг до потреб молоді і ситуації з її працевлаштуванням на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Encyklopedia popularna PWN (1982), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
2. Gladding, S. T. (1994), Poradnictwo zawodowe – zajęcia wszechstronne, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
3. Ho-Kim, M. T., Marti, J. F. (1999), Metoda Edukacyjna. Dossier metodologiczne, Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego Nr 12, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
4. Kaczyńska, M., Babynko, B., Górska-Ahmad, G., Marczyk, J. (1997), Kurs inspiracji, Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego Nr 7, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
5. Kaczyńska, M., Milewska, A., Morys-Gieorgica, G. (1998), Metody grupowego poradnictwa zawodowego. – Kurs Inspiracji cz. II, Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego Nr 11, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
6. Kopaliński, W. (2000), Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem, Warszawa: Świat Książki.
7. Lelińska, K. (2005), Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji, [w:] Doradztwo zawodowe, Pedagogika Pracy.
8. Makać, W. (1996), Podstawowe metody statystyczne w analizie rynku pracy, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
9. Mazurek-Kucharska, B. (2004), Diagnoza psychologiczna w programach wspierających aktywizację zawodową, w: Praca, kształcenie, partnerstwo, red. M. Kubisz, Warszawa: PARP.
10. Mazurek-Kucharska, B. (2004), Diagnoza psychologiczna w programach wspierających aktywizację zawodową, w: Praca, kształcenie, partnerstwo, red. M. Kubisz, Warszawa: PARP.
11. Morys-Gieorgica, G. (red) (2004), Jakość w poradnictwie zawodowym, Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego Nr 28, Warszawa: MGiP.
12. Sarzyńska, E. (2007), Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
13. Sekuła, Z. (2008), Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty, Warszawa: Wydawnictwo PWE.
14. Standard usługi – Poradnictwo Zawodowe (2003), Warszawa: Ministerstwo Gospodarki Pracy i Polityki Społecznej.
15. Standard usługi – Poradnictwo zawodowe dla młodzieży (2005), Warszawa: Komenda Główna OHP.
16. Woynarowska-Janiszewska, A., Pyszczak, A. (red.) (2002), Narodowe Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego – rozwój eurodoradztwa, Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego Nr 22, Warszawa: KUP.
17. Zawadzka, G., Pielok, C. (2000), Gotowość do zmian. Droga do doskonalenia w świecie dynamicznych zmian, Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego Nr 16, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.

УДК 378:338.4

Н. І. ЗАКОРДОНЕЦЬ

МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРЕДОВИХ ІДЕЙ ШВЕЙЦАРСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Стаття присвячена вивченню ключових аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії. Розроблено структурну модель туристської освіти цієї країни. З'ясовано траєкторію здобуття професійної туристської освіти та види навчальних закладів, складено спектр професійних кваліфікацій. Висвітлено особливості організації навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) країни. Виокремлено передові ідеї швейцарського досвіду з професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та обґрунтовано напрями їх реалізації у системі вищої освіти України.

Ключові слова: *професійна підготовка, туристська освіта, кваліфікація, фахівець, сфера туризму.*

Н. И. ЗАКОРДОНЕЦ

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЕДОВЫХ ИДЕЙ ШВЕЙЦАРСКОГО ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Статья посвящена изучению ключевых аспектов профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма в Швейцарии. Разработана структурная модель туристского образования этой страны. Выявлено траекторию получения профессионального туристского образования, виды учебных заведений, составлено спектр профессиональных квалификаций. Определены особенности организации обучения в вузах страны. Выделены передовые идеи швейцарского опыта по профессиональной подготовке будущих специалистов сферы туризма и обоснованы направления их реализации в системе высшего образования Украины.

Ключевые слова*: профессиональная подготовка, туристское образование, квалификация, специалист, сфера туризма.*

N. I. ZAKORDONETS

IMPLEMENTING THE LEADING IDEAS OF THE SWISS EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR TOURISM INDUSTRY INTO THE UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article is dedicated to the investigation of key aspects of training of future specialists for the tourism industry in Switzerland. The system of tourism education of this country has been analyzed. The way of obtaining of professional tourism education and types of educational establishments have been examined, the range of professional qualifications has been determined. The peculiarities of teaching in higher educational establishments of the country have been identified. The leading ideas of the Swiss experience of professional training of future specialists for tourism industry have been highlighted and the directions of their implementation into the higher educational system of Ukraine have been suggested.

Keywords*: professional training, tourism education, qualifications, specialist, tourism industry.*

Входження України в Болонський процес передбачає інтеграцію української системи освіти з міжнародним співтовариством, що підвищує значущість досліджень з проблеми організації професійної освіти за кордоном. Звернення української педагогічної науки до світового та європейського досвіду розвитку системи професійної освіти сприятиме поглибленню вітчизняної теорії освіти, а також буде активізувати процес інтеграції, формування єдиного простору професійної освіти та навчання протягом усього життя.

На даний момент особливого вивчення зарубіжного досвіду потребує система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, оскільки професійній туристській освіті доводиться одночасно взаємодіяти із взаємопов'язаними процесами глобалізації та стрімким технологічним розвитком. Зростання туристичних потоків передбачає наявність єдиних професійних кваліфікацій туристської діяльності, тобто знання мови, культури, економіки, правової та соціальної системи країн-партнерів, дотримання єдиних технологічних і гуманітарних норм.

Професійна туристська освіта порівняно недавно увійшла в проблемне поле педагогічних досліджень, але вже отримані очевидні результати. Аналіз сучасний вітчизняних наукових праць, у яких започатковано вирішення проблеми туристської освіти, дає можливість визначити такі аспекти освітніх теорій: філософія туризму (В. Антоненко, І. Зязюн, В. Лях, В. Пазенок, Т. Пархоменко, П. Яроцький); теорія становлення та розвитку системи безперервної професійної туристської освіти (Н. Фоменко, Г. Цехмістрова); теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму (А. Конох, В. Федорченко); теоретичні основи інтенсифікації навчання в системі професійної туристської освіти (П. Олійник); формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери туризму (М. Галицька, І. Кухта); педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх фахівців туристичної сфери (Н. Хмілярчук, М. Пальчук, Л. Поважна); принципи і завдання туристського виховання (Л. Мороз, М. Скрипник); зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців сфери туризму (Л. Кнодель, Л. Чорна).

Заслуговує на увагу той факт, що система туристської освіти Швейцарії не була предметом наукових досліджень. Л. Кнодель дидактично змоделювала універсальну концепцію системи туристської освіти та визначила теоретичні і практичні засади професійної підготовки кадрів туристської галузі у країнах Всесвітньої туристської організації (ВТО), проте система освіти Швейцарії не була предметом наукового дослідження [3]. Об'єктом дослідження Л. Черток стала післядипломна гуманітарна освіта Швейцарії [8]. Предметом дисертаційної роботи Н. Хмілярчук стала навчальна практика як складова професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичної сфери (з врахуванням досвіду Швейцарської школи туризму та готельної справи міста Хур) [7].

Різним аспектам професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму присвятили свої праці зарубіжні вчені, зокрема: К. Веймар, Х. Вертнер, Р. Іґер, К. Маурер, М. Хіц (Австрія); Т. Баум, Р. Даніеле, К. Купер, С. Рейно, М. Сіґала, Дж. Трайб (Велика Британія); Р. Говерс, Ш. Кляйн, В. Хопкен, В. Шертлер (Німеччина); Г. Зоріна, І. Зорін, Д. Єрмілова, В. Квартальнов, С. Лук'янченко, Д. Лякішев, Л. Ляшева, О. Сеселкін (Росія); М. Бонн, Б. Ван Хоф, Д. Конноллі, М. Ніколс П.Шелдон (США); Т. Біґер, А. Інверсіні, Ф. Ґонон, Л. Кантоні, Р. Маджі, П. Паоліні, Р. Шеґ, Т. Штайнер (Швейцарія).

Зарубіжному досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму присвятили наукові праці: Т. Біґер К. Веймар Д. Єрмілова, І. Зорін, О. Звєрєва, Ф. Ґонон, В. Квартальнов, А. Кіриловський, Л. Кнодель, О. Олійникова, О. Сеселкін, Д. Торопов, В. Федорченко. У їхніх дослідженнях розроблено методологію професійної туристської освіти, розкриті теоретичні та практичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму на прикладі Австралії, Австрії, Великої Британії, Мальти, Нідерландів, Німеччини, Росії, США, Фінляндії, Франції, Швейцарії, Швеції.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму (на прикладі Лозаннської школи менеджменту гостинності) розглядали: В. Квартальнов, О. Сеселкін [2; 5]. Д. Єрмілова присвятила свою роботу теорії та методиці вищої туристської освіти в європейських країнах [1]. Д. Лякішев обґрунтував місце і роль Швейцарії в системі сучасних світових відносин (охарактеризував економічні питання туризму: економіка, менеджмент, маркетинг) [4]. К. Веймар та Т. Біґер провели порівняльний аналіз систем професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму Австрії та Швейцарії [9].

Проте в процесі аналізу наукових праць нам не вдалося знайти дослідження, в яких цілісно і системно була б представлена туристська освіта Швейцарії, незважаючи на те, що система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму цієї країни має світове визнання. Відсутні дослідження, що представляють цілісну концепцію професійної туристської

освіти в Швейцарії, в яких були б виявлені та узагальнені тенденції, що диктуються процесами інтеграції та глобалізації, підходи і шляхи досягнення необхідної якості підготовки кадрів.

У результаті нами було виявлено об'єктивно існуюче протиріччя, суть якого полягає в тому, що, з одного боку, визнання у світовому співтоваристві системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії і, з іншого боку, недостатня вивченість швейцарської системи туристської освіти в Україні.

Мета дослідження: виявити структуру професійної туристської освіти в Швейцарії, зумовлену тенденціями розвитку туризму, дослідити її організацію і зміст, а також можливості реалізації передових ідей швейцарського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах України.

У ході дослідження нами виявлено, що система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії має свої відмінні риси порівняно з іншими країнами. Ці особливості зумовлені самою системою освіти в Швейцарії, її структурою та організацією. Треба відзначити сувору ієрархію в системі освіти Швейцарії, види документів, які отримують випускники після закінчення навчальних закладів на всіх рівнях і стандартизацію умов переходу з одного навчального закладу до іншого [15].

Ми звернули особливу увагу на освітньо-кваліфікаційні рівні та державні документи вищих та середніх навчальних закладів. У швейцарських університетах та професійних школах студент може отримати залежно від спеціальності та рівня освіти, вищий державний професійний диплом, державний сертифікат, диплом професійного/спеціалізованого бакалавра (*Baccalaureate*), вищий державний сертифікат, основний державний сертифікат (рівень 3A, 3B, 3C, 4B відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) / англ. *ISCED, International Standard Classification of Education*), академічний ступінь бакалавра, магістра, ліценціата (5A відповідно до ISCED), диплом, державний диплом, державний сертифікат (5B відповідно до ISCED) [11].

Ґрунтуючись на структурі освітньої системи Швейцарії, а також дослідженнях в сфері професійної освіти країни та аналізі документації навчальних закладів туристського спрямування, нами виявлена структура системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії, траєкторія здобуття професійної туристської освіти, види навчальних закладів, складено спектр професійних кваліфікацій, напрямів, спеціальностей, спеціалізацій, ступенів, встановлено ключові моменти підготовки майбутніх фахівців у навчальних закладах (табл. 1).

У процесі виявлення траєкторії здобуття професійної туристської освіти в Швейцарії та видів навчальних закладів, що пропонують таку освіту, встановлено наступне: професійна підготовка майбутніх фахівців сфери туризму починається в середній школі вищого рівня (*upper secondary level*) та проходить у формі учнівства. Повний курс навчання розрахований на 3 – 4 роки. Зазначимо, що після завершення обов'язкової середньої освіти нижчого рівня (2A відповідно до ISCED) для учнів відкриті чотири типи освітніх траєкторій:

Дві третини учнів обирають учнівство, що включає навчання за місцем роботи та теоретичні курси у професійно-технічному училищі. Після закінчення цього виду професійної освіти та підготовки випускники отримують федеральний диплом про вищу середню професійну освіту і підготовку / диплом фахівця сфери туризму.

Під час або після учнівства студенти можуть відвідувати додаткові курси, щоб претендувати на здобуття ступеня професійного бакалавра (*professional baccalaureate*). На підставі цього сертифікату вони можуть бути прийняті до університетів прикладних наук без складання вступного іспиту. Склавши додатковий іспит, можна навчатися в одному із кантональних університетів.

Matura schools (назви в Швейцарії варіюються залежно від кантону: кантональна школа, гімназія, ліцей) дають учням загальну базову освіту з 7 основних предметів. Після закінчення випускники отримують державний атестат зрілості (*Matura*). Цю освітню траєкторію обирають ті, хто бажає вступити до кантонального університету.

Спеціалізовані середні школи, в яких учні вивчають як загальні, так і професійні предмети, готують фахівців у сфері готельного господарства та громадського харчування. Випускники отримують ступінь професійного бакалавра /державний сертифікат спеціалізованої середньої школи [13].

Таблиця 1

Професійні кваліфікації, навчальні заклади та сфери діяльності майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії

Рівень кваліфікації відповідно до ISCED	Кваліфікація	Навчальний заклад	Сфера діяльності
Базова професійно-технічна освіта і підготовка (Учнівство)			
3A, 3B, 3C / 4A 4B	Вищий державний диплом / професійний бакалавр / вищий державний сертифікат / базовий державний сертифікат.	Учнівство / навчання на виробництві / професійно-технічна школа (подвійна система). Спеціалізована середня школа.	Персонал переднього краю, службовці Готельна індустрія: адміністратор, покоївка, черговий по поверху, порт'є, швейцар, консьєрж. Сфера громадського харчування: кухар, шеф-кухар, офіціант, бармен, технолог, сомельє, пекар. Сфера туризму та відпочинку: помічник менеджера туристичного агентства, аніматор, організатор подій.
Вища професійна освіта і підготовка (не університетський сектор)			
5B	Державний професійний диплом у сфері управління туризмом / вищий державний сертифікат.	Вищі професійні школи / школи готельного і туристичного менеджменту.	Фахівці середньої ланки управління, інспектори. Персонал в готелях і підприємствах громадського харчування: метрдотель, старша покоївка, банкетний менеджер. Фахівець у сфері туризму, відпочину, адміністрація, рекреаційні установи, менеджер з кадрів / громадських зв'язків, агент з туризму.
Вища освіта (університетський сектор)			
5A	Бакалавр наук в сфері ділового адміністрування / управління / туризму. Магістр наук в галузі ділового адміністрування / економіки.	Університети / Університети прикладний наук.	Фахівці вищої ланки управління. Керівні посади в готелях і підприємствах громадського харчування: менеджери (управителі) в готелях та інших місцях розміщення, менеджери (управителі) в закладах ресторанного господарства. Керівні посади в сфері туризму: менеджери (управителі) туристичних агентств та бюро подорожей.
Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації			
6	Доктор наук Магістр наук в галузі ділового адміністрування. Магістр /диплом / сертифікат неперервної освіти.	Університети Університети прикладний наук Вищі спеціалізовані школи.	Фахівці у сфері громадського харчування, індустрії гостинності, туризму, відпочину. Рекреаційні установи: асистент з маркетингу, менеджер індустрії розваг, консультант з питань харчування, експерт з кейтерингу, керівник туристичної групи, адміністратор, шеф-кухар.

У швейцарській системі вищої освіти існують три типи освітніх установ, які готують майбутніх фахівців сфери туризму. До них відносяться: державні (кантональні) університети

(*англ. Cantonal Universities / нім. Universitaten*), університети прикладних наук (*англ. UAS, Universities of Applied Sciences / нім. FH, Fachhochschulen*) і вищі професійні школи (*англ. Colleges of higher vocational education and training / нім. HF, hohere Fachschulen*) (рис. 1).

На сьогодні в Швейцарії функціонують такі навчальні заклади, які готують фахівців сфери туризму: Університет Берну, Університет Санкт-Ґаллена, Університет Лозанни та Університет Луґано (кантональні університети); Університет прикладних наук Люцерна, Університет прикладних наук міста Хур та Швейцарська школа туризму Університету прикладних наук Західної Швейцарії (університети прикладних наук); Вища школа туризму Люцерна, Вища школа туризму Академії Engiadina Самедана, Міжнародна школа туризму Цюріха, Державна школа готельного і туристичного менеджменту Беллінцона (вищі професійні школи).

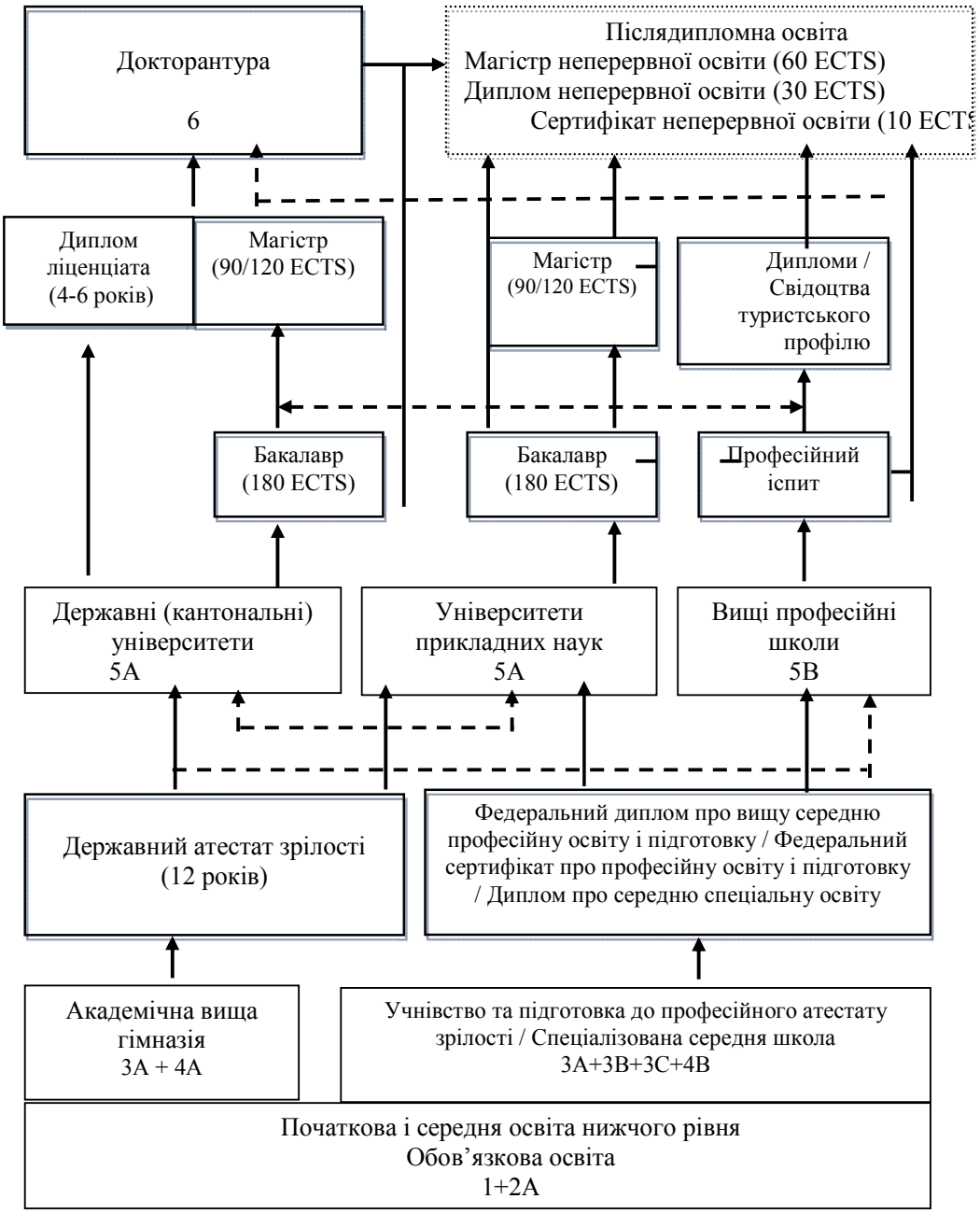


Рис. 1. Структурна модель туристської освіти Швейцарії

Основною сферою діяльності кантональних університетів є фундаментальні дослідження економічних, управлінських, географічних та політичних аспектів туризму. Туристська освіта в Швейцарії на рівні бакалаврату охоплює 180 кредитів відповідно до Європейської системи переведення і накопичення кредитів (*англ. ECTS, European Credit Transfer System*) та пропонує тільки деякі спеціалізації у вигляді окремих курсів (лекції і семінари); програми магістратури (90/120 ETCS) надають можливість здобути ступінь магістра наук в галузі економіки і менеджменту. Вимоги щодо вступу до університету: наявність швейцарського атестату зрілості або диплом професійного / спеціалізованого бакалавра при умові успішного складання додаткових вступних іспитів [15].

Університети прикладних наук пропонують практичні дослідження та можливості реалізації результатів фундаментальних розробок з пріоритетних тематичних напрямів наукових досліджень. Загальні вимоги до навчання: наявність диплому професійного бакалавра або державного атестату зрілості та сертифікату, що засвідчує професійне стажування в сфері туризму. Навчання на університетському рівні (5A відповідно до ISCED) триває 4 – 6 років залежно від факультету. У кінці навчання присуджується ступінь бакалавра / магістра наук в сфері ділового адміністрування / управління / туризму / економіки. Наступний освітньо-кваліфікаційний рівень – докторант (PhD), що вимагає ще 3 роки навчання (рівень 6 відповідно до ISCED) [15].

Вищі професійні школи (рівень 5B відповідно до ISCED) забезпечують теоретичну та практичну підготовку, яка безпосередньо пов'язана із туризмом, їх мета – формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Щоб продовжити вищу професійну освіту в цих школах необхідно успішно закінчити середню школу та, як правило, мати рік практичного досвіду в сфері, пов'язаної із відповідним робочим середовищем. На даному рівні студенти мають змогу здобути практично орієнтований сертифікат, диплом або пройти курси в вищих професійних коледжах [11].

Після закінчення навчання в середньому професійному або вищому навчальному закладі існують певні можливості підвищення кваліфікації. Цим у Швейцарії займаються університети та вищі спеціалізовані школи. Понад половину всіх закладів у сфері підвищення професійної кваліфікації організовують і фінансують підприємства. Промислові та торгові палати, а також підприємницькі союзи та навчальні центри пропонують можливості для підвищення кваліфікації і приймають іспити, після складання яких видається відповідний професійний сертифікат. Післядипломна освіта Швейцарії розглядається як частина неперервної освіти, що завершується отриманням наступних кваліфікацій: магістр неперервної освіти (60 ECTS); диплом неперервної освіти (30 ECTS): сертифікат неперервної освіти (10 ECTS) [13].

У процесі дослідження нами проаналізовані ключові моменти підготовки фахівців у навчальних закладах туристського профілю. За дуальною системою в Швейцарії майбутніх фахівців сфери туризму готують професійно-технічні школи та спеціалізовані середні школи. Домінуючим моментом у вказаній системі є її практична спрямованість, оскільки учні протягом всього часу навчання включені в реальний виробничий процес, в ході якого вони стають більш заангажованими, професійно гнучкими та практико-орієнтованими. Практична професійна підготовка відбувається протягом перших двох років учнівства та закінчується проміжним іспитом. Протягом третього та четвертого року навчання учень повинен зробити власний продуктивний внесок в обрану сферу діяльності і бути спроможним показати свої професійні кваліфікаційні вміння підготувавши індивідуальний проект [9].

Педагогічні умови, які оптимізують організацію виробничої практики студентів, можна структурувати так: організаційно-плануючі (структурування змісту загальноосвітніх, загальнотехнічних, спеціальних предметів і практичного навчання, при цьому здійснюючи конструювання, проектування, планування навчально-виховного процесу); організаційно-координаційні (комплексне використання дидактичних засобів навчання через їх класифікацію та виявлення функціональних можливостей застосування); використання науково-технічної та психолого-педагогічної інформації в процесі професійного навчання в сфері туризму, гостинності та громадського харчування, що сприятиме професійному зростанню фахівця через колективні та індивідуальні форми методичної роботи [10].

Професійна підготовка у ВНЗ Швейцарії (сфера туризму, гостинності та громадського харчування) здійснюється за трьома рівнями. Перший рівень – початкова підготовка (теоретичні відомості про основи того чи іншого професійного спрямування); другий – ознайомлення з теоретичними та практичними основами групи споріднених професій (після закінчення проводитися перший іспит); третій – спеціалізація, яка завершується іспитом та написанням наукової роботи [14].

Для вивчення туризму, готельної та ресторанної справи в університетах характерно наступне: великий обсяг теоретичного матеріалу; відсутність вузької спеціалізації; акцент на самостійне вивчення матеріалу; велика увага до наукової роботи й дослідження; кооперативне навчання; стажування; оцінювання результатів відбувається відповідно до ECTS; двомовне викладання бізнес-дисциплін; партнерство з вузами інших країн; сприяння мобільності студентів [12].

У процесі дослідження визначено комплекс організаційно-педагогічних умов професійної туристської освіти Швейцарії: мотиваційні (дозволяють особистості вибрати свою освітню траєкторію з урахуванням її можливостей і здібностей, а навчальному закладу сформувати свою освітню систему, враховуючи запити народного господарства, включаючи туристський ринок, ринок праці та соціально-культурну сферу); інформаційні (забезпечують застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій в системі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму); змістовні (забезпечують формування професійних освітніх програм на основі блочно-модульної побудови навчального матеріалу з урахуванням наступності, інтегрованого підходу до навчання); фінансові (спрямовані на рентабельність системи професійної туристської освіти); кадрові (дозволяють сформувати педагогічний колектив кваліфікованих викладачів, які відповідають рівню і профілю освітніх програм); організаційні (сприяють реалізації освітніх програм туристського профілю в різних типах освітніх установ); матеріально-технічні (забезпечують здійснення освітніх програм на сучасному рівні); національно-регіональні (враховують особливості рекреаційних ресурсів регіону і його можливості щодо розвитку туризму і сприяють розвитку ринкової економіки та соціально-культурної сфери); місцеві (беруть до уваги місцеві особливості і традиції міста та навчального закладу) [10; 14].

Визначено критерії ефективності функціонування професійної туристської освіти Швейцарії: проектування профільних освітніх програм і систем, що відповідають цілям і завданням особистості, потребам сфери туризму, системі освіти поточного та перспективного характеру; коректування, яке передбачає наявність безперервності, багатопрофільності та багатофункціональності, що допомагає особистості вибрати індивідуальну освітню траєкторію; результативність, яка підтверджується створенням широкого спектра освітніх програм і освітніх структур, що забезпечують працевлаштування випускників на ринку праці, задоволення запитів туристського ринку в кадрах необхідного рівня підготовки і кваліфікації, підвищення ступеня задоволення потреб населення в туристично-екскурсійному обслуговуванні, зниження рівня асоціальних процесів в поведінці молоді; економічність, яка забезпечується раціональним використанням ресурсів (педагогічних кадрів, технологій і термінів навчання); керованість, що дозволяє здійснювати облік особливостей, традицій і можливостей регіонів [11].

Результати аналізу навчальної документації університетів та професійних шкіл готельного і туристичного менеджменту дозволили розробити блочно-функціональну структуру змісту багатопрофільної туристської освіти Швейцарії. Визначено профілі та блоки як групи спеціальностей та спеціалізацій: економіка і управління (міжнародний менеджмент, управлінська економіка; стратегічне лідерство; стратегічний менеджмент; методи бізнес-досліджень; теорії управління; туристичний маркетинг); гуманітарний (іноземні мови; міжкультурна комунікація; технології презентації та модерації; риторика та комунікації; діловий етикет); природничонауковий (туристичні пам’ятки та події; політика навколишнього середовища та природних ресурсів; нові місця і напрямки; географія туризму; підприємство і навколишнє середовище); культура і мистецтво (культурологія; інтерпретація культурної спадщини; полікультурний менеджмент; архітектура і туризм; музейна справа та охорона пам’яток); соціальний (корпоративна соціальна відповідальність; правові основи діяльності у сфері туризму; соціологія; міжнародне право); комп’ютерно-телекомунікаційний (новітні засоби масової

інформації у сфері туризму; технології зв'язку; прикладні інформаційні технології); сервіс (менеджмент сфери послуг; управління готельною індустрією; поведінка споживача); міждисциплінарний (рекреалогія; міждисциплінарний проект, проектні технології) [13; 15].

Для підвищення якості вітчизняної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, беручи до уваги досвід Швейцарії, необхідно забезпечити виконання певних умов.

Облік запитів розвитку ринкової економіки, соціальної сфери, туристського ринку і ринку праці (засіб вирішення – створення системи постійного моніторингу поточних та перспективних потреб ринку праці в фахівцях різної кваліфікації, враховуючи міжнародні тенденції, а також системи сприяння працевлаштуванню випускників.

Зміцнення і модернізація матеріально-технічної бази та інфраструктури освітніх установ, зокрема включенням їх в глобальну мережу Інтернет і локальні інформаційні мережі, оснащення сучасним обладнанням для підвищення якості навчального процесу.

Розвиток у вищій школі наукових досліджень і розробок, що надають вирішального впливу на зміцнення кадрового і технологічного рівня ринкової економіки, соціально-культурної сфери і сфери туризму, а також підвищення конкурентоспроможності освітнього закладу на ринку освітніх послуг.

Оптимізація переліку професій і спеціальностей підготовки фахівців сфери туризму та мережі установ професійної освіти; відпрацювання різних моделей інтеграції середньої та вищої професійної освіти з метою забезпечення багаторівневої підготовки фахівців.

Забезпечення участі роботодавців та керівників туристичних підприємств в розробці освітніх стандартів та формування замовлення на підготовку фахівців закладами професійної освіти [12].

Вважаємо за доцільне вказати на наступні заходи щодо модернізації системи туристської освіти України: перетворення вищої школи у відносно самостійну галузь економіки знань; пряма участь університетів та інших навчальних закладів у становленні та розвитку наукомістких галузей економіки знань; інтеграція вищої освіти і науки; форсований розвиток наукових досліджень і розробок; поєднання наукових досліджень вищої школи з інноваційними процесами в економіці; розширення автономії вузів; поліпшення якісного складу наукових і педагогічних кадрів; оновлення навчально-методичної бази навчання, переліку спеціальностей та змісту професійної підготовки фахівців, інформатизація навчального та науково-дослідного процесів, розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців; поступовий перехід до кампусної моделі організації життя колективів навальних закладів [11].

На основі проведеного дослідження можна стверджувати, що системним цілісним уявленням системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії є структурна модель, що включає траєкторію отримання професійної туристської освіти, види навчальних закладів, спектр професійних кваліфікацій, спеціальностей, спеціалізацій, ступенів, ключові моменти підготовки, дуальна система підготовки, підвищення кваліфікації.

Уніфікація професійної туристської освіти, визначення чітких меж діяльності освітніх закладів та підприємств у рамках країни і Європейського простору здійснюється за допомогою стандартизації професійної туристської освіти, об'єктами якої є: структура професійної освіти, основи професійної освіти, класифікатор професій, тривалість підготовки, вимога до знань та умінь. Тенденції розвитку професійної туристської освіти у Швейцарії – це розширення спектра пропонованих спеціальностей для сфери туризму, інтернаціоналізація, диверсифікація професійної туристської освіти, вплив технологічних змін на традиційні методи навчання та інші. Умови, що зумовлюються розвитком туризму, полягають у наступному: забезпечення наступності навчальних програм, безперервність професійної підготовки, підготовка педагогічних кадрів, різнорівнева підготовка фахівців [9].

Основоположними принципами системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії на основі аналізу соціально-економічних особливостей розвитку туризму та оцінки рекреаційних туристичних ресурсів в країні є: принцип цілісності, який передбачає безперервність, наступність у професійній туристській освіті; міждисциплінарний принцип, що передбачає взаємозв'язок предметів; принцип гуманітаризації, що припускає зміцнення етичних і духовних цінностей фахівця; принцип академічної свободи, який передбачає самостійність у виборі навчальної, наукової потреби; принцип іншомовної

професіоналізації, що передбачає володіння іноземними мовами; принцип інтернаціоналізації, що передбачає інтеграцію освіти в єдину світову систему [14].

З метою реалізації передових ідей швейцарського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у ВНЗ України обґрунтовано доцільність впровадження практично зорієнтованих технологій навчання: роботу в команді, наближеність до практики за допомогою рольових ігор, створених за аналогами підприємств сфери туризму; забезпечення організації професійної підготовки, що базується на спільній діяльності навчальних закладів та підприємств туристичної індустрії за дуальною системою; участь студентів в програмах стажування за кордоном, транснаціональній практиці, міжнародних проектах; підвищення професійної кваліфікації на робочому місці; збільшення варіативної складової освітніх програм, що сприятиме індивідуалізації навчального процесу; поглиблення професійної компетентності у сфері іноземних мов шляхом двомовного викладання бізнес-дисциплін; надання більшої автономії ВНЗ у розробці освітньо-професійних програм підготовки; трансформація змісту підготовки; диверсифікація напрямів та спеціальностей сфери туризму.

Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення української системи професійної туристської освіти, міжнародних проектів з підготовки кваліфікованих фахівців, складання лекцій з загальної та зарубіжної педагогіки у ВНЗ і на факультетах підвищення кваліфікації, при написанні робіт, присвячених професійній туристській освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ермилова Д. В. Теория и методика высшего туристского образования в европейских странах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. В. Єрмилова. – Сходня, 2000. – 177 с.
2. Квартальнов В. А. Теоретические основы становления и развития системы непрерывного профессионального образования в сфере туристской деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. А. Квартальнов. – М., 2000. – 382 с.
3. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 40 с.
4. Лякишев Д. В. Место и роль Швейцарии в системе современных мирохозяйственных отношений: дис. ... канд. экон. наук : 08.00.14 / Д. В. Лякишев. – М., 2002. – 160 с.
5. Сесёлкин А. И. Диверсификация профессионального туристского образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. И. Сеселкін. – М., 2004. – 355 с.
6. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. К. Федорченко. – К., 2005. – 511 с.
7. Хмілярчук Н. С. Педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх менеджерів туристичної сфери: дис. ... канд. наук: 13.00.04 / Н. С. Хмілярчук. – Вінниця, 2008. – 272 с.
8. Черток Л. П. Діалог культур у післядипломні гуманітарній освіті Швейцарії: дис. ... канд. наук: 13.00.01 / Л. П. Черток. – Ялта, 2011. – 170 с.
9. Bieger, T., Laesser, C., Maggi, R. Jahrbuch der Schweizerischen Verkehrswirtschaft. St.Gallen. – 2007. – P. 56 – 67. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http: //jtr.sagepub.com/content/44/4/397.abstract>. – Загол. з екрана. – Мова нім.
10. Baum T., Nickson D. Teaching human resource management in hospitality and tourism: a critique // International Journal of Contemporary Hospitality Management. – 1998. – P. 75 – 79. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://books.google.com.ua/books.Baum>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
11. Education in Switzerland. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.myswitzerland.com/en/update-about-switzerland/education-switzerland.html>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
12. Gonon Ph. Challenges in the Swiss Vocational Education system Vocations and Learning // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2009. – P. 75 – 86 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lutung.lib.ums.ac.id/dok.Learning_.pdf>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
13. OPET. Vocational education and training in Switzerland. Facts and figures. Bern: Federal Office for Professional Education and Technology. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=en>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
14. Sigala M., Baum T. Trends and Segues in Tourism and Hospitality Higher Education: visioning the future. Tourism and Hospitality Research // International Journal of Contemporary Hospitality Management – 2006. – P. 77 – 86. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT47_en.pdf>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

15. Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edk.ch/dyn/11553.php>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

УДК 6(07)

А. І. ТЕРЕЩУК

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розглядаються питання зарубіжного досвіду профільної підготовки старшокласників. Звертається увага на історичні передумови профільного навчання у розвинених країнах світу. Коротко охарактеризовано найбільш усталені моделі та системи профільної освіти учнів старшої школи у країнах Західної Європи та Америки. Аналізуються останні, найбільш характерні тенденції профілізації у зарубіжних школах.

***Ключові слова**: зарубіжний досвід, індивідуалізація і диференціація навчання, селективна модель навчання, академічний і практичний напрямки навчання.*

А. И. ТЕРЕЩУК

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Рассмотрены вопросы зарубежного опыта профильной подготовки старшеклассников. Рассмотрены также исторические предпосылки профильного обучения в развитых странах мира. Кратко охарактеризированы наиболее устоявшиеся модели и системы профильного образования учащихся старшей школы Западной Европы и Америки. Анализируются последние, наиболее характерные тенденции профилизации в зарубежной школе.

***Ключевые слова**: зарубежный опыт, индивидуализация и дифференциация обучения, селективная модель обучения, академический и практический направления обучения.*

A. I. TERESHYK

FOREIGN EXPERIENCE OF THE PROFILE TRAINING OF THE SENIORS

The article deals with foreign experience of the profile preparation of seniors. The attention is focused on the historical background of school education in the developed countries. A brief description of the most established models and the systems of profile education of high school students in the Western Europe and America. The last, the most characteristic tendencies of profiling in foreign schools are characterized.

***Keywords:** foreign experience, individualization and differentiation studies, selective model of learning, academic and practical areas of study.*

Сьогодні в Україні відбулись реальні зрушення щодо створення умов для запровадження засад диференційованого навчання. Крім прийняття державних документів та відповідної концепції, розробляються та впроваджуються профільні навчальні програми у старшій школі, профільні підручники та методичні розробки. У країні існує розгалужена мережа різних типів навчальних закладів – ліцеїв, гімназій, колегіумів тощо, попит на які серед батьків та учнів достатньо високий. Навчальні заклади та профільні класи з поглибленими програмами навчання з різних предметів обирають ті учні, які не лише у майбутньому планують вступати до різних ВНЗ, але й ті, що бажають здобути більш якісну освіту порівняно з пропонованою, яку традиційно надають у середній школі [1, с. 57].

Однак, треба визнати, що говорити про позитивний результат ще рано, оскільки у вітчизняній освіті склався стійкий стереотип стосовно середньої школи і орієнтації на «середнього учня». Та й зміст освіти залишається перевантаженим великою кількістю обов'язкових предметів для вивчення учнями загальноосвітньої школи, яка хоч і має поділ на три ступені, але по суті залишається єдиною від початкової до старшої школи. Тут, очевидно,

варто орієнтуватись на той позитив і власні надбання, які маємо та звернутись до передової зарубіжної практики профільного навчання.

Мета статті – розкрити особливості організації профільної підготовки старшокласників за рубежем. У світі існує багаторічний досвід профільного навчання, що сформував своєрідну ментальність, увійшов до освітянських традицій, на яких ґрунтуються основні демократичні засади європейської та американської освіти: гуманізації, рівного доступу, індивідуалізації та диференціації. Серед розвинених країн, в освітніх системах яких тривалий час успішно практикується профільне викладання предметів, науковці називають Швецію, Німеччину, Францію, Італію, Іспанію, Данію, Аргентину, США, Японію та ін. [2, с. 5]

Історично склалось так, що на зламі XIX–XX ст. потужний розвиток виробництва і технологій у більшості індустріально розвинених країн світу спричинив широкомасштабні реформування освіти.

Так, на початок XX ст. у школах Західної Європи та Америки виникла нагальна потреба у диференціації навчальної діяльності учнів. Це пояснювалось тим, що терміни навчання зростали у зв'язку з розвитком науки і виробництва, що призводило до стрімкого зростання обсягів засвоюваної учнями навчальної інформації. За цих умов виявилася невідповідність традиційних форм шкільного навчання (передусім масової класно-урочної системи) реальним соціально-економічним потребам. Учень повинен був засвоювати не лише більше навчальної інформації, й робити це значно швидше і водночас бути готовим до постійного навчання у зв'язку з розвитком техніки і технологій. Цілком очевидно, що у навчанні необхідно було враховувати особистісні інтереси і нахили учнів, щоб привчати їх до саморозвитку, відійти від вивчення великих обсягів інформації, натомість, орієнтуватись лише на ті галузі знань, які відповідають індивідуальним потребам та життєвим намірам учня.

Треба відзначити, що збільшення терміну навчання призвело до того, що учні на заключній стадії середньої освіти вже вступали у період професійного самовизначення, що значно впливало на вибір ними тих предметів і знань, які потрібні лише для них. Вибір професії не може бути однорідним – необхідно враховувати індивідуальність учня. Педагоги усього світу прагнули віднайти такі форми і методи навчально-виховної роботи, які б враховували вік учнів, їхні інтереси, схильності, різноманітні розумові здібності, допомагали реалізувати внутрішній потенціал школярів.

У 20-і роки минулого століття у зарубіжній і вітчизняній педагогіці почалися найбільш активні розробки індивідуалізованого та диференційованого навчання, які спочатку були продиктовані використанням радикальних методів щодо масової класно-урочної системи навчання. Наведемо у зв'язку з цим два найбільш помітні приклади, які можна віднайти у літературних джерелах з питань диференціації навчання.

В американських дослідженнях, що були спрямовані на індивідуалізований, особистісно-орієнтований підхід у навчанні, варто відзначити роботи Дж. Дьюї та В. Кілпатріка, які мали значний вплив на реформування американської освіти, зокрема стосовно індивідуалізації та диференціації навчання.

Дж. Дьюї пропонував будувати процес навчання з урахуванням інтересів і здібностей дітей. Навчання потрібно організувати навколо певної практичної справи. На основі цих ідей був запроваджений метод проектів, спрямований на заміну класно-урочної системи освіти [4, с. 11]. Уже в перше десятиліття XX ст. він стає потужним рушієм шкільної реформи – вдосконалення а не заміни класно-урочної системи, оскільки наростаюча індустріалізація не дозволяла відмовитись від масової освіти: школа не могла нехтувати замовленням суспільства і спиратися лише на індивідуальні потреби дитини. Ю. Олькерс, розглядаючи історичний аспект методу проектів у зазначений період, дуже лаконічно підсумував, відзначаючи про реформу американської школи: «Таким чином, істинна реформа школи полягала б у тому, щоб пристосувати організацію навчання до здібностей і потреб дитини» [5, с. 15].

Наступним методом індивідуалізації навчання, який розповсюдився, вдосконалювався і використовувався у різних школах світу, був дальтон-план. Він також мав значний або навіть радикальній вплив на класно-урочну систему навчання, оскільки був своєрідним продовженням проектного навчання. Вказаний підхід виводив учня за межі класно-урочної системи навчання, створювались умови для його навчання і залучення до самостійного проектування власної

освітньої траєкторії з урахуванням індивідуальних потреб, життєвих планів, природних здібностей тощо.

Отже, передові методи в історії американської та європейської освіти, серед них метод проектів і дальтон-план мали значний вплив на становлення і розвиток індивідуалізації та спеціалізації, у тому числі диференціації змісту освіти. Відзначимо, що й сьогодні у США індивідуалізація навчання у старшій школі здійснюється шляхом складання індивідуальної навчальної програми для кожного учня, що по суті відображає ідею дальтон-плану у його більш досконалій формі. Американський учень старшої школи навчається за окремою програмою у вигляді певного набору обов'язкових і вибіркових навчальних курсів, має власний розклад уроків і відповідно може опанувати предмети індивідуальним темпом, що не залежить від освітньої траєкторії інших учнів [6, с. 93]. Метод проектів мав також потужний вплив на реформування у бік диференційованого підходу і в школах Західної Європи. Так, для прикладу, найбільш розповсюдженими формами відкритого профільного навчання в старших класах гімназій Німеччини є створення і реалізація методу проектів [2, с. 51]

Більшість учених (О. В. Матвієнко, А. А. Сбруєва, Н. В. Семергей, М. І. Сметанський, Н. Л. Кравець, Н. І. Шиян та ін.), які приділяють увагу у своїх дослідженнях питанням освіти у зарубіжних країнах (у тому числі на старшому ступені загальноосвітньої школи), вважають, що диференціація навчання є одним із основних організаційних принципів середньої загальноосвітньої школи зарубіжжя впродовж багатьох десятиліть.

Профільне навчання учнів у старшій шкільній освіті європейських країн, а також США ґрунтується на диференціації змісту навчання та його розподілі поміж обов'язковими для всіх учнів навчальними предметами, обов'язково-вибірковими навчальними курсами, з-поміж яких учні мають обрати один або кілька, і навчальними курсами для довільного вибору [6, с. 97].

Профільне навчання у країнах Західної Європи та Америки – це досить складна і розгалужена система освіти, яка пройшла тривалий шлях розвитку і реформувань. Коротко розглянемо лише найбільш узагальнені моделі і підходи, за якими реалізується диференційований підхід у загальноосвітніх закладах зарубіжних країн.

Н. В. Семергей [7], М. І. Сметанський [2] та інші науковці вказують на дві основні моделі диференційованого навчання у практиці зарубіжної школи: гнучку та жорстку.

Гнучка – елективна модель, яка поширена у США та Великій Британії, передбачає на певному етапі навчання вільний вибір предметів (курсів) на основі базових (обов'язкових) дисциплін.

Друга модель жорстка – селективна, що сповна представлена у Франції, Швеції, Німеччині й інших європейських країнах, передбачає вибір певних напрямів навчання у гімназіях, ліцеях, колежах після завершення єдиного загальноосвітнього ступеня школи [2, с. 243].

Найбільш поширеною системою серед моделей, що ґрунтуються на певних принципах побудови змісту, є така, що розподіляє підходи до організації навчання на інтеграційний та сегрегаційний.

У педагогічній науці існує докладне пояснення як інтеграційного так і сегрегаційного підходів до навчання учнів старшої школи у зарубіжних країнах [2, с. 7–8].

Дослідники, відзначають, що інтеграційний підхід (Австрія, Велика Британія, Ірландія, Іспанія, Норвегія, Португалія, США, Фінляндія та ін.) передбачає форму організації навчання за різними напрямами та профілями в єдиній структурі школи, яка може входити до структури єдиної середньої школи або існувати окремим підрозділом. В середині такої школи диференціація відбувається шляхом запровадження різних курсів, відділень, секцій та модулів і серед них – академічного, технологічного, художнього, професійного. У зв'язку з цим в Австрії діють академічне відділення та професійно-технічні курси, в Іспанії – курси для отримання чотирьох типів бакалаврату або професійних кваліфікацій, у Португалії – академічні та професійні курси. У Швеції старша школа пропонує 17 національних програм навчання (тривалістю 3 роки), 15 з яких професійно орієнтовані, і лише 2 академічного спрямування – для підготовки до навчання в університетах. Усі зазначені програми складаються з інваріантної (обов'язкової) частини, до складу якої входять 8 предметів, що вивчаються всіма учнями. Серед цих предметів – шведська та англійська мови, мистецтво, фізична культура і здоров'я, математика, природознавство, громадянознавство, релігійна освіта.

Сегрегаційний підхід до побудови змісту навчання в старшій школі полягає в розподілі шкіл на різні типи, які організовують окремі профілі в рамках одного освітнього напрямку: академічного або професійного. Такий підхід реалізується у Греції (ліцеї – академічний напрямок; професійно-технічні школи), Данії (гімназії та вищі підготовчі екзаменаційні курси – академічний напрямок; колежі – професійний напрямок), Італії (класичний, природничо-науковий, художній ліцеї, технічний та професійно-технічний інститути), Франції (академічний і технологічний ліцеї – академічний напрямок; професійний ліцей) тощо.

А. А. Сбруєва [8], С. О. Смірнов [10], а за ними і Н. І. Шиян [9] розглядають моделі профільного навчання за способами групування учнів, створення відповідних потоків з урахуванням здібностей школярів.

У своєму навчальному посібнику А. А. Сбруєва, висвітлюючи питання досвіду профільної диференціації навчання, звертає увагу на п’ять основних моделей масової школи у розвинених країнах світу [8, с. 77–79]. Кожна наступна модель чим більше віддаляється від змісту навчальної програми, тим ближчою стає до потреб учня. П’ята модель по суті є крайнім проявом особистісно-орієнтованого навчання. Школи, побудовані за цією моделлю (модульні школи), ґрунтуються на справжніх суб’єкт-суб’єктних стосунках між учителем та учнями. Учитель ставиться до кожного учня як до індивідуальності котра може впливати на власний зміст освіти (зміст навчального курсу) [8, с. 79].

Дослідники відзначають, що «донедавна у багатьох країнах Заходу існував жорсткий розподіл між академічним та професійно-технічним напрямами. Після обрання учнем одного із зазначених напрямів, перехід до іншого ставав практично неможливим» [2, с. 6]

Глибокий та узагальнений аналіз систем освіти у зарубіжних школах провела О. В. Матвієнко [11], яка, на відміну від А. А. Сбруєвої та Н. І. Шиян та у продовження вищенаведеної думки висловленої у дослідженні М. І. Сметанського, небезпідставно вважає, що селективна (жорстка) модель у розвинених країнах Західної Європи ґрунтувалась на трьох типах шкіл і, що головне, така модель відходить у минуле. Дослідниця, зокрема відзначає, що для шкільних систем більшості країн Західної Європи до 60-х років ХХ ст. – характерним був такий підхід, коли після завершення учнями у віці 10-12 років елементарного циклу навчання – організація структури обов’язкової освіти будувалася за селективною моделлю переважно у трьох варіантах – трьох типах шкіл [11, с. 178].

Перший тип – це повна середня школа (граматичні школи – у Великій Британії, ліцеї – у Франції, Італії, Іспанії; гімназії – у Німеччині, скандинавських країнах, деяких кантонах Швейцарії). У повній середній школі існував найбільш високий теоретичний рівень освіти, а основна мета – підготовка до навчання у вищій школі. Цей тип старшої школи вважається найбільш престижним.

Другий тип – це сучасні школи у Великій Британії, реальні школи у Німеччині – займав певне усереднене положення між початковою і середньою школами. Причому теоретичний рівень навчального матеріалу у цих закладах був дещо нижчим від старших класів ліцеїв або гімназій і головний акцент ставився на прикладні знання.

Нарешті, третій тип школи – це практична освіта. У різних країнах називається по-різному, але фактично – це старші класи початкової школи, де учні перебували до завершення терміну обов’язкового навчання. Для таких учнів відкривався шлях лише до системи професійного учнівства або безпосередньо на некваліфікованому рівні: роботу в промисловості, сільському господарстві, сфері обслуговування [10, с. 91].

О. В. Матвієнко відзначає, що вибудова вищеозначеної парадигми шкільної освіти у Західній Європі до 60-х років ХХ ст. по суті відбувалася за диференціацією змісту двох основних видів середньої освіти – академічного й практичного, що призводило до структурування цього освітнього простору на два рівні загальноосвітньої підготовки: неповну середню школу (перший ступінь середньої освіти) й повну середню школу (другий ступінь середньої освіти).

На підтвердження попередньої думки відзначимо, що Л. І. Писарєва для європейської системи середньої освіти вказує на три основні параметри загального селективного спрямування і додає, крім вже відзначених, антидемократичний, який є основним недоліком селективної моделі:

• відсутність єдності у статусі закладів, змісту і рівнів освіти, перспектив подальшого навчання тощо;

• дуалізм у диференціації змісту освіти, тобто наявність двох провідних напрямів: академічного й практичного;

• антидемократичні принципи організації (при відборі на ранньому етапі навчання, розподілі за каналами освіти, створенні умов і можливостей навчання) [11, с. 150].

З середини 60-х років XX ст. у переважній більшості країн Західної Європи процеси демократизації життя і невпинний економічний поступ спричиняють невідповідність між існуючим селективним підходом у диференціації навчання, що визначає загальний характер середньої освіти на всіх її рівнях, і новими соціально-політичними реаліями. Сьогодні це призводить до необхідності створення зарубіжними науковцями принципово нової для Заходу моделі освіти, що становить собою систему масової середньої освіти, в основі якої є новий тип загальноосвітньої школи. На думку К. І. Салімової, – це «школи, де між початковою і середньою (обох ступенів – нижчого і вищого) немає ніяких перепон. Йдеться про розширення меж середньої обов'язкової для всіх освіти без поділу дітей на потоки за «здібностями». Далі висувається вимога скоротити дисципліни за вибором… і розширити базову освіту, збільшити кількість годин на шкільні дисципліни, обов'язкові для всіх» [12, с. 554].

Реорганізація шкільних моделей у такому напрямку, відбувається й до сьогодні, практично в усіх країнах Європейського Союзу. Оскільки основний акцент ставиться на побудову «нової» європейської школи, то очевидно, що розглядати зарубіжний досвід диференціації і профілізації варто саме з точки зору типології загальноосвітніх закладів.

У зв'язку з цим, найбільш вдало класифікацію профільного навчання за типами навчальних закладів подає О. Овчарук [6, с. 64–65].

Дослідниця вирізняє три основні підходи стосовно старшої школи у країнах Західної Європи та США:

1) різні типи шкіл;

2) профільне навчання (на основі різних програм) в структурі єдиної школи;

3) єдиний навчальний план протягом перших років навчання в різних типах старшої школи та поглиблення в профілі протягом останнього періоду.

Аналіз профілізації старшої школи у зарубіжних країнах за наведеним розподілом шкіл, дає змогу зробити наступні висновки.

Розглядаючи профільне навчання учнів старшої зарубіжної школи треба відзначити, що індивідуалізація та диференціація в англійській, американській та інших школах вже давно вийшли за межі навчального процесу і відіграють важливу роль у реформуванні структури і змісту освіти. Причому ця тенденція характерна для більшості розвинених країн і це, власне, відрізняє вітчизняну систему освіти з точки зору профілізації освітнього процесу: у нас внутрішня і зовнішня диференціація навчання, традиційно, розглядаються лише у дидактичному контексті, і зокрема, більше як диференціація та професіоналізація єдиної середньої школи.

Запровадження диференціації змісту освіти у зарубіжних школах якісно змінює зміст освіти, який не перевантажений предметами з основ наук і предметами гуманітарного циклу. Це дає змогу вирішити проблему, яку, до речі, уже тривалий час не може вирішити вітчизняна єдина загальноосвітня школа, а саме: подолати суттєвий розрив між шкільними навчальними програмами і програмами вищих закладів освіти. Також виразною є відмінність у структурі зарубіжної школи, де кожен етап загальноосвітньої підготовки відокремленим: початкова, основна і старша школа є окремими інституційними установами у системі освіти.

Це особливо актуально для вітчизняної освіти, оскільки відмова від європейської моделі 12-річної школи (у 2010 р.) значно ускладнює стратегічне завдання щодо забезпечення в українських навчальних закладах якісної профільної освіти. Навіть якщо уявити, що Україна все ж повернеться до попередньої 12-річної системи освіти, з чого власне починались реформи, виявиться, що цього недостатньо. Адже «замінивши 10-річну єдину трудову радянську школу 12-річною європейського типу, ми не дотримались організаційної структури європейської школи, де початкова (6–10-річні діти), основна (10–15-річні) і старша школи (15–18 (19) років) – це не різні ступені однієї школи (як у нас), а окремі заклади. Такий розподіл є доцільним, враховуючи різні вікові особливості, навчальну мету та умови організації навчального процесу. У нас він не є традиційним. Не кажучи

вже про нові форми організації навчання, які набувають популярності у світовій практиці: «неградуйовані школи» (без поділу на класи, але з проектною роботою за інтересами) і «школи без стін». Останні не мають свого приміщення та постійних класів. Діти збираються з учителями в різних місцях, планують свою роботу, відвідують заводи, музеї, бібліотеки і працюють над проектами. Щоб отримати диплом про закінчення старшої школи, учень повинен надати своєрідну залікову книжку, де зазначено, скільки годин з якого предмета він прослухав. Профіль навчання визначається кожним учнем з урахуванням його інтересів. Залежно від вибору старшокласника школа створюватиме умови для диференціації» [13].

Відзначимо, що сьогодні домінантним для старшої зарубіжної школи є інтеграція загальної та професійної освіти, що свідчить про відсутність жорсткого розподілу між цими освітніми потоками, які донедавна існували незалежно один від одного. Причому за останні 10–15 років у загальноосвітніх закладах вони взаємодоповнюють один одного, дозволяють учням переходити з одного потоку на інший, одержувати вищу технічну освіту тим учням, які навчаються на професійно-технічному потоці, тощо.

У європейській стратегії розвитку старшої школи – так званої «післябазової» шкільної освіти – чітко проглядається процес зближення в організації її провідних профілів: академічного, технологічного й професійного, і зокрема шляхом введення у загальноосвітніх навчальних закладах курсів професійного й технологічного спрямування. Причому у професійних школах, колежах і ліцеях можна спостерігати зворотній процес – уведення обов'язкового для всіх учнів стандартизованого загальноосвітнього компонента.

Така організація, на думку європейських фахівців та експертів з питань освіти має забезпечити трансферність, тобто можливість учнів здійснювати вільний вибір і перехід між профілями чи потоками, і транспарентність, тобто взаємну прозорість і відкритість між напрямами освітньої підготовки – загальноосвітнім і професійним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К. І. С., 2003. – 296 с.
2. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи: монографія / за ред. М. І. Сметанського. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 339 с.
3. Терещук А. І. Ґенеза проблеми профільного навчання у вітчизняному досвіді шкільної освіти / А. І. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 93–99.
4. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова / Н. В. Матяш. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.
5. Метод проектов в университетском образовании: сб. науч. – метод. статей. Вып. 6 / сост. Ю. Э. Краснов; редкол. / М. Г. Богова и др.; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2008. – 244 с.
6. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 156 с.
7. Семергей Н. В. Організація диференційованого навчання в сучасній зарубіжній школі / Н. В. Семергей // Постметодика. – 2000. – № 3. – С. 14–17.
8. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. / А. А. Сбруєва – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
9. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава: АСМІ, 2004. – 442 с.
10. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. / под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
11. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Матвієнко. – К., 2005. – 384 с.
12. Салимова К. О. Общечеловеческие ценности в мировом педагогическом наследии / К. О. Салимова // Педагогика народов мира: история и современность. — М.: Пед. общество России, 2000. – С. 548–560.
13. Онищенко О. Освітня реформа: Профільна школа. Похвальні докори і викривальна похвала [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today.

УДК 378(73)+5:37.011.31

Н. М. ЩУР

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У США

Проаналізовано та узагальнено зміст стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів природничих дисциплін, відповідно до яких визначено основні вимоги до особистості педагога у США на початку XXI ст. Розглянуто діяльність американських освітніх організацій, що спрямована на стандартизацію педагогічної освіти та ліцензування і сертифікацію вчителів.

Ключові слова: *стандартизація педагогічної освіти, освітні організації, професійна підготовка вчителів.*

Н .М. ЩУР

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН У США

Проанализировано и обобщено содержание стандартов профессиональной подготовки и развития учителей естественных дисциплин, соответственно к которым определены основные требования к личности учителя в США в начале XXI в. Рассмотрена деятельность американских образовательных организации, направленная на стандартизацию педагогического образования и лицензирование и сертификацию учителей.

Ключевые слова*: стандартизация педагогического образования, образовательные организации, профессиональная подготовка учителей.*

N. M. SHCHUR

THE STANDARDIZATION OF PROFESSIONAL SCIENCE TEACHER TRAINING IN THE USA

The content of professional science teaching standards has been dissected and generalized. According to these standards, the modern requirements of the American Society to the teacher have been defined. There has been analyzed the activity of the professional teacher organizations whose main task is developing standards of teacher education and providing teacher licensing and certification.

Keywords*: standardization of teacher education, the professional teacher organizations, professional teacher training.*

Стандартизація педагогічної освіти є ключовим фактором, який забезпечує висококваліфіковану підготовку вчителів – формування їх професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя. Адже саме від рівня професійних вмінь та фахових знань вчителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в позаурочний час.

Для вирішення кардинальних завдань професійної підготовки та розвитку вчителів у сучасних умовах розбудови національної системи освіти в нашій країні актуальним є вивчення досвіду розвинутих країн, зокрема США, які мають значний теоретичний доробок і практичний досвід у вирішенні складних проблем сучасної освіти.

З теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки і розвитку вчителя виступили відомі в американських освітніх колах науковці: Ф. Фуллер, Л. Гулінг-Остін (Техаський університет), Д. Дьюк (Університет штату Вірджинія), Дж. Ланієр, Дж. Літтл, Ш. Фейман-Немсер (Університет штату Мічиган), Л. Шульман (Стенфордський університет), Л. Дарлінг-Гаммонд (Колумбійський університет), Дж. Гудлед (Університет штату Вашингтон), І. Голд (Університет штату Каліфорнія) та ін.

В останнє десятиріччя вітчизняні науковці провели ґрунтовні дослідження професійної підготовки і діяльності педагогів у різних освітніх системах (Н. В. Абашкіна, О. В. Глузман,

В. М. Жуковський, Ю. В. Кіщенко, О. Ю. Кузнецова, Н. М. Лавриченко, М. П. Лещенко, А. В. Парінов, Л. П. Пуховська, С. І. Синенко, О. В. Сухомлинська). Проблема професійної підготовки, становлення та розвитку педагога в США була предметом вивчення як українських (Т. С. Кошманова, Р. М. Роман, О. І. Пономарьова, І. В. Пентіна, Н. В. Мукан), так і російських (Ю. С. Алфьоров, Б. Л. Вульфсон, В. Б. Гаргай, З. А. Малькова, В. Я. Пилиповський, Л. Н. Талалова) науковців.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити зміст стандартів професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у США.

З метою підвищення якості навчання у США наприкінці XX ст. розпочався процес стандартизації освітньої галузі, основою якого є компетентнісно-орієнтоване навчання. У цій країні стандарти професійної педагогічної освіти є ключовими факторами, що гарантують відповідну підготовку висококваліфікованих учителів-початківців, готових працювати з учнями загальноосвітніх шкіл, а також визначають основні тенденції розвитку практикуючих вчителів.

Стандарти професійної освіти вчителів розробляють такі організації, як:

1) Національна рада з питань акредитації освіти вчителів (The National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE);

2) Міжштатний консорціум оцінки і підтримки вчителів-початківців (The Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC);

3) Національний комітет з питань професійних стандартів для вчителів (The National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS).

NCATE заснована у 1954 р. Це волонтерська організація, яка діє за підтримки департаменту освіти США. Мета її діяльності – оцінювання та акредитація навчальних закладів, які проводять підготовку вчителів шляхом визначення якості наданих інституцією освітніх послуг або якості навчальних програм, а також їхню відповідність розробленим стандартам освітньої галузі [17].

Стандарти NCATE визначають вимоги щодо якості освітніх послуг та навчальних програм, відповідно до яких педагог у процесі професійної підготовки повинен оволодіти наступними знаннями та вміннями:

1) знання дисциплін фахового спрямування;

2) знання педагогічних дисциплін;

3) професійні знання та вміння, які забезпечують ефективність навчального процесу;

4) оволодіння методами професійного вдосконалення;

5) вміння працювати у полікультурному середовищі [17].

Професійна підготовка вчителів у США складається з таких етапів: 1) підготовка на рівні бакалавра; 2) підготовка на рівні магістра, доктора; 3) підготовка у системі неперервної педагогічної освіти.

У США отримати базову вищу освіту можливо у таких навчальних закладах, як університети, коледжі освіти та коледжі вільних мистецтв. Після закінчення навчання в одному з вказаних закладів студенти отримують ступінь бакалавра (bachelor’s degree), що надає право отримати тимчасову ліцензію і працювати вчителем у початковій або середній школі.

Отримати постійну ліцензію на професійну педагогічну діяльність можливо за умови здобуття ступеня магістра (Master of Education – M. Ed.). Майже всі університети та педагогічні коледжі США пропонують підготовку вчителів на рівні магістрів. Мінімальною умовою вступу до програми є ступінь бакалавра. Крім цього, навчальні заклади мають й інші критерії для відбору педагогів: враховується досвід роботи з дітьми, кількість академічних годин з певних навчальних дисциплін, наявність рекомендаційних листів від досвідченіших вчителів або шкільних адміністраторів тощо [3, с. 131].

Термін навчання за магістерськими програмами – 1–2 роки. Відповідно до стандартів NCATE зміст магістерських програм полягає у теоретичній підготовці та проходженні педагогічної практики у школі. Основна відмінність змісту магістерської програми від змісту програм з підготовки бакалаврів – проведення дослідної роботи за обраною спеціалізацією.

З метою заохочення педагогів продовжувати власну освіту уряд країни надає гранти у вигляді аспірантських, університетських або фахових заохочувальних стипендій для підтримки вчителів, які продовжують навчання за магістерськими програмами [15].

Найвищий рівень підготовки висококваліфікованих педагогів у США – це докторські програми, навчання за якими може тривати від 3 до 6 років, залежно від навчального закладу. Згідно із стандартами NCATE вказані програми переважно спрямовані на проведення наукового дослідження у відповідній галузі науки. Завершальним етапом програми є написання та захист дисертації, після чого кандидат може отримати ступінь доктора освіти (Doctor of Education) або доктора філософії (Doctor of Philosophy). Випускники цих програм мають право продовжувати свою професійну діяльність на посадах викладачів ВНЗ та адміністраторів у системі шкільної освіти.

У США понад 200-сті навчальних закладів проводять підготовку за докторськими програмами, причому деякі з них готують тільки докторів освіти (Harvard University), тоді як інші пропонують підготовку для отримання ступеня доктора філософії (University of Michigan, Stanford University тощо) [3, с. 132].

Варто звернути увагу на інноваційні навчальні заклади – школи професійного розвитку, одним із основних завдань яких є надання професійної підготовки вчителям шляхом набуття практичного досвіду безпосередньо у шкільному середовищі.

Оскільки школа професійного розвитку – партнерство університету (осередку теорії) та загальноосвітньої школи (осередку практики), програма практичної підготовки майбутніх учителів розробляється та впроваджується спільно викладачами коледжу освіти і вчителями шкіл. Це сприяє вирішенню одвічної проблеми педагогічної освіти, пов'язаної з розривом між теоретичною та практичною підготовкою вчителів [5, с. 11].

Відповідно до стандартів NCATE діяльність шкіл професійного розвитку спрямована на:

- практичну підготовки студентів (майбутніх вчителів), суть якої полягає у співпраці майбутніх вчителів з практикуючими вчителями та викладачами університетів;
- розвиток професійних вмінь практикуючих вчителів;
- дослідницьку діяльність в галузі освіті, яка пов’язана з пошуком ефективних методик викладання;
- сприяння підвищенню навчальних результатів учнів шляхом покращення якості надання освітніх послуг [10, с. 185].

Практичну підготовку майбутніх учителів у школах професійного розвитку проводять у таких формах, як семінари, дискусійні групи, демонстраційні уроки, командне викладання, ведення рефлексивних щоденників, створення власного портфоліо тощо.

Наступний етап професійної підготовки вчителів у США – визначення рівня сформованості професійної компетентності за допомогою проведення ліцензування (licensure) та сертифікації (certification). Базою основних компетентностей, якими повинен володіти вчитель, щоб пройти ліцензування та сертифікацію, є стандарти професійної педагогічної освіти INTASC і NBPTS.

Процес ліцензування та сертифікації професійної діяльності вчителів у США відбувається на основі тестів, розроблених відповідно до стандартів INTASC та NBPTS, за допомогою яких оцінюють базові (basic skills), загальні (general knowledge) і фахові (subject matter knowledge), педагогічну компетенцію (pedagogical knowledge) знання, педагогічну компетенцію з фахового предмета (subject-specific pedagogical knowledge) [7, с. 12]. Провідною установою, що відповідає за проведення ліцензування, є департамент освіти штату (Department of Education), який використовує тестові завдання двох розробників: Educational Testing Service (ETS) та National Evaluation System (NES). Оскільки система вищої освіти США децентралізована, то деякі штати розробляють тестові завдання самостійно або у співпраці з NES.

У 1992 р. експерти INTASC розробили стандарти, що визначають основні вимоги до особистості та професійної діяльності вчителя-початківця, який претендує на отримання ліцензії. Відповідно до цих стандартів педагог повинен:

1) мати ґрунтовні знання з предмета, який викладає, та вміти створити ефективне навчальне середовище;

2) знати психологічні та фізіологічні особливості розвитку людини і створювати відповідно до цих особливостей умови для інтелектуального, соціального й особистого розвитку учнів;
3) використовувати особистісно-зорієнтований підхід у навчанні;
4) володіти і використовувати у професійній діяльності новітні педагогічні технологій навчання з метою розвитку вмінь учнів критично мислити та вирішувати проблемні завдання;
5) враховувати та аналізувати індивідуальну та колективну мотивацію поведінки учнів з метою створення навчально-виховних умов, які сприяють позитивній соціальній поведінці та позитивній особистісній вмотивованості учнів, а також активній участі у процесі навчання;
6) використовувати сучасні педагогічні засоби, методи та технології навчання для підвищення активності, інтерактивного спілкування та співпраці учнів під час занять;
7) планувати та організовувати навчальний процес відповідно до навчальних цілей, специфіки навчального предмета, індивідуальних особливостей учнів та класного колективу;
8) проводити систематичний контроль інтелектуального, соціального і фізичного розвитку школярів;
9) вміти оцінити результати взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу (вчителя, учнів, батьків, колег) та прагнути до професійного розвитку;
10) брати участь у діяльності освітньої громади з метою підвищення якості надання освітніх послуг у системі загальноосвітньої школи [11].

NBPTS, який здійснює сертифікацію діяльності педагогів, розробив наступні вимоги до вчителів, що претендують на отримання сертифіката:
1) учитель відповідальний за учнів та їх навчання;
2) учитель зобов'язаний знати, що і як навчати;
3) учитель відповідальний за організацію та моніторинг навчальної діяльності учнів;
4) учитель повинен вдосконалювати свої професійні вміння на основі практичного досвіду;
5) учитель повинен брати активну участь у діяльності освітньої спільноти [18].

Однією з основних проблем середньої освіти у США є недостатня кількість вчителів загальноосвітніх шкіл, що зумовлює розвиток альтернативних програм сертифікації у системі неперервної професійної освіти, метою яких є освоєння педагогічних знань протягом короткого терміну навчання фахівцями інших галузей [14, с. 61]. Зауважимо, що використання цих програм для підготовки майбутніх вчителів підтримують не всі науковці у галузі освіти США, оскільки, на їхню думку, вчителі повинні мати ґрунтовніші знання, ніж лише знання змісту предмета, який вони викладають, а також володіти навичками і вміннями, необхідними для професійного розвитку та вдосконалення [8, с. 34].

Однак, незважаючи на вищевказане, науковці дійшли висновку, що, оскільки існує постійна тенденція зменшення кількості педагогів загальноосвітніх шкіл, альтернативні програми сертифікації вчителів варто використовувати за умови, якщо їхніми основними компонентами будуть вагомі наукові дослідження, інтенсивна педагогічна практика та обов'язкова відповідність кандидатів вимогам стандартів педагогічної освіти. Одним із прикладів такої програми є підготовка вчителів з низьким рівнем кваліфікації у системі неперервної професійної освіти у м. Даллас (штат Техас). Професорсько-викладацький склад університетів США збирається в Далласі для того, щоб вести заняття з учителями, які працюють у системі загальноосвітніх шкіл, але не пройшли державної сертифікації [4, с. 92].

Стандарти професійної діяльності вчителів розробляють для кожної спеціалізації окремо і залежать вони від специфіки обраного фаху. Так, стандарти підготовки вчителя природничих дисциплін в США, розроблені Національною асоціацією вчителів природничих дисциплін (The National Science Teachers Association, NSTA), перегукуються з основними положеннями INTASC, NCATE, NBPTS та відображають цілі фахової підготовки.

Відповідно до цих стандартів основні вимоги до вчителя природничих дисциплін у США наступні:
1) знання фахового предмета (базові та додаткові знання, знання суміжних дисциплін);
2) педагогічні знання та вміння;
3) створення ефективного навчального середовища;
4) дотримання правил безпеки при проведенні науково-дослідних робіт під час навчального процесу;

5) використання ефективних методів оцінювання з метою визначення рівня знань учнів та моніторингу якості власної педагогічної діяльності;

6) вдосконалення професійних вмінь та оновлення фахових знань [16].

На основі аналізу оригінальних документів ми дійшли висновку, що стандартизація американської педагогічної освіти сприяє:

1) координації процесу акредитації навчальних закладів та програм;

2) встановленню чітких вимог до процесу професійної підготовки, ліцензування, сертифікації та розвитку професійних вмінь вчителів;

3) спрямуванню зусиль освітніх організацій США для досягнення єдиної мети – підготовки висококваліфікованого, компетентного, конкурентоспроможного вчителя – рефлексивного практика, що розпочинає свою професійну діяльність, володіючи певною базою знань, і здатний набувати досвіду на основі попередньо здобутих знань та практичного досвіду й освоювати нові знання.

Стандарти NCATE, INTASC, NBPTS є основою для визначення основних вимог до особистості та педагогічної діяльності американського вчителя. Сучасні стандарти професійної діяльності вчителів США орієнтовані насамперед на висококваліфіковану підготовку майбутніх педагогів і їх саморозвиток, вдосконалення професійних вмінь та оновлення фахових знань працюючих вчителів у системі неперервної педагогічної освіти країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш І. В. Еволюція цінностей педагогічної майстерності освіти в США / І. В. Гавриш // Сучасні проблеми методичного аспекту освіти та мистецтвознавства: Зб. наук. пр. / Проблеми сучасного мистецтвознавства і культури. – К.: Науковий вісник. – 2002. – С. 31–41.
2. Коваленко О. Ю. Зміст програм підготовки вчителів у США [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2011_7_SV1/19.pdf
3. Коваленко О. Ю. Неперервна педагогічна освіта у США: сучасний стан і перспективи розвитку / О. Ю. Коваленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 6 (8). – С. 127–132.
4. Мукан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США). – Л.: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка». – 2010. – 283 с.
5. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / М. В. Нагач // Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України. – Київ, 2008. – 22 с.
6. Орловська О. В. Сучасні вимоги суспільства до професійної підготовки вчителя старшої школи в США [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010 26_3/orlovs15.pdf
7. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Черній // ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 20 с.
8. Berry. B. No shortcuts to preparing good teachers / B. Berry // Educational Leadership. – 2001. – № 58 (8). – P. 32–36.
9. Crowl T. K. Educational Psychology Windows on Teaching / T.K. Crowl, S. Kaminsky, D. M. Podell // Brown & Bench mark publishers. – 1997. – 416 p.
10. Harris M. The professional development school as learning organization / M. Harris, F. van Tassel // European Journal of Teacher Education. – 2005. – V. 28. – № 2. – P. 179–194.
11. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) Core Standards [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ecu.edu/cs-educ/teached/upload/INTASCStandardsIndicators.pdf
12. Lieberman A. Teacher development: commitment and challenge / A. Lieberman, P. Grimmet, J. Neufeld (Ed.) // Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change. – New York: Teachers'College Press. – 1994. – P. 15–30.
13. Resta V., Huling L., Rainwater N. Preparing second-career teachers // Educational Leadership. – 2001. – № 58 (8). – P. 60–63.
14. Silverberg T. Grants for Teachers Pursuing Their Master's Degree [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.ehow.com/list_5795171_grants-eachers-pursuing-masters-degree.html.
15. Standards for Science Teacher Preparation (NSTA). – 2011. – 13 p.
16. NCATE Unit Standards [Електронний ресурс] – Режим доступу: http: //www.ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/tabid/123/Default.aspx

17. The National Board for Professional Teaching Standards [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbpts.org/
18. The National Teacher Examination [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.suite101.com/national-teaching-exam

УДК 81.24 (73)

І. О. БІЛЕЦЬКА

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПЦІЙ, ТЕОРІЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

У статті розглянуто різні точки зору щодо трактування поняття «підхід» вітчизняними та зарубіжними науковцями. Проаналізовано найбільш поширені в американській педагогіці середньої освіти теорії, концепції та підходи до розуміння і здійснення процесу навчання іноземних мов у другій половині XX – на початку XXI ст. Згідно з позицією багатьох дослідників, на підходи в навчанні мов у різні історичні проміжки часу впливали підходи до вивчення пізнавальних процесів. Аналіз діахронічного аспекту розвитку сучасних підходів до вивчення іноземної мови свідчить, що розробка підходів до навчання мов є наслідком неспроможності попередніх задовольнити соціально-економічні, політичні, культурні потреби володіння іноземними мовами, незадоволення науковців та вчителів-практиків результатами навчання, прагнення покращення стану освітньої галузі.

Ключові слова: *концепція, теорія мови, підхід, іноземна мова, навчання.*

И. А. БИЛЕЦКАЯ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПЦИЙ, ТЕОРИЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США

В статье рассматриваются разные точки зрения к трактовке понятия «поход» отечественными и зарубежными учеными. Проанализированы наиболее распростаненные в американской педагогике среднего образования теории, концепции и подходы к пониманию и реализации процесса обучения иностранным языкам во второй половине XX – в начале XXI в. Как считают многие исследователи, на подходы в обучении иностранным языкам в разные исторические отрезки времени влияли подходы к изучению познавательных процессов. Анализ диахронического аспекта развития современных подходов к изучению иностранного языка ярко свидетельствует, что разработка подходов к обучению языков является результатом невозможности предыдущих удовлетворить социально-экономические, политические, культурные потребности владения иностранными языками, неудовлетворенность ученых и учителей-практиков результатами обучения, стремление улучшения состояния образовательной сферы.

Ключевые слова: *концепция, теория языка, подход, иностранный язык, обучение.*

I. O. BILETSKA

GENERAL CHARACTERISTICS OF CONCEPTS, THEORIES AND SCIENTIFIC AND METHODICAL APPROACHES TO THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE USA

The article is devoted to the different ways of definition of the term «approach» by native and foreign scientists. The most popular in American secondary school pedagogy theories, concepts and approaches to understanding and realization of the foreign language teaching in the second part of the XX – at the beginning of the XXI centuries have been analyzed. As the most investigators believe, the approaches to cognitive process influence the approaches to the foreign language teaching in different historical periods. The analysis of diachronical developmental aspect of modern approaches to foreign language learning indicates, that the development of the approaches to the language teaching is the result of impossibility of the previous ones to meet socio-economic, political, cultural needs of foreign language knowledge, non-satisfying of scientist and teachers with educational results, the desire to improve educational branch.

Keywords: *concept, language theory, approach, foreign language, education.*

Дослідження проблеми навчання іноземних мов у педагогіці середньої освіти США дає змогу розглянути теорії, концепції та підходи до розуміння і здійснення процесу навчання іноземних мов у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Закономірно, що з розвитком людського суспільства змінюються освітні пріоритети, цілі, навчальні програми, але навчання мови залишається незмінним пріоритетом у змісті освіти. Необхідність вивчення іноземних мов завжди обгрунтовувалося в теорії та практиці освіти, а знання мови засвідчувало рівень освіченості особистості. Як відзначав відомий дослідник Л. Келлі, у навчанні мов протягом сторіч висували три головні цілі: соціальну (мова для спілкування), художньо-літературну (мова як засіб творчої діяльності і її сприйняття), філософську (мовний аналіз) [1, с. 121].

Сьогодні у практиці викладання використовується кілька десятків різних підходів до вивчення іноземних мов, кожний з яких претендує на високу результативність. Однак до оптимального варіанта вирішення цієї проблеми педагоги ще не прийшли, свідченням чого є численні праці вітчизняних і зарубіжних вчених минулого та сучасності. Науковим підґрунтям для вивчення проблеми є дослідження П. Беха, Л. Биркун, О. Першукової, В. Раушенбаха, Е. Фехнера, Л. Хоменко, Б. Шубасевич. Розробкою власних теорій іншомовного навчання займались у зарубіжній практиці М. Берліц, Н. Брукс, Ст. Крашен, Л. Кремін, Р. Ладо, У. Ріверз, Ч. Фріз.

Метою статті є розглянути різні точки зору щодо трактування поняття «підхід» вітчизняними та зарубіжними науковцями та проаналізувати найбільш поширені в американській педагогіці середньої освіти теорії, концепції та підходи до розуміння і здійснення процесу навчання іноземних мов у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Дослідження дидактичних аспектів навчання іноземної мови, системних зв’язків між теорією і практикою в межах кожного теоретичного підходу в мовній освіті зумовлює труднощі через відсутність у зарубіжній педагогіці, зокрема американській, чіткого визначення педагогічної термінології. Немає абсолютної узгодженості щодо використання таких термінів, як «освіта», «педагогіка», «підхід», «метод» тощо. Деякі з них функціонують як синонімічні, значення інших можна здебільшого визначити лише на рівні контексту. Так, вітчизняні та зарубіжні науковці по-різному трактують поняття «підхід». Наприклад, один і той же підхід може називатись методом мовної освіти і навпаки. Зміни в підходах до навчання мови протягом історії відображали визнання змін щодо того, якої мети, завдань і якого рівня володіння мовою намагались досягти ті, хто навчав, і ті, хто її вивчав.

У 1963 р. Е. Антоні запропонував визначення, за яким підхід – це «набір певних теоретичних принципів стосовно природи навчання мови та її вивчення, який приймається за аксіому. Він визначає природу предмета, якого треба навчити» [2, с. 93–97].

Поняття підходу в навчанні іноземної мови в зарубіжній мовній освіті базується на теоріях про природу мови та її вивчення, які є джерелом принципів та практики навчання мов. На думку Ф. Сієрра, підхід необхідно диференціювати від методу та прийому. Так, він зазначає, що підхід або стратегія – це найбільш абстрактне серед цих трьох поняття і воно стосується лінгвістичних, психо- і соціолінгвістичних принципів, які лежать в основі методів і прийомів. Прийом – це найвужче поняття серед зазначених, це лише одна окрема процедура, яка використовується на занятті. Методи розташовуються між підходами і прийомами, це посередник між теорією (підходом) і практикою. Деякі методи можуть містити кілька прийомів і, хоча деякі прийоми розвивалися автономно, найбільш важливі з них походять від основних методів.

У вітчизняній науці підхід прийнято визначати як загальну вихідну концептуальну позицію, певну стратегію навчання, що зумовлює вирішення інших підпорядкованих положень.

О. Кузнецова, яка проаналізувала теоретичні ідеї та практику мовної освіти у Великій Британії, вважає за доцільне використовувати термін «напрям у погляді на мову». Вона, зокрема, визначає два такі напрями – структурний і функціональний. Перший вважається традиційним; він розглядає мову як систему структурно пов’язаних елементів для кодування значення. Елементами її є фонологічні складники (фонеми), граматичні складники (фрази, речення), граматичні операції (додавання, переміщення, поєднання або трансформація

елементів), а також – лексичні складники (структура слів). Другий теоретичний напрям – функціональний, за яким мова є засобом передання функціонального значення. Він відзначає важливість семантичного і комунікативного вимірів мови на противагу її суто граматичним характеристикам, а також спрямований на визначення та організацію змісту навчання мови на основі категорій значення і функції, а не структури мови та її граматики [3, с. 77].

Р. Мільруд вказує, що в процесі розвитку підходів до навчання мов спостерігається тенденція зближення процесу навчання і діяльності людини. Він зазначає: «Це відбувалося не випадково, оскільки підхід до навчання іноземних мов включає статичність і діяльність. Це означає, що навчання іноземних мов може бути організоване і як спільна діяльність учителя та учня, і як застиглий зліпок з цієї діяльності. При діяльнісному підході у навчальному процесі виникають значущі для учнів цілі, реалізуються важливі мотиви, домінує індивідуальна значущість. При статичному підході учень як особа фактично бездіє» [4, с. 15]. Отже можна виокремити статичний і діяльнісний підходи у навчанні мов. Кожен з них безпосередньо визначає цілі, зміст навчання, мотиви учіння тощо.

Згідно з позицією багатьох дослідників, на підходи у навчанні мов у різні історичні проміжки часу впливали підходи до вивчення пізнавальних процесів. Розуміючи недостатність лінгвістичних теорій у визначенні теоретичної основи певних підходів до навчання мови, в зарубіжній педагогіці відзначають значення теорій вивчення мов, які дають відповіді на запитання про психолінгвістичні та когнітивні процеси, що беруть участь у вивченні мови, та про умови активізації її вивчення [3].

У 50–60-х роках ХХ ст. навчання іноземних мов перебувало під впливом тенетів біхевіоризму. Біхевіористична концепція навчальної технології зосереджується на пізнавальних процесах нижчого порядку, коли мотиви утримуються під контролем завдяки створенню певних умов. Навчальний план за цією концепцією створюється крок за кроком, охоплюючи невеликі розділи навчального матеріалу, а результати засвоєння цих «порцій» навчального матеріалу можна одразу ж зафіксувати. Це і є метою такого навчання [5, с. 51].

Вказаний підхід розглядає вивчення іноземної мови як процес імітації та підсилення: учні намагаються копіювати те, що вони чують, і завдяки регулярному практикуванню у них виробляються певні необхідні навички оволодіння мовою. Вважається, що особливості першої мови впливають на вивчення другої мови: учні «переносять» звуки, структуру і вживання з однієї мови в іншу. При цьому розрізняють два типи перенесень. Подібності між двома мовами призводять до «позитивного перенесення»: видається можливим використання навичок першої мови при вивченні другої (наприклад, правило, що підмет ставиться перед дієсловом, можна за аналогією перенести з англійської мови у французьку). Відмінності ж спричиняють «негативне перенесення», що відоме як інтерференція, котра є основним джерелом труднощів при вивченні іноземної мови. Основна мета біхевіористичного навчання полягає в тому, щоб формувати нові правильні лінгвістичні вміння через інтенсивну практику, мінімізуючи помилки інтерференції у цьому процесі.

На початку 80-х років когнітивна модель у навчанні іноземних мов поступово витісняє модель біхевіористичну. Напрям когнітивізму висвітлений у розробках американського вченого Н. Хомські. Згідно з його поглядами, мовлення – це не форма поведінки, а складна, базована на правилах система. Вивчення її сприяє засвоєнню мови. Дослідник вважав, що в процесі вивчення мови дитина поступово набуває компетентності, яка і дає змогу дітям ставати творчими користувачами мови. Особливо важливим в теорії Н. Хомського є доведення того, що оволодіння мовою – це не лише процес набуття мовленнєвих умінь, а й процесом опанування граматичними та іншими структурними елементами мови [6, с. 31–33].

Учень у когнітивній моделі є не пасивним, а активним учасником у процесі засвоєння і застосування знань, він діє конструктивно, відтворює всі навчальні ситуації. Теоретики когнітивного підходу вважають, що «завершена теорія пізнання людини повинна включати аналіз планів чи стратегій, котрі учень застосовує в процесі мислення, запам'ятовування і застосування мови». Також вони вказують, що «мистецтво викладання починається з діагностики пізнавальних і чуттєвих процесів та здібностей учнів, з урахуванням цього вчитель використовує різні підходи до різних учнів у різних ситуаціях з метою активного впливу на їхній розумовий розвиток» [7, с. 14].

Для когнітивної моделі характерно те, що учні оцінюються за їхніми пізнавальними здібностями у творчому підході до вироблення гіпотез стосовноструктури іноземної мови. Вони формулюють правила, випробовують їх і вносять зміни, якщо виявляється, що вони неправильні. Вивчення мови відбувається шляхом переходу з одного рівня на інший, коли учні набувають глибших знань другої мови. На кожному рівні відбувається контроль мовної системи, що не є еквівалентом ні першій, ні другій мові – міжмови (interlanguage).

У цьому підході центральну роль відіграє аналіз помилок, які виникають тоді, коли учні роблять неправильні висновки про природу другої мови: впевненість, що якась модель є загальною, коли фактично існують винятки. Аналіз помилок сприяє отриманню даних про природу навчального процесу, оскільки учень, зрештою, має уявлення про систему іноземної мови.

Тривалий час когнітивний підхід до вивчення іноземної мови був пануючим, а аналізу помилок приділяли багато уваги. Проте з'ясувалось, що такий аналіз є дуже складною справою і включає ще й інші фактори, крім пізнавальних. Як стверджує порівняльний аналіз, деякі помилки є результатом впливу рідної мови, інші ж спричинені зовнішніми впливами, наприклад, неадекватним навчанням або матеріалом. Також помилки виникають через потребу примусити когось зрозуміти, використовуючи будь-які засоби (наприклад, замінюючи слова жестами). Крім того, не всі помилки однаково систематичні, шкідливі чи несприйнятливі. Так, вокабулярні помилки є менш загальними і передбачуваними, ніж граматичні, але, зазвичай, вони більш руйнівні для спілкування.

Теорія пізнавального коду, що виникла в надрах когнітивизму, наголошує на засвоєнні мови за допомогою розумових процесів, використанні різних стилів і стратегій навчально-пізнавальної діяльності. Як з'ясували дослідники, когнітивні стилі породжують певні стратегії навчання. Рубін і Стерн, які вивчали ці стратегії в контексті засвоєння іноземних мов, визначили сім характеристик, необхідних для успішного оволодіння іноземною мовою: бажання догадуватися і точність догадок; сильна мотивація до спілкування; розкутість; увага до мовної форми; пошук партнерів по спілкуванню; самоконтроль мовлення; увага до змісту.

Альтернативою цим підходам до навчання іноземних мов є герменевтичний підхід. Аналізуючи його особливості, польський дослідник А. Гофрон дійшов висновку, що, згідно з цим підходом, «дійсність створюється в діалозі, який веде ... людська спільнота, це творення є водночас і розумінням дійсності...» [8, с. 104]. При цьому наголошується на креативному значенні мови, оскільки за такого підходу надзвичайно важливим є конкретизований зв'язок між лексичним складом і морфологічними категоріями певної мови, мовою як етнічним явищем і колективним, культурним баченням світу, характерним для користувачів цієї мови.

Наступний підхід розглядає засоби інформації як навчальні посібники. Увага педагога при цьому зосереджена на ефекті від їх використання, а не на індивідуальних особливостях учнів і не на підборі та організації навчального матеріалу. В 60-х роках XX ст. цей підхід до навчання мов почав втрачати популярність. Комунікативний підхід змінив погляд на неї: фокус був переведений із засобів інформації на процес передання інформації від джерела (вчителя або диктора) до реципієнта (учня). Водночас багато уваги почали приділяти навчальному плану.

Подальші психологічні і методичні дослідження показали, що успішність оволодіння іноземною мовою визначають не тільки розумові процеси, а й емоційна сфера учнів. Ідея про істотний вплив почуттів на ефективність навчання взагалі, і засвоєння іноземної мови зокрема, набула розвитку у рамках гуманістичної психології, засновником якої вважається американський психолог К. Роджерс. Його гуманістичну концепцію стосовно навчання іноземних мов розвинули Ч. Каррен і багато інших дослідників, які серед важливих для вивчення іноземних мов характеристик особистості називають мотивацію, рівень тривожності, рівень самооцінки, схильність до ризику, екстравертованість [9].

Автор концепції, відомої як «груповий метод» (community language learning), Ч. Каррен зосереджується здебільшого на умовах, які необхідні для успішного учіння. У нього найважливішим чинником успішності навчання є атмосфера в класі, тому він намагається знайти способи покращення ситуації, позбавлення учнів почуття жаху та невпевненості.

Зазначені підходи до мовної освіти в зарубіжній педагогіці суттєво впливають на процес навчання іноземних мов в навчальних закладах, оскільки вони визначають підходи та методи у

їх викладанні. Їх значення полягає в уточненні тієї ролі, яка відводиться учителю і учням у навчальному процесі, що позначається на рівні теоретичного підходу навчання мови.

Як стверджує О. Кузнецова, підхід до навчання мови (а відтак і методи навчання) справляє значний вплив на добір навчальних матеріалів, котрі «конкретизують зміст предметного матеріалу і пропонують інтенсивність елементів навчальної програми, визначаючи об'єм часу, уваги та деталей, що потребують її окремі пункти чи завдання. Вони визначають і повсякденну поурочну мету навчання, а їх будова залежить від конкретного розуміння ролі вчителя і учня в навчальному процесі» [3, с. 82].

Донині немає єдиної зарубіжної теорії, яка б враховувала різні підходи до вивчення іноземної мови і пояснювала, чому деякі учні мають у цьому досягнення, коли інші не досягають успіху.

Варто зазначити, що традиційні теорії учіння мови сфокусовані здебільшого або на процесі вивчення мови, або на умовах активізації її вивчення, іноді вони враховують обидва виміри. Теорії, спрямовані на процес оволодіння мовою, спираються на формування навичок. Теорії, спрямовані на вироблення умов успішного учіння, відзначають значущість природи особистісного та фізичного контексту, за якого відбувається вивчення мови [3].

За останні два десятиліття значної популярності в США набула психолінгвістична модель навчання іноземних мов С. Крашена. Його «моніторська теорія» (monitor model) є прикладом теорії, зверненої як до процесу, так і до умов успішного вивчення мови.

У книзі «Принципи і практика оволодіння другою мовою» С. Крашен зазначає, що зарубіжна теорія оволодіння другою мовою є сукупністю гіпотез, «які узгоджуються з експериментальними даними» [10, с. 2] про відмінності в оволодінні мовою та її вивченні, природному характері оволодіння, наявності контролера (монітора), про оптимальний вхід і афективний фільтр. Науковець визначив та обґрунтував кілька гіпотез, щодо навчання іноземних мов.

1. Гіпотеза про відмінності в оволодінні мовою та її вивченні передбачає наявність двох шляхів формування компетентності в оволодінні другою мовою: підсвідомого «оволодіння» в процесі природної комунікації з людьми-носіями мови та усвідомленого «вивчення» в умовах школи та інших навчальних закладів.

2. Гіпотеза про природний характер оволодіння мовою зводиться до того, що оволодіння граматичними структурами мови у дітей відбувається «природним шляхом» у процесі спілкування з оточуючими людьми.

3. Монітор-гіпотеза передбачає наявність у людини, яка свідомо вивчає мову, так званого контролера (монітора), відповідального за правильну граматичну побудову мовлення. Вважається, що свідоме використання правил для коректування допущених помилок досягається за умови дотримання трьох умов: наявності достатнього часу, зосередженості уваги на мовленнєвій формі, знання граматичних правил.

4. Гіпотеза про оптимальний вхід стверджує, що оволодіння мовою відбувається передусім у процесі сприйняття мовлення, розуміння його структури за допомогою контексту позамовною інформацією. Оптимальним є вхід, за якого рівень інформації дещо перебільшує наявний рівень мовленнєвої компетентності людини. Це забезпечує не лише розуміння мовлення, що сприймається, а й досягнення наступного рівня мовленнєвої компетентності, розвиток експресивного мовлення (говоріння).

5. Гіпотеза про афективний фільтр пов'язана з наявністю та впливом на оволодіння мовою емоційного фактора: впевненості, хвилювання тощо. Відхилення від оптимального емоційного стану піднімає рівень вхідного фільтру і, відповідно, сприйняття мовлення. При цьому скорочується кількість інформації, що надходить у мозок людини, яка вивчає мову.

Незважаючи на популярність і практичне значення, модель С. Крашена зазнає критики. У багатьох дослідників викликає неприйняття його твердження про те, що набуття і вивчення – майже несумісні, якісно різні процеси. Багато досліджень свідчить, що свідомо засвоєні знання часто перетворюються в набуті.

Цікавою є позиція американських учених – лінгвіста-структураліста Ч. Фріза та методиста Р. Ладо, авторів добре відомого аудіо-лінгвального методу вивчення іноземних мов. Вони займалися переважно питаннями навчання мов дорослих, але їх концепція мала вплив і на

шкільну методику. Науковці розглядали мову як відображення історії, культури та побуту народу-носія мови. Тому Р. Ладо вважає, що вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з проникненням в культуру її народу, оскільки їх неможливо зрозуміти поодинці. Важливим є не лише знайомство з реаліями, а розуміння системи понять, що склалися в певній мові та культурі (elementary meaning units in the culture). Без такого знання неможливо зрозуміти інший народ та його мову, адже носії цієї мови оперують іншими поняттями [11].

Отже, як справедливо зазначає О. Кузнєцова, на основі різних підходів у мовній освіті обґрунтовуються теоретичні принципи процесу навчання, базові положення лінгвістичних теорій та теорій учіння, на які спираються у розробці окремих методів навчання мов. На рівні мовних теорій з'ясовуються моделі мовної компетенції та перелік головних рис мовної організації і використання мови. Щодо теорії учіння, на цьому рівні з'ясовуються центральні складові процесу учіння та умови, які сприяють успішності вивчення мови [3].

Доцільною, на нашу думку, є пропозиція професора Канадського університету в Саймон-Фрайзері Г. Хаммерлі, котрий пропонує поділити всі існуючі теорії на центрифужні (від вивчення до використання) та центрипетальні (вивчення шляхом використання) і виявляє себе прихильником синтезу цих двох підходів. Варто зазначити, що тільки цей науковець до підходів відносить і двомовну систему навчання.

Все ж варто зауважити, що деякі теорії навчання іноземних мов спрямовані переважно на формування усних мовленнєвих умінь, інші обирають за найважливіше навчання загальних навичок спілкування і надають більшого значення можливості значущого самовираження, ніж граматичній правильності чи фонетичній підготовці. Деякі від початку спрямовані на серйозне навчання граматики та правильної вимови. Дуже часто мету навчання мови визначають з меншою лінгвістичною спрямованістю, наголошуючи на процесах та здібностях, яких мають досягти учні в результаті навчання [3].

На рівні кожного теоретичного підхіду, окрім своєрідного розуміння процесу навчання, природи мови, процесу учіння, програми навчання, навчальної діяльності, по-різному розглядаються роль і функції учителя, учнів та навчальних матеріалів у навчальному процесі.

Як показує аналіз теоретичних концепцій мовної освіти кінця XX ст., їх автори більше уваги приділяють ролі учня в навчанні, індивідуальним особливостям і особистісним характеристикам кожного школяра. Так, Ф. Джонсон і С. Паулстон, розглядаючи індивідуалізацію навчання як засіб активізації навчальної діяльності, відзначають, що за умови її успішного впровадження в процес навчання мови учні: а) планують власну навчальну програму і, таким чином, беруть на себе відповідальність за те, що вони роблять у класі; б) контролюють і оцінюють власну успішність; в) є членами групи і навчаються у взаємодії з іншими; г) навчають інших учнів; д) навчаються від учителя, інших учнів і за допомогою навчальних матеріалів.

Дж. Річардс та Т. Роджерс, аналізуючи роль учителя в різних теоретичних підходах до навчання мови, визначають наступні характеристики: а) функції, які має виконувати вчитель: керівника практичною діяльністю, радника чи моделі для наслідування; б) ступінь контролю, здійснюваного вчителем у процесі навчання; в) рівень відповідальності вчителя у визначенні змісту навчання; г) моделі взаємодії між учителями та учнями [9, с. 24].

Прихильники індивідуалізації навчання вбачають роль педагога в створенні спеціальних моделей взаємодії та відносин між учителем та учнями в навчанні, які мають поступово передати відповідальність за навчання від учителя учневі. Автори концепції «групового методу» розглядають учителя як психологічного радника, де мірилом його майстерності є тепле ставлення, чуйність та прийняття учнями.

Отже, теоретичний аналіз різних концепцій, теорій та науково-методичних підходів показує, що серед американських дослідників не існує узгодженості щодо чіткого визначення існуючих теорій навчання мов, особливо тих, що виділились в останні десятиріччя XX та на початку XXI ст. Аналіз діахронічного аспекту розвитку сучасних підходів до вивчення іноземної мови яскраво свідчить, що існуюча палітра підходів, теорій та інноваційних технологій була підготовлена попередніми зусиллями теоретиків і практиків навчання мови. Розробка і розвиток підходів до навчання мов є наслідком неспроможності попередніх задовольнити соціально-економічні, політичні, культурні потреби володіння іноземними

мовами, незадоволення науковців та вчителів-практиків результатами навчання, прагнення покращення стану освітньої галузі, оскільки багатомовність поступово стає однією з найхарактерніших рис сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kelly L. G. English as a Second Language: an Historical Sketch / L. G. Kelly // ELT. – 1971. – Vol. 25, № 2. – P. 120–132.
2. Antony E. M. Approach, method and technique / E. M. Antony // Teaching English as a Second Language. – New York: McGraw-Hill, 1965. – P. 93–97.
3. Кузнецова О. Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти у Великій Британії / О. Ю. Кузнецова. – Харків: Константа, 2002. – 236 с.
4. Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 13–18.
5. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / І. В. Пасинкова. – К., 2005. – 194 с.
6. Chomsky N. Review of Verbal Behaviour / N. Chomsky // Ed. By Jacobovits L. A., Miron M. S. Readings in the Psychology of Language. – Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1967. – P. 142–171.
7. Saettler P. The evolution of American educational technology / P. Saettler. – Englewood-Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1990. – 570 p.
8. Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи: монографія / А. Гофрон. – К.: Вища школа, 2003. – 152 с.
9. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education - cite_ref-Diller_1-2
10. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. D. Krashen. – New York, London, etc.: Prentice Hall International, 1987. – 202 p.
11. Першукова О. О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі / О. О. Першукова // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 16–19.

УДК 37.011.3(73) – 051

С. І. ШАНДРУК

ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОГО ВЧИТЕЛЯ В ПОРІВНЯЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ США

У статті вивчається проблема пошуку ефективних шляхів забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів, здатних до творчої організації всіх ланок особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення адаптації людини до життя за конкурентних умов сучасного суспільства.

***Ключові слова**: ефективність школи, професійна підготовка вчителів, компетентний вчитель, якість викладання.*

С. И. ШАНДРУК

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОГО УЧИТЕЛЯ В СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ США

В статье изучается проблема поиска эффективных путей обеспечения необходимых и достаточных условий для совершенствования процесса профессиональной подготовки учителей, способных к творческой организации всех звеньев личностно-ориентированного педагогического процесса, к самореализации, к выполнению нового социального заказа адаптации человека к жизни в конкурентных условиях современного общества.

***Ключевые слова**: эффективность школы, профессиональная подготовка учителей, компетентный учитель, качество преподавания.*

S. I. SHANDRUK

THE PROBLEM OF EFFECTIVE TEACHER IN COMPARATIVE PEDAGOGY IN THE USA

In the article the problem of finding effective ways, providing of necessary and sufficient conditions for improvement of process of professional preparation of teachers ready for creative organization of all spheres of personality oriented pedagogical process for self-realization, and to new social demand of adaptation of people to life in conditions of competition in modern society is studied.

***Keywords**: efficiency of school, professional preparation of teachers, competent teacher, teaching quality*.

Розбудова незалежної Української держави пов’язана з формуванням нового суспільства, перетворенням усіх суспільних інститутів. Подальша трансформація суспільних відносин, їх загальна модернізація на шляху до демократизації неможлива без реформування системи освіти. Реформування освітньої галузі України відбувається з використанням світового досвіду адаптації людини до життя за конкурентних умов сучасного суспільства. Освіта є ключовим фактором для розбудови майбутнього, а школа – першим кроком на шляху освіти. Середня школа – це невід'ємна ланка системи неперервної освіти, яка забезпечує рівень загальноосвітньої підготовки, достатній для здобуття освіти на наступних її етапах.

Зміни у змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про власне особистісне й професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей. Домінантною стає підготовка педагога, діяльність якого спрямована не тільки на викладання окремої навчальної дисципліни, а й на здійснення міжпредметних зв'язків, усвідомлення значущості постійного розвитку власної професійної компетентності тощо. Важливим є вміння вчителя організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, а також на її підготовку до вирішення завдань життєтворчості.

Актуальна проблема сьогодення – професійна підготовка вчителів середньої школи, яка допоки не відповідає оновленим вимогам суспільства та не забезпечує достатнього рівня педагогічної компетентності. При цьому не втрачає актуальності й пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів-професіоналів, здатних до творчої організації особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу, і виконання соціального замовлення сучасного суспільства.

Метою статті є компаративний аналіз питання ефективної діяльності вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки.

Основним джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки вчителів, які відповідатимуть сучасним освітнім пріоритетам і завданням. Саме тому для українських педагогів становить інтерес досвід демократичних країн у напрямі підготовки педагогічних кадрів.

США мають вагомі педагогічні досягнення та розвинену систему професійної підготовки вчителів. Теорія і практика освіти цієї країни ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежать від державної політики в освітній галузі. Питання вдосконалення школи та якості освіти стали ключовою проблемою обговорень та досліджень Західного світу. Важливою тенденцією освіти є зростання значущості підвищення компетенції вчителів у створенні ефективних шкіл.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної педагогічної підготовки та проблеми ефективного вчителя виступили відомі на Американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів: реформування системи педагогічної освіти (С. Вілсон, Я. Гекстал, В. Голстід, Д. Гудлед, Л. Дарлінг-Геммонд, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден та ін.); підвищення стандартів освіти (А.Гарріс, Д.Муїс та ін.); проблеми освітньої культури (Дж.Віллард, Е.Вітт, Б.Гордон, Н.Зімпфер, С.Йесаян, Дж.Ку та ін.); шкільна ефективність (Х.Біар, Дж.Гілман, П.Голлі, Д.Гопкінс, Б.Колдвел, Р.Мілікан, П.Мортімор, Р.Овенс, К.Рейд,

П.Саммонс, С. Стрінгфілд та ін.);педагогічний менеджмент (Дж. Аплін, А. Гарріс, Р. Кац, Р. Косіер, Т. Кук, Л. Левітон, Д. Муїс, М. Фулан, В. Шедіш, П. Шодербек та ін.); ефективність роботи вчителя (М. Брейн, Д. Брювер, Б. Вулфі, Г. Гайгет, П. Дракер, Дж. Ейплін, Р. Еренберг, Л. Кац, Дж. Кемпбел, Дж. Кінг-Райс, Л. Кіріакідіс, Р. Козйер, П. МакКормік, Д. Монк, Д. Муїс, Р. Райгер, В. Робінсон, А. Саммерс, Дж. Стенг, Е. Стоунз, П. Шодербек та ін.); продуктивність праці, мотивація персоналу (Р. Рейгер, Дж. Стенг та ін.); підвищення кваліфікації вчителів (С. Вілсон, Дж. Берне, В. Бейярд, Д. Бек, Б. Дваєр, Л. Дарлінг-Геммонд, Х. Остін, П. Фріболді та ін.); проблема висококваліфікованих вчителів (С. Вілсон, Р. Грінвальд, Л. Геджес, М. Кочран-Сміт, Р. Лейн, С. Ніето, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, Р. Шаффер та ін.); якість викладання (Д. Брювер, І. Ганусек, Л. Геджес, Д. Гольдхабер, Р. Грінвальд, Дж. Кейн, Б. Крімерс, Р. Лейн, С. Рівкін, Р. Фергюсон, Дж. Ширінс та ін.).

У багатьох країнах відбувається об'єднання економічних, соціальних та політичних сил з метою створення сприятливого клімату освітніх реформ, в якому школи будуть постійно перебувати під тиском потреби вдосконалення. Результатом глобального руху щодо удосконалення освітньої діяльності стало постійне оцінювання та контроль, який розміщує чітко прописані цілі в центр системних змін.

Ефективність школи прямо залежить від колективу, який працює в цьому навчальному закладі. Рекрутинг, відбір та збереження правильного персоналу, потрібного для успішної діяльності шкільної системи, потребує особливої уваги. Будь-яка спроба вдосконалення і створення ефективної школи починається з директора школи, вчителів та шкільного персоналу. Так, Р. Овенс зазначив, що «не може бути хороших шкіл без хороших вчителів, а хороші вчителі не можуть відбутися без хороших шкіл, в яких вони можуть вчитися, працювати та підвищувати свою кваліфікацію» [8, с. 19].

Концепція шкільної ефективності є дуже складною. Зокрема провідний педагог-науковець С. Стрінгфілд аналізує такі проблеми: що будуть вчити та як будуть навчатися учні; в чому буде полягати допомога вчителів, щоб учні вчилися легко, швидко та фундаментально; чого вчителі зможуть навчити учнів; як структурувати курікулум/навчальний план, щоб максимізувати навчання учнів; як учителі будуть виконувати курікулум тощо. Дослідник аргументує, що тільки після вирішення цих проблем можна з обережністю поставити проблему «шкільної ефективності»: як організувати й керувати школою, щоб максимізувати якість курікулуму та викладання [12, с. 55].

Проблеми шкільної ефективності складні і водночас надзвичайно важливі. Майже кожне суспільство покладає на школу свої освітні завдання. Діти будуть більш освіченими, якщо вони досягнуть вищого рівня продуктивності, громадянської відповідальності та особистого комфорту. І саме вчителі повинні забезпечити покращення освіти, а школи мають стати більш ефективними, щоб мати змогу виконувати ці функції.

Ефективність школи залежить від багатьох факторів, особливо в теперішній час, коли на порядку денному стоять глобальні реформи та інновації в освітній галузі. Дослідників, освітніх аналітиків та політиків турбує питання: із чого складається шкільна ефективність? Вони переймаються проблемою, як зробити школи більш ефективними та як підвищити якість та стандарти навчальних досягнень. П. Саммонс, Дж. Гілман та П. Мортімор вважають, що якісне викладання є стрижнем ефективної освіти. Проте високоякісні вчителі не завжди працюють на повну потужність, а педагогічний стиль та стратегії є важливими чинниками, які впливають на успішність учнів [10].

Протягом останніх тридцяти років питання якості є головним для більшості програм і водночас кваліфікується як одне з основних понять конкурентної боротьби. Якість – це ключовий концепт майбутнього успіху національної економіки. Значущість терміна «якість» в освітньому контексті, включаючи його політичну важливість, істотно зростає. Концепт «якість» в освіті асоціюється з функціоналістським значенням, яке стосується курікулуму, змісту, методів навчання, контролю та оцінювання методик і технологій. У результаті педагогічних дебатів якість в освіті фокусується на функціоналістській або інструменталістській дефініції освіти [3; 13]. На противагу бізнесу сфера освіти не може прийняти єдину дефініцію якості. Це означає, що найкращий підхід до якості – це пошук гідних уваги характеристик освітніх програм, які високо оцінені.

Отже, якість у педагогіці означає володіння компетенціями для ефективного навчання. Необхідні компетенції включають можливість визначати/вимірювати навчальні досягнення учнів та впевненість у тому, що батьки задоволені навчальними досягненнями своїх дітей.

Аналіз робіт американських педагогів-дослідників з питань ефективності школи та якісного вдосконалення виявив два важливі фактори, необхідні для процесу вдосконалення якості освіти:

– методика навчання (pedagogicaltechniques);
– ефективність шкільного управління.

Інші макроінституційні чинники повинні братися до уваги як фактори підтримки, основна функція яких полягає в підсиленні основного процесу викладання й навчання на уроці та у покращенні результатів навчальної діяльності учнів. Фактично вдосконалення якості освіти стане вдосконаленням якості й кількості наступних складових: удосконалення навчальних досягнень учнів якісно або кількісно залежить від якісного або кількісного вдосконалення вчителя.

Американський дослідник шкільної ефективності Р. Овенс покладає відповідальність за якість викладання на школи. Проаналізувавши чимало джерел, дослідник зробив висновок, що «успішність учнів знаходиться під сильним впливом шкільної культури» [8, с. 167]. Ця культура складається з цінностей, прав та обов'язків, які існують всередині інституційних структур управління, комунікації, освіти, політики тощо. Успішні школи мають культуру, продуктом якої є атмосфера ідеалу, моральної цілі у викладанні й навчанні. Продуктивними та успішними спробами змінити школи стали ті, що мали за мету вплинути на загальну шкільну культуру шляхом застосування стратегії спільного планування, колективного прийняття рішень та колегіальної роботи в атмосфері приязної до експериментування та оцінювання результатів. Зміна шкільної культури вимагає від членів колективу усвідомлення та прийняття відповідальності за вдосконалення/покращення школи, що надає вчителям необхідні повноваження й підтримку створювати інструктивні програми, які будуть відповідати освітнім потребам учнів.

Г. Біар, Б. Колдвел та Р. Мілікан пропонують управлінню освітою стимулювати та підтримувати якість викладання та можливість успішно вирішувати окремі «ключові ситуації» [1, с. 51–52]. Вони вважають, що шість типів діяльності необхідні для досягнення якості викладання:

1) клінічна допомога (clinicalassistance): здатність вчителя діагностувати потреби учня та забезпечити знаннями, які відповідатимуть індивідуальним потребам кожного учня;
2) планування: відбір учителем оптимальних цілей, знань та процедур оцінювання;
3) викладання: результативна передача знань та їх успішне засвоєння учнями;
4) управління класом: підтримка дисциплінованого мікроклімату навчання;
5) моніторинг успішності: безперервний процес оцінювання всіх учнів, інформування про хід процесу клінічної допомоги, планування та викладання;
6) любов до учнів: демонстрація вчителем таких цінностей як повага, співчуття, підтримка, визнання тощо.

Отже, ефективність учителя полягає у його здатності ідентифікувати й досягати результатів у професійній діяльності, яка базується на академічній та професійній підготовці педагога. Професійна й академічна підготовка є головним чинником ефективності, а професіоналізм та освіта повинні бути взаємопов'язаними, щоб не виникало протиріч в ефективності роботи вчителів. Баланс між академічною та професійною підготовкою потрібен для ефективної педагогічної діяльності.

Проте, якщо вчитель може так просто досягти успіху, чому так багато неуспішних та неефективних учителів? Багато спроб було зроблено, щоб визначити фактори або умови, які асоціюються з успіхом вчителів. Так, Р. Кац визначає три важливі навички для кар'єрного успіху: технічний, гуманітарний та концептуальний, демонстрація яких є обов'язковою для кожного вчителя [5, с. 91]. Вироблення та відновлення цих навичок може відбуватися у спеціально створених для цього інституціях. Усе це означає, що вчитель повинен пройти через формальну освіту/підготовку, яка навчає принципам та теоріям освіти, щоб мати змогу навчати ефективно.

Учителі мають отримати гарну професійну підготовку, щоб бути ефективними. Наприклад, американські вчителі середньої школи отримують академічний ступінь бакалавра чи магістра переважно з педагогіки (education). Вчителі середньої школи отримують знання з основного предмета спеціалізації на інших факультетах, а педагогічну освіту здобувають у педагогічному коледжі (CollegeofEducation) на факультеті педагогічної освіти (DepartmentofTeacherEducation) (TED) за програмою середньої освіти (SecondaryEducationProgram). Ця програма пропонує як додипломну, так і післядипломну освіту для студентів, які прагнуть здобути ліцензію вчителя середньої школи (7–12 класи), та для досвідчених вчителів, які зацікавлені в аналізі власної діяльності. До закінчення університету майбутні вчителі опановують педагогічні дисципліни, вивчають предмет спеціалізації (фізику, хімію, біологію, історію, мову тощо) та проходять педагогічну практику. Період навчання з концентрацією на вивченні предмета може змінюватися періодами більш інтенсивного опанування педагогічних дисциплін або періодами педагогічної практики.

Основна ідея такої інтеграції полягає в тому, щоб зробити підготовку вчителів більш продуктивною й такою, що систематично поєднує теорію з практикою та використовує на повну силу навчальні ресурси університетів. Програми вчителів середньої школи (Secondary Teacher) та вчителів-предметників (Subject Teacher) спрямовані на підготовку вчителів до виконання завдань загальної освіти. Американське суспільство очікує від цих учителів спроможності й бажання розвивати й реформувати систему освіти країни.

Р. Рейгер та Дж. Стенг вважають, що вчитель-професіонал повинен бути креативним, цікавим, допитливим, чуйним, дружелюбним та тяжко працювати, щоб бути ефективним на уроці. Тому підготовка вчителів має бути структурована так, щоб якнайкраще допомогти їм створити навчальне середовище, що посилює тенденцію до навчання й базується на тренінгу/підготовці [9, с. 63].

Якісний учитель, зазначає П. Мак Кормік – це той, хто надихає учня змагатися сам із собою, виконувати завдання, які, здавалося б, перевищують його можливості, відкривати й розвивати в собі мислителя [7, с. 47]. Разом з тим, найкращими вчителями можуть бути лише ті, хто ніколи не припиняє самоосвіту. Це ті люди, які ніколи не перестають читати нові книги, дослухатися до нових думок або обговорювати нові ідеї та чия жага пізнання нескінченна. Дж. Бігз стверджує, що кращі з кращих вчителів – це учні на все життя, люди, які усвідомлюють як мало вони знають та скільки їм потрібно ще про все дізнатися [2].

Л. Кац, Р. Райгер та Дж. Стенг вважають, що для того, щоб бути ефективними на уроці, вчителі повинні бути допитливими, творчими, емфатичними, зацікавленими, дружніми та працьовитими, створювати таке навчальне середовище, яке б збільшувало та підсилювало бажання учнів учитися [5; 9]. В цьому ж контексті Г. Гайгет та Е. Стоунз стверджують, що хороший учитель – це людина з винятково широкою та сповненою життям інтелектуальною допитливістю [4; 11].

Г. Остін, Б. Дваєр та П. Фріболді наголошують на важливості підвищення кваліфікації персоналу [6]. Удосконалення школи навряд чи відбудеться без постійного професійного вдосконалення вчителів. Важливими чинниками підвищення кваліфікації вчителів є постійно поповнювана база знань, нові соціальні проблеми, з якими сьогодні мають справу школи, та постійна потреба в самооновленні. Плани змін в школі повинні супроводжуватися спільним професійним удосконаленням. Якщо оцінювання ефективності школи сфокусоване на включення до цього аспекту процесу підвищення кваліфікації вчителів та проблеми особистісного вдосконалення персоналу, то колектив може бути залученим до спільного набуття важливих професійних та організаційних навиків. Це може вилитися у здатності вчителів повторювати та вирішувати педагогічні завдання.

Учителі є партнерами й рушійною силою процесу вдосконалення школи. Вони будуть реалізовувати свої підходи до роботи з урахуванням зі своїх потреб, бажань та амбіцій. Ці чинники збільшують вірогідність участі вчителів у процесі управління школою. Отже, професійна компетентність може сприяти залученню вчителів до шкільного менеджменту, надати персоналу можливості брати участь у процесі прийняття рішень.

Отже, необхідною умовою якісного викладання є професійна компетентна діяльність учителя. Рівень професійної кваліфікації вчителя не є статичним, а постійно змінюється у

зв'язку зі швидкими змінами середовища, зумовленими технічними, соціальними або інституційними вимогами, а також у зв'язку з неперервним особистісним розвитком індивідуумів і появою нових професійних вимог. З цієї перспективи компетенція може розглядатись як точка відліку навчального й розвивального континуума, який має кілька етапів: відбір та освіта, процес професійної освіти та підготовки, досягнення статусу демонстрації компетентності або власне демонстрація компетентності на роботі.

Зміна діяльності вчителів потребує нових знань та професійної кваліфікації. Останні педагогічні дослідження особливо наголошують на тому, що вчителю середньої школи необхідні глибокі знання свого предмета та розуміння й уміння застосування широкого діапазону педагогічних підходів. У питанні якості освіти роль учителя є життєво важливою для школи, тому педагоги-дослідники закликають до професійної підготовки й перепідготовки вчителів з метою вдосконалення середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. A model for managing an excellent school//In Creating an excellent school: some new management techniques. London: Routledge, 1989. – c. 125–150.
2. Biggs, J., Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does (Society for Research into Higher Education). – Open University Press; 2 edition, 2003. – 272 p.
3. Creemers, B. P. M. From school effectiveness and school improvement to Effective School Improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study// Educational Research and Evaluation, 8 (4), – 2002. – P. 343–362.
4. Highet, G. The Art of Teaching. – London: Methuen & Co., 1963. – 268 p.
5. Katz, R. (1974) SkillsofanEffectiveAdministrator//Harvard Business Review 52, 1974. P. 90–102.
6. Makin, L., D?az, C., Mc Lachlan, C. Literacies in childhood: changing views, challenging practice. – Elsevier Australia; 2 edition, 2007. – 289 p.
7. McCormick, P. There'snosubstituteforgoodteachers//USCatholic, Jun 96, Vol. 61, Issue 6, 1996. –P. 46–49.
8. Owens, R. G. Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership andSchool Reform, 8th edition. – Boston: Pearson Education, 2004. – 448 p.
9. Reiger, R. C. &Stang, J. Education productivity; Labor productivity; Motivation(psychology), Employees – Training of //Education, Vol. 121 Issue 1, – 2000. – P. 62–64.
10. Sammons P., Hillman J. &Mortimore P. (1995). 'Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research'. Paper presented at an internal seminar for Ofsted. – London: Institute of Education, March 1995. – P. – 1–71. [Електронний ресурс] Режимдоступу: http://www.highreliability.co.uk/Files/Downloads/Schooleffectiveness/PSJHPM1995.pdf
11. Stones, E. An Introduction to Educational Psychology. – Ibadan: Spectrum Books, 1966. – 424 p.
12. Stringfield, S. The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research. –Elsevier Science Ltd. 1994. – 253 p.
13. Zajda, J. Defining Excellence and Quality in Education // New Education, 16(2). – 1994. – P. 53–61.

УДК 37.017

Н. С. ЛЕВЧИК

ЕВОЛЮЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО БАТЬКІВСТВА У США ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Представлено еволюцію ставлення суспільства й держави до батьківства та становлення системи освітньої підготовки молоді до батьківства в історіографії британського та американського суспільств. Охарактеризовано та виокремлено основні етапи становлення батьківства в обох країнах залежно від особливостей етнічних, гендерних і соціокультурних факторів. Крос-культурне дослідження стилів виховання і методів батьківського піклування у Великій Британії та США дало змогу визначити специфіку сучасної підготовки молоді до виконання батьківських обов'язків.

***Ключові слова**: батьківство, батьківський обов'язок, дитинство, модель батьківсько-дитячих відносин, крос-культурний аналіз, історіографія.*

Н. С. ЛЕВЧИК

ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЁЖИ К РОДИТЕЛЬСТВУ В США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Представлено эволюцию отношения общества и государства к родительству и становление системы образовательной подготовки молодёжи к родительству в историографии британского и американского обществ. Охарактеризовано и выделено основные этапы становления родительства в обоих государствах в зависимости от особенностей этнических, гендерных и социокультурных факторов. Кросс-культурное исследование стилей воспитания и методов родительской заботы в США и Великобритании дало возможность определить специфику современной подготовки молодёжи к выполнению родительских обязанностей.

***Ключевые слова**: родительство, родительская обязанность, детство, модель родительско-детских отношений, кросс-культурный анализ, историография.*

N. S. LEVCHYK

THE EVOLUTION OF THESYSTEM OF YOUNG PEOPLE'S EDUCATIONAL PREPARATION FOR PARENTHOOD IN THE USA AND GREAT BRITAIN

The article deals with the evolution attitude of society and community to parenthood and development the system of young people's educational preparation for parenthood in historiography of English and American societies. The author describes and distinguishes the main stages of formation parenthood in both countries depending on peculiarities of ethnic, gender and sociocultural factors. The cross-cultural study of styles and methods of parental care in the USA and Great Britain gives an opportunity to define peculiarity of contemporary preparing young people for parental duties.

***Keywords**: parenthood, parental duty, childhood, model of parent-child relation, cross-cultural analysis, historiography.*

На сучасному етапі значна увага науковців у більшості країн приділяється проблемам підготовки молоді до відповідального батьківства та материнства, їх готовності виконувати свої батьківські обов'язки та ролі. Це пов'язано насамперед із світовою економічною кризою, низькою якістю життя та бідністю більшості населення, погіршенням репродуктивного здоров'я молоді, змінами в гендерній культурі, зниженням потреби в дітях, зростанням розлучених і неповних сімей, ранніх вагітностей, девіантного материнства та кризою батьківства загалом. Здійснення підготовки молоді до виконання батьківських обов'язків у школі допоможе уникнути численних проблем, що призводять до недостатнього догляду та насильства над дітьми.

Метою дослідження є порівняльний аналіз становлення явища батьківства в історіографії США та Великої Британії, виявлення спільного та відмінного в методології полідисциплінарного вивчення цієї проблеми з метою вдосконалення практики навчання і виховання дітей.

Проблему підготовки молоді до виконання батьківських обов'язків необхідно розглядати в контексті становлення батьківства як багатогранного та складного явища, що розвивалося упродовж тривалого історико-культурного та економічного розвитку обох країн, і передбачає хронологічний екскурс в історію розвитку британської та американської родин. Історичне бачення становлення батьківських функцій та обов'язків дає можливість найбільш повно прослідкувати їх зміни та виявити особливості впровадження у освітню систему в обох державах. Порівняльний аналіз явища батьківства та становлення системи підготовки до батьківства в історіографії США і Великої Британії дасть змогу виявити спільне та відмінне у дослідженні окресленої проблеми, розкрити її зміст, структуру та особливості.

Відомо, що об'єктивний погляд на будь-яке питання можливий лише за умови історичного аналізу розвитку проблеми загалом. З огляду на це вважаємо за необхідне розглянути ставлення суспільства до батьківства та системи підготовки до нього в історичній ретроспективі.

В історії педагогіки та соціології сьогодні ведуться дискусії серед зарубіжних учених щодо різних науково-методологічних підходів до виконання батьківських ролей. Звернення до етнокультурологічних досліджень з історії дитинства (Ф. Аріес [4], Б. Маліновські [1], М. Мід [2], Л. де Моз [9] та ін.) свідчить, що батьківська любов є продуктом тривалого і суперечливого

історичного розвитку, впродовж якого змінювалося і ставлення до дітей. Зазначимо, що дитинство та батьківство розглядаються у соціально-політичному контексті поряд: категорія «дитина» існує стосовно категорії «дорослий». Як справедливо зауважує британська дослідниця Л. Поллок, «неможливо провести просту трансляцію від зображення дітей (як в мистецтві, так і в літературі) до практик виховання дітей чи від газетних статей – до того, що відчувають батьки до дітей і що дійсно роблять для них»[16, с. 134]. Поряд із цим поради щодо догляду за дітьми є тим важливим ресурсом, з якого випливає значущість і актуальність батьківських виховних стратегій та практик для сьогодення.

Становлення батьківства як соціально-педагогічного феномена та відповідної системи підготовки молоді на різних етапах історичного розвитку США і Великої Британії вивчали Л. Бремнер [8], М. Гудіч [11], Л. Поллок [16], Л. Стоун [18], А. Харріс [12], Р. Хайнер [13], М. Хойліс [14] та інші вчені. Збір архівних матеріалів і контент-аналіз батьківських щоденників, автобіографій видатних людей XVI–XX ст. засвідчили значні трансформації у батьківсько-дитячих взаєминах. Так, американський психоісторик Л. де Моз головною проблемою виховання вважав ставлення батьків до дітей, а провідною силою історії – психогенні зміни в особистості, що відбуваються внаслідок міжпоколінної взаємодії. Він виокремив шість послідовних періодів трансформаційних змін у ставленні людства до дітей, умовними межами яких є історичні події, що суттєво вплинули на статус батьків і дітей, закладаючи таким чином основи підготовки молодого покоління до майбутнього батьківства [19, с. 245].

Беручи за основу цей поділ, логічно вибудуваний й цілком прийнятний, розглянемо визначені періоди з погляду суспільної еволюції батьківсько-дитячої взаємодії з певною деталізацією та уточненнями під умовною назвою «культурно-історичних епох батьківства» (табл. 1).

Упродовж століть виконання традиційних ролей батьками та їхнє ставлення до дітей зазнавало значних змін. Так, британські вчені Дж. Ньюсан та Е. Ньюсан зазначають, що до XVIII ст. у батьківському вихованні переважали суворі моральні правила та установки [15, с. 176]. Період із середини XVIII ст. до кінця XIX ст. вчені називають періодом «релігійної» моралі, за якого основна увага приділялася підготовці дітей до смерті, що було спричинено значним у той час зростанням дитячої смертності. Найкращим виконанням батьківських обов'язків вважалося прагнення батьків забезпечити дитині краще життя в потойбічному світі. Тогочасне пуританське населення вірило у «святість» батьківського обов'язку.

Поряд із цим у XVIII ст. пріоритетним стає громадянське виховання дітей. Щоправда, батьки того часу не мали належних знань, умінь і навичок стосовно правильного виконання своїх обов'язків, відчували брак інформації та ін. Лише з XIX ст. просвітницька діяльність шкільної освіти стала вважатись важливим об'єктивним чинником, який залежить від розвитку освіти та свідомості населення, і впливає на стабільність сім'ї, батьківсько-дитячі стосунки, якість підготовки молоді до шлюбу та сімейного життя.

У різні історичні періоди існували різні підходи до навчання та виховання синів і доньок. Так, у XVI ст. релігія займала винятково важливе місце у сімейному вихованні британців. Моральне, духовне виховання ґрунтувалося на почуттях любові до Бога, батьківщини, родинного вогнища тощо. Загалом формування духовності британців тісно пов'язували з релігійними традиціями. Можна сказати, що британська родина того часу – це теорія і практика релігійного життя. Водночас дитина повністю залежала від батьківського догляду та захисту, що призвело до розвитку дисциплінуючої та оберігаючої батьківських функцій. Лише згодом першочерговою стає проблема соціалізації дитини – процесу, завдяки якому автономний людський індивід долучається до культури суспільства, світу дорослих та ін. Батьки відігравали керівну роль у процесі соціалізації, вважаючи це своїм основним обов'язком. Із XVIII ст. пріоритетним стає громадянське виховання дітей.

Вирішення проблеми підготовки до батьківства у США перебувало в органічному зв'язку з набуттям освіти дівчатами, переосмисленням їхнього становища і ролі в суспільстві, відповідними зрушеннями в суспільній свідомості та боротьбою жінок за рівні з чоловіками права в усіх сферах життя. Якщо у XVIII ст. жіноча освіта в Англії розглядалася з позиції орнаментальності, то в Америці – з позиції рівності інтелектуальних можливостей жінки і чоловіка. У Великій Британії у батьківському вихованні переважали суворі пуританські моральні правила та установки. Сімейне життя і материнство часто розглядалися британським суспільством як моральне вдосконалення та емоційна зрілість осіб жіночої статі. У вікторіанський та едвардіанський періоди жінки були носіями

суто жіночого, а не соціального досвіду, представницями своєї статі (вагітні жінки, дружини, матері-одиначки, домогосподарки).

Таблиця 1

Еволюція ставлення суспільства й держави до батьківства та становлення системи освітньої підготовки молоді до батьківства

Етапи становлення системи підготовки до батьківства та їх хронологічні межі	Характеристика періоду	Суть підготовки
Етап виникнення (XVIII – XIX ст.)	Існування двох моделей дитячої поведінки: вразлива і неввічлива дитини, котра потребує захистку, та дитина як джерело хаосу, що потребує контролю і дисципліни. Дитина вважалась «власністю батьків» без всяких прав	Епізодичний характер підготовки виявлявся в авторитарності та суворому контролі дорослих над поведінкою і внутрішнім світом дитини. Переважання домашнього та релігійного виховання. Відкриття доступу до освіти дівчатам та жінкам. Поява терміна «усвідомлений батьківський обов'язок».
Реформуючий (початок XX ст. – 1970 р.)	Зародження інтересу батьків до внутрішнього світу дитини, проголошення її найвищою цінністю.	Радикальні зміни у традиційному розподілі сімейних і батьківських ролей: спрямованість батьків на сім'ю як своєрідний психологічний захист, втеча від соціальної дійсності та зростання впевненості, наполегливості, відповідальності у своїй поведінці, зменшення авторитарності у поводженні з дітьми, відході від традиційних, догматичних приписів, вироблення навичок толерантності і гнучкості в спілкуванні. Викладання курсів з батьківства було епізодичним та стихійним, методика зводилась лише до читання лекцій та роботи з підручником.
Трансформаційний (друга половина XX ст.)	Захист прав дітей, їх готовності до прийняття батьківських цінностей, залучення татів до домашньо-сімейної сфери та виховання дітей.	Перші спроби створення умов для системної підготовки дітей до самостійного життя, відкриття у навчальних закладах курсів із батьківства, фрагментарний та епізодичний характер. Зародження соціальної та державної системи піклування про дітей. Початок громадянського виховання. Міждисциплінарний характер програм.
Модерністичний (кінець XX – початок XXI ст.)	Встановлення емоційної близькості та взаєморозуміння з дітьми, увага до індивідуального розвитку. Дитиноцентризм як особистісний підхід до виховання дітей.	Розвиток національної системи підготовки з провідною тенденцією інтегрування в академічні шкільні дисципліни, позашкільні установи, розширення соціальної мережі неурядових організацій, медичних центрів, психологічних служб. Правове забезпечення підготовки. Удосконалення вертикальної та горизонтальної структур у системі підготовки їх розширення та диференціація. Компетентнісний підхід-система інтегрування курсів з батьківства у обов'язкові дисципліни та впровадження самостійних елективних курсів.

На методологічні засади підготовки до батьківства у США суттєвий вплив мала ідеологія республіканського материнства, що утвердилася в американському суспільстві після визвольної війни (1775–1783 рр.) за незалежність від колоніальної Англії та актуалізує потребу виховання майбутніх республіканців. Тому перша половина XIX ст. характеризувалася спробами поліпшити освіту жінок відповідно до існуючих у той час культурних уявлень про політичну місію жінки: виховувати синів – майбутніх громадян республіки та здійснювати вплив на чоловіків згідно з громадянськими цінностями. Із цією метою на початку XIX ст. починають створюватися навчальні заклади для жінок, що стало поворотним моментом у розвитку освіченості американських дівчат та жінок. У кінці XIX ст. започатковується спільне навчання чоловіків і жінок. У 1970-х роках американськими жінками було кинуто виклик чоловічій гегемонії, що призвело до перегляду як змісту навчальних

курсів, так і сутності самого знання, зумовило виникнення в університетах США жіночих, а пізніше гендерних студій як напряму дослідження і викладання.

Як зазначає Дж. Брумен, після проголошення незалежності США у 1776 р. батьки почали надавати перевагу американському способу виховання дітей: розвивали більш самостійну та незалежну дитину. З іншого боку, американська модель батьківства XVIII – XIX ст. вимагала швидше чуйних та люблячих батьків, аніж «стриманих» та контролюючих.

У Великій Британії почалася стандартизація навчальних програм із переважанням релігійного виховання та підготовки хлопців з робітничих родин до ремесел, а дівчат – до ролі домогосподарки (з урахуванням традиційних статевих ролей), що призвело до ізольованості та підконтрольності молодого покоління [7, с. 84].

Першість у створенні чітко структурованих програм з підготовки до батьківства на основі філософії позитивізму та прагматизму Д. Дьюї, відкидання догматичного підходу у навчанні, пріоритету предметоцентризму, спрямованості на дитиноцентризм належить США.

Початки системи підготовки молодого покоління до батьківства у США та Великій Британії були зумовлені історичними, суспільно-політичними та економічними чинниками та здобуттям освіти дівчатами і жінками. Британські вчені (Дж. Ньюсан та Е. Ньюсан) у становленні системи шкільної підготовки на основі культурно-історичного та соціально-економічного розвитку країни визначили такі «епохи батьківства»: 1) філософсько-релігійні та моральні погляди (XVIII – XIX ст.); 2) мораль аскетичного раціоналізму (20 – 30-ті рр. XX ст.); 3) розвиток психоаналізу і дитячої психології та дитиноцентризм (визнання дитини найвищою цінністю) (до 1930-х рр.); 4) реалізація особистісного підходу до навчання і виховання (1970-ті рр. до сьогодення) [15, с. 112].

Погляди філософів та педагогів (Платон, Аристотель, Ф. Аквінський, Дж. Локк та ін.) на права і обов'язки батьків та дітей були покладені в основу започаткування системи освітньої підготовки молодого покоління до батьківства. Варто відзначити суперечливість поглядів філософів-просвітителів на материнство та батьківство. Якщо, наприклад, Ж. Руссо у своїй філософії «повернення до природи» ідеалізував материнство як найбільш принадну і чудову діяльність жінки, на яку б вона могла сподіватися (1762 р.), то через два століття погляди вчених радикально змінилися до знецінювання материнства (Дж. Робертсон) [17, с. 35].

Аналіз теоретичних джерел показав, що лише у XVIII ст. введено у науковий вжиток поняття «усвідомлений батьківський обов'язок». Американські сім'ї того часу (порівняно з британськими) були більш економічно стабільними та демократичними. До виховання дітей обох статей застосовувався статево-диференційований підхід. Виховання та догляд за дітьми вважалися материнським «святим обов'язком» серед представників середнього класу, на відміну від нижчих верств населення (сім'ї афроамериканців та робітників), де жінки нарівні з чоловіками брали участь у забезпеченні родини, а діти виростали більш незалежними і вільними. Це було зумовлено як розвитком суспільства, його економічним зростанням, так і панівними ідеологічними установками, громадською думкою, системою соціально-політичного устрою.

Подальша індустріалізації суспільств у XIX ст. призвела до переосмислення поглядів учених на суть батьківського виховання та зміст підготовки до батьківства. З посиленням контролю держави за сім'ями як найменшими осередками суспільства відбуваються певні зміни: зменшується батьківський нагляд за кар'єрою чи одруженням уже дорослих дітей, конфліктність у батьківсько-дитячих стосунках, проте зростає батьківський контроль за дитячою поведінкою, а виховання розглядається фундаментальною складовою батьківського обов'язку.

У середині XIX ст. підготовка до батьківства зосереджувалась в основному на навчанні ефективного ведення домашнього господарства. Спочатку створений предмет мав назву «Наука про дім» (Domesticscience), пізніше – «Домашняекономіка». Цей предмет був призначений для молодих дівчат, основним обов'язком яких було ведення домашнього господарства і догляд за дітьми.

У Великій Британії почалася стандартизація навчальних програм із переважанням релігійного виховання та підготовки хлопців з робітничих родин до ремесел, а дівчат до ролі домогосподарки з урахуванням традиційних статевих ролей, що призвело до ізольованості та підконтрольності молодого покоління.

У XIX–XX ст. соціально-економічна ситуація в обох країнах характеризувалася забороною працювати жінкам з вищих верств населення, орієнтацією серед нижчих верств на багатодітність як продукування майбутніх робітників, дотриманням суворого дисциплінуючого виховання та

послабленням контролю із дорослішанням дітей. Стиль виховання визначав батько як домінуюча та авторитарна особа, а мати виконувала емоційно-експресивну та опікувальну функції.

Подальший розвиток індустріалізації в обох країнах спричинив появу нуклеарної сім'ї з традиційним гендерним розподілом праці. Модель «чоловік-годувальник/жінка-домогосподарка» (Т. Парсонс) стала нормативною моделлю гендерних взаємин для західних суспільств [3, с. 37]. Під впливом економічних та соціальних катаклізмів поступово змінюється і зміст гендерної ролі соціальної жінки у публічно-домашній сфері, зростає освіченість жіноцтва, зароджується фемінізм.

Велика депресія та економічна криза в 30-х роках XX ст. у США призвели до радикальних змін у традиційному розподілі сімейних і батьківських ролей. Працювати йшов той, хто міг отримати роботу, щоб забезпечити сім'ю. Після Другої світової війни у країні почався «бебі-бум» – демографічний вибух, що супроводжувався розвитком мережі психологічних і соціальних служб, медичних центрів тощо. Аналогічний період у Великій Британії Дж. Ньюсан та Е. Ньюсан назвали перепадом «індивідуалізму і мораллю забав». Характерними ознаками цього періоду були спрямованість батьків на сім'ю як своєрідний психологічний захист, втеча від соціальної дійсності та зростання впевненості, наполегливості, відповідальності у своїй поведінці. Ці особливості (у «виборі» та «споживанні») відображені в багатьох рекомендаціях та порадах щодо батьківського піклування (зменшення авторитарності у поводженні з дітьми, відході від традиційних, догматичних приписів, вироблення навичок толерантності і гнучкості в спілкуванні та ін.). Отримання дорослими задоволення від виконання своїх прямих батьківських обов'язків стало пріоритетом у дитячо-батьківських стосунках [15, с. 229].

У 1946 р. з'явилися книги для батьків відомого американського психотерапевта і лікаря Б. Спока з такими заголовками: «Книга догляду за дітьми з позиції здорового глузду» та «Діти і догляд за ними: поради Доктора Спока», в яких надавалися практичні поради батькам з перинатальної медицини, годування дітей, вибору відповідного одягу, догляду за хворою дитиною тощо. Поява цих книг була значним внеском у розвиток методологічних засад, поєднанням медико-педагогічних підходів до просвітницької роботи серед батьків.

Пізніше, у 60 – 70-ті рр. XX ст., у США з'явилися школи з підготовки батьків до догляду та виховання дітей при церквах, костелах, монастирях, синагогах, центрах психології здоров'я, лікарнях, школах і навіть готелях. У зв'язку із значними змінами в американському суспільстві, сім'ї зросли потреби батьків в отриманні нової інформації та набутті умінь та навичок щодо підготовки дітей до майбутнього життя. Популярними стали два майже радикальні підходи, які стосувалися модифікації поведінки дітей, та модель спілкування Х. Джайнотта. Базу першого склали принципи експериментальної психології, оновлені методи виховання дітей шляхом заохочень і покарань [10, с. 56]. Виховання з позицій біхевіорального підходу (А. Бандура, Х. Джайнотт та ін.) передбачало обізнаність батьків та адекватне сприймання ними дитячих почуттів, навчання методів спілкування та вирішення проблем у батьківсько-дитячих взаєминах.

Із 80-х рр. XX ст. у США бере початок так звана ера «нового батьківства», яка пов'язана зі зміною гендерних ролей, підвищеною суспільною активністю жінок. Професійна діяльність як основний чинник досягнення статусу повноцінного члена суспільства призвела до активності жінок, зайнятих у виробництві і менеджменті, появи «бізнесвумен» і та ін. (М. Борнштейн) [6, с. 342]. Це зумовило проблему залучення батьків до домашньо-сімейної сфери та виховання дітей.

Кінець XX – початок XXI ст. у Великій Британії та США знаменується значними змінами у соціальній та сімейній державній політиці, що актуалізує проблему батьківських ролей. Дослідження британськими вченими гендерної соціалізації дітей і молоді свідчать про існування подвійних стандартів у вихованні на різних рівнях британського суспільства: від мікро- до макрорівня.

Сьогодні підготовка молоді до батьківства ґрунтується на принципі «мультикультуральності» та передбачає забезпечення гнучкості освітньої системи, розширення приватного особистого простору обох статей, міграційні процеси, перерозподіл гендерних ролей тощо. В обох країнах значного поширення набуває громадський молодіжний рух, спрямований на активізацію участі молодих чоловіків у виконанні батьківських обов'язків, надання дружині фізичної, моральної та матеріальної підтримки у період вагітності, пологів і появи дитини. Звичним явищем стала декретна оплачувана відпустка чоловіків з догляду за дітьми, надання переваги сімейним цінностям порівняно з кар'єрними, вибір роботи і розпорядку робочого дня, зручних для потреб сім'ї, зменшення службових відряджень тощо. Все частіше чоловіки стали відмовлятися від понаднормованої праці з

метою проведення вільного часу з дітьми. Батьки залишаються доглядати за хворими дітьми, разом з вагітними дружинами відвідують лікаря, присвячують свій вільний час вихованню дітей, виконуючи емоційно-опікувальні функції. Поява такого типу батьківства отримала назву ери «одомашнення», що стало основоположним у побудові навчальних курсів із батьківства.

Хоча сучасний етап батьківства характеризується ще переважаючим материнським впливом у сім'ї, проте все більш поширюються демократичні методи у батьківсько-дитячій взаємодії, взаємозамінність гендерних ролей у сімейно-побутовій сфері. У всі часи важливими обов'язками батьків вважалися моральне і релігійне виховання дітей, їх фінансове забезпечення, залишення їм спадщини і тощо. Проте кризові явища сьогодення, світова економічна криза, засилля інформаційних технологій, занепад моралі, криза духовності, неуспішність дітей у школі, зростання дитячої злочинності і раннього материнства тощо й інше зумовлюють радикальні погляди вчених щодо нагальності потреби у підготовці молоді до батьківства. Вимогою часу стали інформаційно-просвітницька діяльність для широкого загалу дорослого населення та підготовка учнівської молоді до набуття батьківських компетенцій.

Таким чином, собливості становлення батьківства в історіографії Великої Британії і США визначаються соціально-економічною специфікою та етнокультурними відмінностями кожної з країн. Науковий підхід до проблеми батьківства бере свій початок із XVIII ст. у зв'язку із введенням у вжиток поняття «усвідомлений батьківський обов'язок», появою перших освітньо-медичних курсів з материнства, що супроводжувалося визнанням самоцінності дитинства, дитиноцентричністю сім'ї і гуманізацією батьківсько-дитячих стосунків. Першість у створенні чітко структурованих програм з підготовки до батьківства належить США на основі філософії позитивізму та прагматизму Д. Дьюї, відкидання догматичного підходу у навчанні, пріоритетом предметоцентризму, спрямованістю на дитиноцентризм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Малиновский Б.Секс и вытеснение в обществе дикарей / Б. Малиновский ;пер.с англ. Н. Микшиной. – М.: Изд. дом гос. ун-та «Высшей школы экономики», 2011. – 224 с.
2. Мид М. Культура и мир детства : избранныепроизведения / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
3. Парсонс Т. Общетеоретическиепроблемысоциологии/ Т. Парсонс// Социологиясегодня : проблемы и перспективы / под ред. Р. К. Мертона, Л. Брума, Л. С. Котрелла. – М., 1965. – С. 25–67.
4. Aries P. Centuriesofchildhood : a socialhistoryoffamilylife / P. Aries ; R. Baldick (trans.). – NewYork : Knopf, 1962.– 448 p.
5. Bandura A. Sociallearningtheory / A. Bandura. – EnglewoodCliffs: Prentice-Hall, 1977. – P. 120–136.
6. Bornstein M. H. HandbookofParentingVol.4 / M. H. Bornstein. –Mahwah:LawrenceEribaumAssociates, 2002. – 409 p.
7. Brooman J. EraoftheSecondWorldWar/ J. Brooman. – Essex:LongmanPublishingGroup, 2005. – 128 p.
8. ChildrenandyouthinAmerica. Vol. 1 / L. Bremner(ed.).– Cambridge : HarvardUniversityPress, 1970. – 856 p.
9. DeMause L. TheHistoryofChildhood (TheMasterWork) / L. DeMause. – [S. l.] :JasonAronson, 1995. – 462 p.
10. Ginott H. Betweenparentandchild/ H. Ginott ; Rev. ed. byA. Ginott & H. W. Goddard. – NewYork :ThreeRiversPress, 2003. – 231 p.
11. Goodich M. BartholomaeusAnglicuson child-rearing / M. Goodich //HistoryofchildhoodQuarterly: TheJournalofPsychohistory. – 1975. –Vol. 3. –P. 75–84.
12. Harris A. Therationalizationofinfancy / A. Harris //CriticalTheoriesofPsychologicalDevelopment / J. Broughton(ed.).–NewYork :PlenumPress, 1987. – 344 p.
13. Hiner R. Adolescencein eighteenth-century America / R. Hiner //HistoryofChildhoodQuarterly: TheJournalofPsychohistory, 1975. – Vol. 3. –P. 253–280.
14. Hoyles M. Childhoodinhistoricalperspective/ M. Hoyles //ChangingChildhood / MartinHoyles(ed.).– London :WritersandReadersPublishingCooperative, 1979. –P. 16–29.
15. Newson J.Culturalaspectsofchildrearinginthe English-speaking world / J. Newson, E. Newson // TheIntegrationoftheChildinto a SocialWorld / M. Richards(ed.).– London, 1974. – 328 p.
16. Pollock L. A. Forgottenchildren: Parent-child relationsfrom 1500–1900/ Linda A. Pollock. – Cambridge : CambridgeUniv. Press, 1983. – X1, 334 p.
17. Robertson J.A BabyintheFamily / J. Robertson. –London :PenguinBooks, 1982. – 127 p.
18. Stone L. TheFamily, SexandMarriageinEngland 1500–1800 / L. Stone. – London :WeidenfeldandNicolson, 1977. – P. 293.
19. Thechildasbeginningandend: fifteenth- and sixteenth-century Englishchildhood// TheHistory of – Childhood / ed. byLloyd DeMause. – London : SouvenirPress, 1962. – P. 229–258.

УДК 378.633.848 :37.014.53

Н. Є. ЖОРНЯК

ОСОБЛИВОСТІ КАНАДСЬКОЇ СФЕРИ ТУРИЗМУ І ТУРИСТСЬКОЇ ОСВІТИ

Розглянуто особливості канадської сфери туризму та туристської освіти, зокрема такі її риси як децентралізованість, вплив культурно-етнічної неоднорідності і місце студентів корінного населення в освітній системі. Окрему увагу приділено трьом основним принципам реалізації вищої освіти (доступ, рівні можливості, врахування різноманітності). Подано основні напрямки діяльності Канадської Ради з питань розвитку людських ресурсів у сфері туризму. Вивчено структурну специфіку канадських туристських галузевих стандартів. Проаналізовано специфіку професійної діяльності канадського туристського сектору та його взаємозв'язок з туристською професійною підготовкою.

***Ключові слова**: туристська галузь, туристська професійна освіта, рівні можливості, різноманітність, доступ, туризм корінного населення, канадські галузеві стандарти.*

Н. Е. ЖОРНЯК

ОСОБЕННОСТИ КАНАДСКОЙ СФЕРЫ ТУРИЗМА И ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены особенности канадской сферы туризма и туристского образования, в частности такие ее черты, как децентрализованность, влияние культурно-этнической неоднородности и место студентов коренного населения в образовательной системе. Отдельное внимание уделено трем основным принципам реализации высшего образования (доступ, равные возможности, учет разнообразия). Представлены основные направления деятельности Канадского Совета по вопросам развития человеческих ресурсов в сфере туризма. Изучена структурная специфика канадских отраслевых туристических стандартов. Проанализирована специфика профессиональной деятельности канадского туристского сектора и его взаимосвязь с туристской профессиональной подготовкой.

***Ключевые слова**: индустрия туризма, туристское профессиональное образование, равенство, разнообразие, доступ, туризм коренного населения. Канадские стандарты туризма.*

N. ZHORNIAK

SPECIAL FEATURES OF CANADIAN TOURISM INDUSTRY AND TOURISM VOCATIONAL EDUCATION

The article discusses the features of the Canadian tourism industry and tourism vocational education, including such features as its decentralization, the impact of cultural and ethnic heterogeneity and the role of Aboriginal students in educational system. Special attention is given to three basic principles of higher education (access, equity, diversity). The basic activities of the Canadian Tourism Human Resource Council are presented. The structural specificity of Canadian tourism industry standards was concerned. Analysis of specific professional activities of the Canadian tourism sector and its relationship with the tourist professional training was made.

***Keywords**: tourism industry, tourism vocational education, equity, diversity, assessment, aboriginal tourism, Canadian tourism standards.*

Входження України в світовий освітній простір вимагає від неї здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті світових вимог і стандартів, що неможливо без врахування міжнародного досвіду, в тому числі канадського досвіду професійного навчання працівників.

Мета статті – проаналізувати і визначити особливі риси канадської сфери туризму і туристської освіти. Об'єктом дослідження є канадська сфера туризму і канадська туристська освіта, а предметом – їхні особливості.

Проблеми теорії фундаментальної туристичної науки та професійної освіти у туристичній галузі досліджували В. Федорченко, Л. Кнодель, З. Зязюн, А. Конох, М. Галицька, Н. Фоменко, Я. Олійник, А. Карамашева, С. Красна, О. Кузьмін, Л. Ортон, Г. Роусон та ін.

Сучасна модель професійної діяльності, зокрема туристської, розвивається як результат науково-практичного пошуку, в процесі якого вивчається та аналізується вітчизняні і зарубіжні надбання науки і освіти, зокрема і в Канаді.

Канада відома своїм неоднорідним етнічним, расовим та культурним складом, полікультуралізм тут є офіційною політикою вже понад 30 років та підкріплюється законодавчою базою. Ця країна має багаторічні освітні традиції у сфері професійної підготовки загалом та підготовки фахівців туристської сфери зокрема. У Канаді освіта покликана ввести студентів у світ культури і підготувати їх до своєї ролі в суспільстві, повинна зробити майбутніх фахівців здатними до вдумливих суджень і прийняття відповідальних рішень [1, с. 21]. За такої підготовки ці майбутні дорослі зможуть впоратись із глобальними проблемами і будуть здатні успішно адаптуватися до змін, з якими вони зустрінуться на цьому шляху.

Тим не менше освіта залишається пріоритетом як інвестиція для уряду країни і відображає високу прихильність канадців до навчання. Витрати на освіту на всіх рівнях становлять 7% валового внутрішнього продукту Канади, що є найвищим рівнем серед країн «вісімки». Присвоєння наукового ступеня, отримання диплома, сертифікату до 25 – 34 років зросла з 44% у 1981 р. до 59% у 1991 р. [8, с. 14].

Незважаючи на те, що кожна з провінцій і територій Канади розробила власну освітню структуру, що відображає особливості регіону, розділених великими відстанями і різноманітністю історико-культурної спадщини країни, її тринадцять систем освіти мають більше спільного, ніж відмінного. Всі системи підтримують трирівневу структуру початкової, середньої та вищої освіти. Остання забезпечується університетами та коледжами, коледжами спільнот, CEGEPs (коледжі D'enseignement général in Professionnel) чи технологічними інститутами [9, с. 4].

З переходом на інтелектуальну глобальну економіку людський капітал стає все більше цінним ресурсом. За цих умов вагомішого значення набуває мобільність високо освіченої верстви населення. Освіта відіграє вирішальну роль у розвитку особистості і суспільства, у розробці навчального та науково-дослідного середовища міжнародного масштабу.

Федеральне міністерство розвитку людських ресурсів Канади (HRDC) прагне, щоб усі жителі країни мали доступ до можливостей навчання, бо освіта та навчання забезпечують канадців необхідними навичками для повноцінної участі в економічному і соціальному житті.

Багатоетнічна Канада виявилася серед піонерів у справі реального впровадження засад полікультуралізму в державне життя, де поруч з європейськими, африканськими, азіатськими іммігрантами та їхніми нащадками живуть численні корінні народи – індіанці, ескімоси, алеути. В 1988 р. канадський федеральний парламент прийняв «Закон про канадську багатокультурність» (The Canadian Multiculturalism Act). У ньому завдання держави формулюються так:

- визнавати й поширювати розуміння, що полікультурність відображає культурне й расове різноманіття канадського суспільства;
- визнавати для всіх членів суспільства свободу зберігати, збагачувати та поділяти з іншими свою культурну спадщину;
- забезпечувати, аби суспільні, культурні, господарські й політичні інституції Канади визнавали й враховували у своїй діяльності багатокультурний характер країни;
- поширювати багатокультурність у Канаді згідно з відданістю канадській нації та офіційним мовам [4, с. 15].

З огляду на це канадська система вищої освіти розглядається через призму доступу, рівних можливостей та врахування різноманітності [2, с. 24].

Доступ. Важливим завданням для будь-якої системи освіти є міра, якою вона служить для всього населення. Відмінність у рівні освіти впливає на можливість для окремих осіб конкурувати за робочі місця і діяти ефективно в суспільстві. На шляху до цього буває багато перешкод, деякі пов'язані з економічним становищем осіб, інші – з сімейними ситуаціями, а деякі – з обмеженими можливостями.

У своєму бюджеті на 1998 р. уряд країни оголосив про введення нових заходів щодо стимулювання канадців заощаджувати на вищу освіту. Були розроблені стратегії, введені певні заходи, зокрема: податок без вилучення із зареєстрованих пенсійних накопичень та нові економні освітні гранти (CESG) для заохочення сімей заощаджувати на майбутню вищу освіту дітей. Іншою перешкодою для успішного переходу до здобуття вищої освіти були труднощі з

отриманням доступу до інформації про вищу освіту та професійну підготовку через відсутність систематизації інформації [5, с. 73].

У зв'язку з цим, наприклад, департамент освіти Північно-західних територій прагне зробити освіту і навчання доступнішими в громадах за рахунок ефективного використання технологій і підвищення якості та ефективності системи освіти шляхом її реструктуризації. Він також залучає інформаційні мережі для підтримки особистісного розвитку та навчання у спільнотах. У рамках цього підходу, департамент освіти планує розробити комп'ютерні операційні системи мовами аборигенів і таким чином збільшити кількість людей, які мають доступ до інформаційних мереж [8, с. 154].

*Рівні можливості***.** Канадські освітні системи прагнуть підтримати студентів, які стикаються з додатковими проблемами при здобутті професійної освіти, через спеціальні програми, мову програми й розуміння того, як культурні і мовні характеристики системи можуть вплинути на студентів.

З розвитком глобалізації зросло бажання визнати і значення внеску різних культур. Це особливо вірно стосовно культур корінних народів. Вони історично стикаються з багатьма проблемами переважно некорінної системи освіти. Однією з трудностей є мова; рідною мовою багатьох корінних народів не є англійська або французька, яку вони повинні вивчати. Раніше було насильницьке розлучення дітей аборигенів від своїх сімей і культур. Школи-інтернати, ера яких почалася в 1892 р. і закінчилася в 1983 р. з закриттям останньої з них, були основним негативним впливом на перші нації Канади [7, с. 21].

Врахування різноманітності. Інші труднощі пов'язані з культурними відмінностями або негативними стереотипами. Студенти корінного населення мають менше можливостей і потреб скористатися в подальшому житті навичками, здобутими в університеті. Крім того, багато корінних громад географічно віддалені і не в змозі залучати та утримувати висококваліфікованих вчителів для своїх шкіл.

Ключовим фактором, що впливає на учнів, є мобільність студентів. Канадські студенти мають можливість шукати кращі програми, доступні як у своїй країні, так і за кордоном. Крім того, студенти з інших країн, можуть вступити до канадських університетів. Навчальні програми останніх мають бути конкурентоспроможними на міжнародному рівні, щоб залучити іноземних студентів і зберегти канадських студентів, а також справедливими, щоб забезпечити внутрішній доступ усім до вищої освіти. У Канаді іноземні студенти становлять 20% загальної кількості у післядипломних дослідницьких програмах, 7% – в університетах та 4% – у професійній освіті [9, с. 21]. Щодо назви, то в Канаді намагаються не вживати термін «іноземні студенти», його заміняють на «міжнародні студенти».

Інтернаціоналізація і глобалізація людської та економічної діяльності буде спонукати канадське суспільство до конкуренції з іншими країнами. Ясно, що якість освіти, яку надають молодим людям, допоможе Канаді відповісти на виклики XXI століття..

Канадські університети мають давні традиції міжнародного співробітництва. Але, як зазначає Асоціація університетів і коледжів Канади, інтернаціоналізація університетів означає зміну підходу до викладання і навчання. Це перетворення, що має важливе значення для майбутнього якості вищої освіти в країні [6, с. 59].

У канадському туристичному секторі задіяно 1,67 млн. людей (дані EMERIT 2005). Це динамічна, конкурентоспроможна галузь, що пропонує широкий спектр можливостей працевлаштування. Для її підтримки та постійного покращення в країні функціонує багато організацій. Серед них CTHRC – Canadian Tourism Human Resource Council (Канадська Рада з питань розвитку людських ресурсів у сфері туризму). Вона слугує національним форумом, який сприяє розвитку людських ресурсів, що, відповідно, підтримує глобальну конкурентоспроможність канадського туристичного сектору.

Основні цілі, які ставить перед собою CTHRC включають: встановити напрямок розвитку канадських туристичних людських ресурсів, заохочувати культурний аспект підготовки кадрів для туристичного сектору, координувати національні стандарти туристичних спеціальностей [7, с. 54]. Вона виступає захисником з питань розвитку туристських людських ресурсів на національному та міжнародному рівнях.

Рада тісно співпрацює з бізнесовими, робочими, провінційними та територіальними туристсько-освітніми радами, національними промисловими організаціями освітньою, тренінговою спільнотою та урядами по всій країні. Ці туристичні партнери діляться ресурсами та спільно розробленими і впровадженими у туристичний сектор національними проектами та програмами.

Національні, провінційні та територіальні асоціації туристичної галузі співпрацюють з 1987 р., щоб впровадити галузеві стандарти спеціальностей та сертифікації, які б визнавалися на території всієї Канади. CTHRC координує досягнення провінційних і територіальних рад. Цей процес підтримує розвиток єдиного національного стандарту та сертифікаційної програми для будь-якої туристської спеціальності [8, с. 27].

У документі стандарту спеціальності прописані знання, вміння та ставлення, необхідні, щоб бути компетентним у спеціальності. Ці стандарти були розроблені галузевими професіоналами та охоплюють колективний професійний досвід фахівців туристичного сектору всієї Канади.

Стандарти – це положення, які визначають обсяг знань і виконання професійних обов'язків та необхідні особі, щоб вважатись компетентною у своїй спеціальності [8, с. 21]. Вони необхідні як для покращення структури галузі, так і для підвищення іміджу сектора серед громадськості. Загалом визначають чотири основні групи, для яких галузеві стандарти є найбільш корисними:

1. Галузеві спеціалісти:

- стандарти допомагають визначити напрям кар'єрного зростання;
- стандарти підвищують престиж туристичних професій в очах громадськості та спеціалістів;
- стандарти забезпечують основу для самовдосконалення та просування кар'єрною драбиною;
- стандарти є основою для сертифікації.

2. Роботодавці та власники:

- стандарти окреслюють межі компетентностей працівників, що допомагає у наймі, перепідготовці (підвищенні рівня) та розвитку провінції;
- стандарти забезпечують роботодавців і власників високопрофесійною робочою силою, яка може підвищити продуктивність та зменшити витрати, пов'язані з високим плином кадрів.

3. Освітяни:

- стандарти забезпечують основу для розробки змісту та програм професійної підготовки,
- стандарти визначають межі, де необхідно застосувати спеціальні освітні компетентності.

4. Студенти:

- стандарти формують основи змісту туристської освіти та просувають професійну підготовку до відповідних галузевих рівнів;
- чіткість стандартів сприяє покращенню іміджу галузі як надійного вибору спеціальності, вони;
- стандарти вносять ясність при виборі конкретної спеціальності в межах туристської галузі [3, с. 101–109].

Канада зробила гостинність та туризм мистецтвом, багато навчальних закладів країни спеціалізуються на підготовці людей для роботи в цьому динамічному секторі. Легко зрозуміти, чому. Туризм завжди відігравав важливу роль в економіці Канади, оскільки впродовж століть люди насолоджувалися відвідуванням цієї величезної, гарної країни. Тепер кожен рік мільйони людей відвідують готелі, ресторани, курорти та клуби по всій Канаді – і це мільйони доларів для сектора, який підтримує тисячі підприємств і робочих місць.

Комітет з питань туризму Канади CTC (Canadian Tourism Council) називає 5 особливостей, які виокремлюють цю країну на світовому ринку турстичних послуг.

1. Сповнені життя міста, що межують з неосвоєною природою. Мандрівники можуть відвідати знаменитий театр у Торонто – одне з найбільш культурно-різноманітних міст чи спуститися пінними водами (зайнятись рафтингом) ріки Сент-Лоренс у Монреалі – провідній культурній метрополії. На території Канади розташовані 14 об'єктів світової спадщини ЮНЕСКО [8, с. 54].

2. Одноосібні мандрівки морем, повітрям чи сушею. Це досвід, який змінює погляд на життя: подорож дикими безкрайніми просторами Юкону на санях, запряжених собаками чи випробування пішим переходом по узбережжю Ньюфаундленда [8, с. 61].

3. Активні пригоди серед чудес природи – споглядати загадкове північне сяйво, відчути могутню силу Ніагарського водоспаду, спостерігати за білими ведмедями з вікна юрти, адже 25% світової дикої природи є на території Канади [8, с. 67].

4. Знаменита національна кухня канадських місцевостей. Різноманіття кухні та напоїв країни – це досвід, який варто спробувати на смак. Окрім знаменитих на весь світ кленового сиропу та віскі, туристам запропонують холодні вина Онтаріо, покажуть, як виготовляють сири Квебеку, та навчать виймати устриці на острові Принца Едварда [8, с. 71].

5. Зв'язок з канадійцями. Канада відома своїми спільнотами, тому багато мандрівників виявляють бажання взяти участь у житті однієї з них. Наприклад, у церемонії очищення індіанців – щось подібне на відвідини парної, але з більшою кількістю ритуалів; чи відкрити для себе культуру Акадії з її неповторною сумішшю французького шарму та місцевого колориту; чи навчитись ловити лобстерів у місцевого рибалки з острова Принца Едварда [8, с. 78].

СТС співпрацює з приватним сектором, урядом країни, провінцій та територій, щоб підтримувати туристичний сектор конкурентоздатним та зберегти Канаду як місце, де мандрівники можуть здобути неймовірного особистого досвіду.

Канада постійно вдосконалює та оновлює свої туристичні об’єкти. Найсучасніші зимові та літні курорти підтримуються належно і постійно вдосконалюються. Уряд країни особливо сприяє розвитку спортивного туризму, агротуризму, пригодницького туризму та екотуризму. Не менш важливою візитною карткою є культура перших націй, яку поступово залучають у туристський сектор. Унікальний стиль життя корінного населення, їхнє мистецтво та фольклор у поєднанні з неймовірною природою та історичними взаємовідносинами корінних жителів і поселенців – все це створює передумови для приваблення туристів до Канади.

Коледжі та університети країни, відповіли на зростаючу потребу у висококваліфікованих співробітниках з великим розмаїттям програм від базової підготовки у сфері гостинності до докторських наукових ступенів. Через своє національне значення навчання гостинності та туризму в Канаді досягає високих міжнародних стандартів. Навчання часто поєднує в собі як європейські і міжнародні традиції якості й сервісу, так і моделі північноамериканської ефективності та використання передових технологій.

Туризм нині став одним із значущих факторів протистояння сучасним викликам світу і стратегією соціально-економічного розвитку країн та регіонів на довгострокову перспективу в умовах глобалізації і міжкультурної комунікації, тому виконує важливу місію у світовому гуманітарному розвитку. Таким чином, він є надзвичайно багатоманітним явищем, як і багатоманітна діяльність людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bean Robert. Cross-cultural Training and Workplace Performance. – Adelaide, 2008. – 48 p.
2. Bernier Judith. The Complacent Acceptance of Diversity: Human Resource Development in a Culturally Diverse Environment / COERC 2002: Appreciating Scholarship. Proceedings of the Annual College of Education Research Conference (1sd, Miami, Florida, April 27, 2002). – P. 24 – 29. 126 p.
3. Carter Norvella P. Diversity and Standards: Defining the Issues. / Convergence or Divergence: Alignment of Standards, Assessment and Issues of Diversity.//ed. by Carter Norvella. – Washington DC, 2003. – P. 97 – 112. 154 p.
4. Clendenning Donald. Federal Legislation Relating to Teaching and Vocational Education in Canada. – Ottawa: Department of Labour, 1965. – 74 p.
5. Cultural Context of Learning: East Meets West./ed by Baijin Yang. – P. 204 – 219. / Integrating Lifelong Learning Perspectives. /edited by Medel-Anonuevo Carolyn. – Hamburg, 2002. – 296 p.
6. Insights from the Field: Understanding Geography, Culture, and Service./ edited by Paul D. J. Coverdell. – Washington DC, 2002. – 187 p.
7. Promising Practices in Career and Technology Studies (CTS). – Alberta Learning, Edmonton. Learning and Teaching Resources Branch, 2000. – 74 p.
8. Rossing, Rainer C. Parameters for an Effective Entrepreneurial, Regional, Hotel/Restaurant Management Training Program in Manitoba. – Canada, 1997. – 222 p.
9. Sectoral Skills Needs: The Role of Universities, Task Force on Labour Market Issues: Office for Partnerships for Advanced Skills. – Council of Ontario Universities, Toronto, 1998. – 40 p.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 911.9(07)+378.1

Л. П. ЦАРИК, Л. В. ЯНКОВСЬКА

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ НА ЗАСАДАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Описано досвід впровадження доктрини сталого розвитку у підготовку студентів спеціальностей «Екологія, охорона навколишнього середовища і збалансоване природокористування» та «Географія» ТНПУ ім. В. Гнатюка. Розкрито особливості теоретичної підготовки студентів, зокрема представлено структуру авторського курсу «Основи сталого розвитку». Охарактеризовано підходи до формування методичних навичок майбутніх педагогів. Описано заходи з виховної роботи серед студентів факультету з метою формування в них екологічно орієнтованих світоглядних позицій.

Ключові слова: *сталий розвиток, педагогіка емпауерменту, інтерактивні методи.*

Л. П. ЦАРЫК, Л. В. ЯНКОВСКАЯ

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ НА ПРИНЦИПАХ СТАБИЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Описан опыт внедрения доктрины постоянного развития в подготовку студентов специальностей «Экология, охрана окружающей среды и сбалансированное природопользование», «География» ТНПУ им. В. Гнатюка. Раскрыто особенности теоретической подготовки студентов, в частности представлена структура авторского курса «Основы постоянного развития». Охарактеризованы подходы к формирования методических навыков будущих педагогов. Описаны мероприятия по воспитательной работе среди студентов факультета с целью формирования в них экологически ориентированных мировоззренческих позиций.

Ключевые слова: *устойчивое развитие, педагогика эмпауэрмента, интерактивные методы.*

L. P. TSARYK, L. V. YANKOVS'KA

THE EXPERIENCE OF TRAINING OF THE STUDENTS OF THE GEOGRAPHICAL DEPARTMENTS ON THE PRINCIPLES OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The experience of implementing of the sustainable development's principles into the training of the students by the specialty of «Ecology and environmental protection» and «Geography» is described. The specific of the theoretic training of the students, particularly the structure of the author's course such as «The basis of the sustainable development» is presented. The approach to the formation of the methodical competence by future teaches is characterized. The measures of the deductive work among the students of the geographical department that are directed on the formation of the ecological position are described.

Keywords*: sustainable development, empowerment pedagogic, interactive methods.*

Вирішення екологічних проблем великою мірою залежить від рівня екологічної свідомості та культури населення. Нові моральні імперативи, на базі яких має формуватись якісно нова модель поведінки людства, закладені у понятті «сталий розвиток» – такий розвиток, який задовольняє потреби сучасності, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь забезпечити власні потреби.

Вперше основні положення сталого розвитку були сформульовані у 1987 р. на Генеральній асамблеї ООН, а в 1992 р. на Міжнародній конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку прийнята Міжнародна стратегія сталого розвитку. Пріоритетні напрямки

переходу нашої держави на принципи сталого розвитку розглянуті та затверджені у 1996 р. на засіданні наукової ради НАН України з навколишнього середовища і сталого розвитку.

З метою підвищення ролі системи освіти в екологічному вихованні молодого покоління у 2005 р. радою ЮНЕСКО проголошено десятиліття освіти для сталого розвитку, що було підтримано в Україні у 2008 р. шляхом запровадження освітніх програм із сталого розвитку для загальноосвітніх шкіл, а в 2010 р. – екологічного профілю у рамках профільної освіти у старших класах.

Значний внесок у розробку навчальних посібників, методичних рекомендацій для вчителів з викладання курсів за вибором «Уроки для стійкого розвитку» (для учнів 3, 4, 8 і 9 класів) належить В. І. Карамушці, О. В. Онопрієнко, Л. М. Пилипчатіній, О. І. Пометун, І. М. Сущенку, А. Д. Цимбалару. Результати успішної апробації викладання даної дисципліни у школах обговорювались на науково-практичних конференціях, у тому числі Всеукраїнській конференції «Теорія і практика освіти для сталого розвитку в Україні», що проходила на базі Тернопільського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ТОІППО).

Екологізація шкільної освіти, впровадження доктрини сталого розвитку у навчання і виховання учнівської молоді зумовили потребу в підготовці педагогічних кадрів не тільки з належними теоретичними знаннями і методичними вміннями, а й з відповідним рівнем екологічної культури, що проявляється у творенні власного способу життя в гармонії з природою і залученні до нього оточуючих.

Хоч ідеї сталого розвитку активно обговорюються в освітянських колах, проте більшість вузів України має недостатній досвід їх реалізації у навчальному процесі з метою формування екологічно свідомої особистості майбутнього педагога.

Метою статті є розкрити авторське бачення впровадження доктрини сталого розвитку в підготовку студентів географічного факультету спеціальностей «Екологія, охорона навколишнього середовища і збалансоване природокористування» та «Географія» і показати досвід такої діяльності у ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Теоретична підготовка наших студентів з питань сталого розвитку здійснюється за двома основними напрямками:

– використання положень концепції у фундаментальних навчальних предметах, спецкурсах;

– запровадження інтегративного навчального курсу «Основи сталого розвитку», який читається у 5-му семестрі, що сприяє узагальненню раніше отриманих знань. Це авторський спецкурс, який почав викладатися студентам географічного факультету в 2005 р.

Структура цього курсу «включає наступні розділи: «З історії розвитку ідей сталого розвитку», «Міжнародна стратегія сталого розвитку – методологічна основа наукових досліджень», «Структура господарського комплексу України і чинники його розбалансованості», «Аналіз дисбалансів використання природних ресурсів», «Аналіз дисбалансів у соціальній сфері», «Проблеми навколишнього середовища і сталого розвитку», «Шляхи усунення дисбалансів і концептуальні основи моделі сталого розвитку України», «Реалізація засад сталого розвитку у Подільському регіоні». Вона орієнтована на можливості цілісного сприйняття об’єкта вивчення з відображенням особливостей висвітлення глобальних, регіональних і частково локальних його аспектів.

Нині курс «Сталий розвиток» читається як базовий студентам спеціальності «Екологія та охорона навколишнього середовища» та спецкурс «Основи сталого розвитку» – майбутнім педагогам спеціальності «Географія». Отож, випускники географічного факультету ТНПУ ім. В. Гнатюка отримують належний багаж знань з цієї проблематики, що визначає їх готовність викладати навчальний предмет «Уроки для сталого розвитку» в школі.

Необхідною складовою кваліфікаційної підготовки студентів є також навчально-методична діяльність, основи якої закладені у навчальній дисципліні «Шкільний курс екології та методика його навчання». Один із її змістових модулів присвячений методиці викладання «Уроків для сталого розвитку».

Специфіка цього курсу, покликаного стимулювати зміни в поведінці школярів у довкіллі, породила потребу ознайомлення майбутніх педагогів з основами педагогіки емпауерменту. Її основні засади:

- важливість впровадження відносин «учитель – учень» на основі співпраці та створення позитивно-активного емоційного поля;
- забезпечення психолого-педагогічної підтримки учня на основі навчально-пізнавальної гри, кооперованої діяльності, спонукання до пошуку альтернативних рішень, створення ситуації успіху та взаємодопомоги;
- реалізація дослідницького методу навчання;
- виховання на власному прикладі тощо.

Підготовка студентів до викладання вказаного курсу в школі базується на опануванні широкого спектра методів, методик і технологій навчання, серед яких використання інтерактивних методів (робота у парах, малих групах, навчальні ігри, дискусії, інтерактивні вправи: «мікрофон», «аукціон знань», «мозковий штурм», «коло думок», «акваріум» тощо). Їх реалізація сприяє створенню умов для самостійної роботи школярів, вихованню терпимості до будь-якої думки іншого, розвитку комунікативних якостей особистості.

Особливо велика увага звертається на важливість мотиваційної складової навчання школярів, що полягає у стимулюванні в них бажання жити за принципами сталого розвитку, розуміння власної причетності до проблем довкілля, можливості змінити світ довкола себе. Студенти вивчають різні прийоми мотивації навчальної діяльності учнів. Вдалими є приклади залучення ними задля стимуляції роботи школярів короткої відеоінформації. Як заохочення учнів до навчання пропонується використовувати також статистичні дані, фотографії з відображенням екологічних ситуацій, плакатів, проведення «інтерв'ю» із школярами тощо [3, с. 22]. При цьому важливо пов'язати наведені аргументи з місцевими проблемами, змусивши дітей зрозуміти їх близькість і важливість вирішення. Ефективно впливають на емоційну сферу учнів також народні приказки, пісні, казки, вірші класиків й ін.

Велика увага приділяється відпрацюванню навичок ефективної комунікації майбутніх педагогів, прийомів активного слухання, грамотної побудови бесід, адже правильна постановка перед учнями запитань спонукає їх до пошуку відповідей, а отже, самостійного здобування знань, до чого й повинен прагнути справжній педагог.

Важливим є опанування студентами методики ведення дискусії в класі, конструктивний хід якої розвиватиме у школярів здатність критично мислити, аргументувати думку щодо правильної поведінки у довкіллі, відстоювати власну позицію.

З метою урізноманітнення навчального процесу і посилення пізнавального інтересу учнів до вказаного курсу студенти вивчають методики проведення різних видів дидактичних ігор (в тому числі імітаційних, ситуаційно-рольових, стратегічних, ймовірнісних), адже вдале поєднання елементів гри й наукового дослідження збуджує уяву учнів, відкриває можливості для імпровізації, стимулюючи реконструктивний і творчий підходи до вирішення навчально-ігрових завдань, посилює зв'язок знань школярів з життям, з практичною діяльністю, виховує широкі соціальні мотиви.

Задля розвитку творчих здібностей дітей, їх вміння вибирати раціональний варіант поведінки у довкіллі загострюється увага студентів на важливості розробки творчих завдань типу: придумати власні способи сортування та утилізації сміття, намалювати малюнки на тему «Майбутнє планети», написати твір «Чому твоя участь є важливою для планети?», скласти листи-звернення до батьків та громадськості тощо [3, с. 22].

З урахуванням специфіки дисципліни «Уроки для сталого розвитку» студентам пояснюється необхідність застосування нестандартних підходів до організації навчально-виховного процесу загалом та оцінювання результатів роботи дітей зокрема, що полягає не стільки у відзначенні теоретичних знань школярів, скільки у винагородженні змін в їх поведінці, активності на заняттях, участі в акціях на користь довкілля у школі, місцевій громаді тощо. Доречно також використання методів заохочення, застосування різних форм самооцінювання і т. д. [3, с. 18].

Важливий принцип навчання з позицій сталого розвитку – приклад власної поведінки (вчитель не повинен забувати виключати світло, викидати сміття у контейнери, не споживати шкідливу їжу й ін.).

Тому нам особливо важливо, щоб студент виходив з університету не тільки озброєний теоретичними знаннями чи методичними вміннями, а передусім із сформованим світоглядом, високим рівнем екологічної свідомості та культури.

Дієвим методом досягнення цього є участь у різноманітних екологічних акціях. Враховуючи це, викладачі географічного факультету ТНПУ ім. В. Гнатюка своїм прикладом і практичними діями намагаються спонукати студентів до активності в подібних заходах. Варто відзначити, що студенти не тільки долучаються до акцій із збереження довкілля. Маючи практичний досвід і знання з методики, старшокурсники (IV і V курси) організовують і за підтримки викладачів проводять подібні природоохоронні заходи для студентів-першокурсників у рамках традиційної для географічного факультету «Посвяти у студенти», тим самим залучаючи молодших колег до реалізації ідей сталого розвитку. Це сприяє формуванню усталених студентських традицій. Зважаючи на те, що всі акції супроводжуються роботою з місцевим населенням (долучаються не тільки учні місцевих шкіл, а й пересічні жителі), вони сприяють поширенню ідеології чистого довкілля. За результатами таких подій рекомендується створення стінгазет, відео- чи фоторепортажів, що розміщуються на сайті факультету.

Отриманий досвід студенти загалом легко реалізовують під час проходження педагогічних практик у загальноосвітніх школах, де серед переліку позакласних заходів проводять акції з енергозбереження (з'ясування стану вікон, дверей, контроль за своєчасним вимиканням світла, про що ставлять до відома дирекцію школи), кампанії з впорядкування озеленення території школи, прибирання території, очищення водних об'єктів у межах населеного пункту, моніторинг продуктів харчування в шкільних їдальнях тощо. Метою таких акцій є заохотити формування у дітей почуття особистої та колективної відповідальності за стан довкілля, сформувати правильну модель поведінки, вміння відстоювати власну позицію.

Вагомим є внесок викладачів кафедри у популяризацію ідей сталого розвитку серед учнівської молоді Тернопільщини шляхом залучення її до природодослідної роботи прикладного краєзнавчого характеру. Так, у 2000 р. завдяки ідеям і зусиллям кафедри геоекології та методики викладання екологічних дисциплін ТНПУ ім. В. Гнатюка започатковано обласний еколого-краєзнавчий проект «Твій рідний край», який з 2008 р. реалізовується як обов'язковий елемент освітньої підготовки учнів спільно з лабораторією природничо-математичних дисциплін ТОІППО. Як показала практика реалізації проекту впродовж усього часу його існування, різноманітність і прикладний характер досліджень є невід'ємною складовою втілення учнями в життя засад сталого розвитку на місцевому рівні.

Серед напрямів дослідження найпопулярнішими виявились: вивчення екологічного стану річкових долин, ставків, озерець в околицях населених пунктів; встановлення джерел антропогенного забруднення (сміттєзвалищ, окремих господарських об'єктів, поселень) та їх негативного впливу на стан природного середовища; виявлення унікальних природних об'єктів, їх опис і подання в Державне управління охорони навколишнього природного середовища у Тернопільській обл. для подальшого заповідання; розробка паспортів окремих природоохоронних об'єктів; виявлення місць зростання червонокнижних видів рослин і тварин; впорядкування старовинних парків, шкільних дендраріїв; допомога місцевим лісництвам у догляді за тваринами тощо [4, с. 60–62; 6, с. 299].

Проходячи педагогічну практику у школах, студенти часто долучаються до реалізації цього проекту, допомагаючи вчителям та учням.

Враховуючи практичну спрямованість екологічних навчальних дисциплін («Уроків для сталого розвитку» в 8–9 кл., «Екології» в 10–11 кл.), майбутні педагоги повинні вміти організовувати роботу на місцевості, залучати школярів до проведення спостережень, експериментів і досліджень. Їх виконання стимулює дітей до самопізнання, відкриття й творення свого способу життя і власних цінностей. Важливий досвід такої роботи студенти отримують не тільки на заняттях з методики, а й під час проходження виробничих практик, впродовж яких вчаться оцінювати екостани та екоситуації, ознайомлюються з сучасними технологіями виробництва, можливістю запроваджувати маловідходні та екологічно безпечні технології тощо.

Важливим аспектом підготовки майбутніх вчителів на засадах сталого розвитку є їх робота у проблемних групах з «Екології міських систем», «Екології людини», «Біоекології», «Техноекології», «Ладшафтної екології», «Збалансованого природокористування», «Екологічного моніторингу». Підготовка студентами робіт у рамках тематик проблемних груп спрямована на реалізацію прикладних аспектів сучасних екологічних досліджень.

Таким чином, формування у ТНПУ ім. В. Гнатюка екологічного освітнього середовища відбувається шляхом участі викладачів кафедри геоекології та методики викладання екологічних дисциплін і студентів у реалізації наукових, освітніх і виховних завдань через призму засад сталого розвитку та в проектуванні його на освітянську громаду міста й області. Перебування студентів тривалий час в екоосвітньому середовищі сприяє не тільки формуванню в них системи знань, умінь і навичок, а й світоглядних позицій, необхідних для виконання ними професійних обов'язків під час роботи у школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція екологічної освіти України. – К., 2001. – 23 с.
2. Уроки для сталого розвитку: метод. посібник для вчителів 9 (10) кл. / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко. – К.: ВД «Освіта», 2011. – 112 с.
3. Уроки для стійкого розвитку: посібник для вчителя навч. курсу за вибором для учнів 8 кл. / за ред. О. І. Пометун. – К.: Логос, 2010. – 79 с.
4. Царик Л. П. Еколого-географічний проект «Твій рідний край» і його роль у формуванні еколого-освітнього середовища / Л. П. Царик // Історія української географії. Спец. випуск: Краєзнавство. Вип. 4. – 2001. – С. 60–62.
5. Царик Л. П. З досвіду запровадження засад сталого розвитку у підготовку студентів географічного факультету ТНПУ ім. В. Гнатюка / Л. П. Царик, Л. В. Янковська // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Актуальні питання природничих наук та методики їх викладання». – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – С. 159–161.
6. Янковська Л. В. Обласний еколого-краєзнавчий проект «Твій рідний край» як крок до екологічного просвітництва у Тернопільській області / Л. В. Янковська // Перший Всеукраїнський з'їзд екологів. (ECOLOGY–2006): тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 4–7 жовтня 2006 р.– Вінниця: УНІВЕРСАМ-Вінниця, 2006. – С. 299.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 374.1

Ю. Ю. ІВАНЬО

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ТИПУ «ЛЮДИНА – ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ» ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Охарактеризовано показники, критерії та окремі методики визначення рівнів готовності учнів до вибору майбутньої професії типу «людина – художній образ» в контексті завдань професійної діагностики. Визначено, що оцінювання сформованості готовності до вибору майбутньої професії ґрунтується на окремих критеріях основних компонентів цієї готовності та методиках її оцінювання як цілісного явища.

Ключові слова: *готовність до вибору професії, критерії готовності, тип професій «людина – художній образ».*

Ю. Ю. ИВАНЬО

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ ТИПА «ЧЕЛОВЕК – ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ» КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Охарактеризованы показатели, критерии и отдельные методики определения уровней готовности учащихся к выбору будущей профессии типа «человек – художественный образ» в контексте задач профессиональной диагностики. Определено, что оценки сформированности готовности к выбору будущей профессии основывается на отдельных критериях основных компонентов этой готовности и методиках ее оценки как целостного явления.

Ключевые слова*: готовность к выбору профессии, критерии готовности, тип профессий «человек – художественный образ».*

YU. YU. IVANIO

THE DEFINITION OF THE LEVELS OF THE SCHOOLCHILDREN' READINESS TO CHOOSE THE PROFESSION OF THE TYPE «HUMAN BEING – ARTISTIC IMAGE» AS A PROBLEM OF THE PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

The indicators, criteries and the separate methodics of the definition of the levels of the pupils' readiness to choose the future profession of the type «human being – artistic image» are characterized in the context of the professional doagnostics tasks. It is defined that grading of the formed readiness to choose the future profession is based on the separate criteries of the main components of this readiness and the methodics its evaluation as a wholesome phenomenon.

Keywords*: readiness to choose the future profession, criteries of the readiness, the type of the professions «human being – artistic image».*

Одним з важливих завдань сучасної загальної освіти є надання учням допомоги у своєчасному, свідомому та обґрунтованому виборі майбутньої професії відповідно до їх можливостей та побажань з урахуванням об'єктивних вимог і потреб ринку праці. Вирішення цієї проблеми пов'язано з професійним самовизначенням особистості кожного учня. Це особливо важливо, оскільки впродовж останніх років активно розвивається особистісно-орієнтована парадигма освіти. Загалом, проблема виявлення особистісних особливостей та

основних тенденцій вибору майбутньої професії на етапі навчання у загальноосвітній школі набуває все більшої актуальності.

Ученими розкриті організаційно-педагогічні аспекти підготовки учнів загальноосвітньої школи до вибору майбутньої професії (Д. Закатнов, Е. Климов, С. Чистякова, О. Мельник, Е. Павлютенков, М. Піддячий, В. Синявський, Б. Федоришин, М. Янцур та ін.). Шляхи розв'язання проблеми готовності школярів до вибору окремих професій висвітлено в публікаціях Н. Ковтуненко, Н. Матяш, О. Тополь, Н. Шевченко та інших дослідників.

У деяких дисертаційних дослідженнях (Л. Єнтіс, Ю. Кирильчук, Н. Кузан, Л. Оршанський, В. Туляєв та інші) розкрито особливості ознайомлення школярів з професіями типу «людина – художній образ» у процесі трудового навчання.

Разом з тим, для успішного вирішення проблеми вибору професій зазначеного типу доцільно діагностувати стан підготовленості учнів до здійснення цього акту, адже зміст трудового навчання у школі доповнюється елементами художньо-технічної творчості та дизайну, розширюється формальна, неформальна та інформальна професійно зорієнтована підготовка школярів за цим напрямом.

Мета статті – охарактеризувати показники, критерії та методики визначення рівнів готовності учнів до вибору майбутньої професії типу «людина – художній образ» в контексті завдань шкільної професійної діагностики.

Визначення стану сформованості готовності учнів до вибору майбутньої професії передбачає оцінювання показників кожного з чотирьох компонентів цієї готовності та розробку алгоритму її оцінювання як цілісного явища. За такого підходу виникає необхідність приведення всіх показників компонентів готовності до вибору професій типу «людина − художній образ» до структури готовності.

Структуру готовності школяра до вибору майбутньої професії за десятьма показниками наведено на рис. 1.1.

Аналіз відповідних методик засвідчив, що переважна більшість з них дає можливість диференціювати сформованість кожного показника готовності до вибору професій типу «людина − художній образ» за трьома рівнями. Це зумовило доцільність дослідження кожного з показників за критеріями, які відповідають цим трьом рівням.

Нижче подано характеристику показників компонентів готовності учнів до вибору професій типу «людина − художній образ» за якісними ознаками – критеріями. Основними показниками мотиваційно-ціннісного компонента готовності до вибору майбутньої професії є певна ієрархія стійких мотивів такого вибору, сформованість професійних інтересів (або інтересів до певних професій) та професійних намірів, наявність професійних ціннісних орієнтацій у школяра.

Критерії визначення мотивів вибору професії учнями:

- високий рівень: диференційована та стійка структура мотивів вибору майбутньої професії, що проявляється у навчально-пізнавальній діяльності;
- середній рівень: професія розглядається як засіб досягнення певних цілей, не пов'язаних безпосередньо з професійною діяльністю, здебільшого наявні суто прагматичні мотиви її вибору;
- низький рівень: мотиви вибору професії нестійкі і не впливають на навчально-пізнавальну діяльність учня.

Критерії визначення професійних інтересів учнів:

- високий рівень: учнем обрано майбутню професію або визначено напрям майбутньої професійної діяльності, здійснюються практичні дії для оволодіння нею;
- середній: учень диференціює професійну діяльність за ступенем привабливості, проявляє певну активність для додаткового ознайомлення з професіями;
- низький: відсутня чітка диференціація професійних інтересів, у професіях привабливими для учня є лише їх окремі сторони, активність, спрямована на оволодіння професією або набуття додаткової інформації, не спостерігається.

Критерії визначення професійних намірів учнів:

- високий рівень: майбутня професія учнем обрана з уточненням спеціальності, розроблено реалістичний особистий професійний план щодо оволодіння нею;

• середній рівень: майбутня професія обрана, але спеціальність не уточнено, наміри не є стійкими, учень орієнтується на найближчу життєву перспективу, обрано напрям подальшого професійно орієнтованого навчання (профіль навчання у старший школі, професійний навчальний заклад тощо);

• низькій рівень: проблема вибору професії не актуалізована або обрано лише тип майбутньої професії, учень сприйнятливий до зовнішнього впливу (думка батьків, друзів тощо), покладається на випадок.

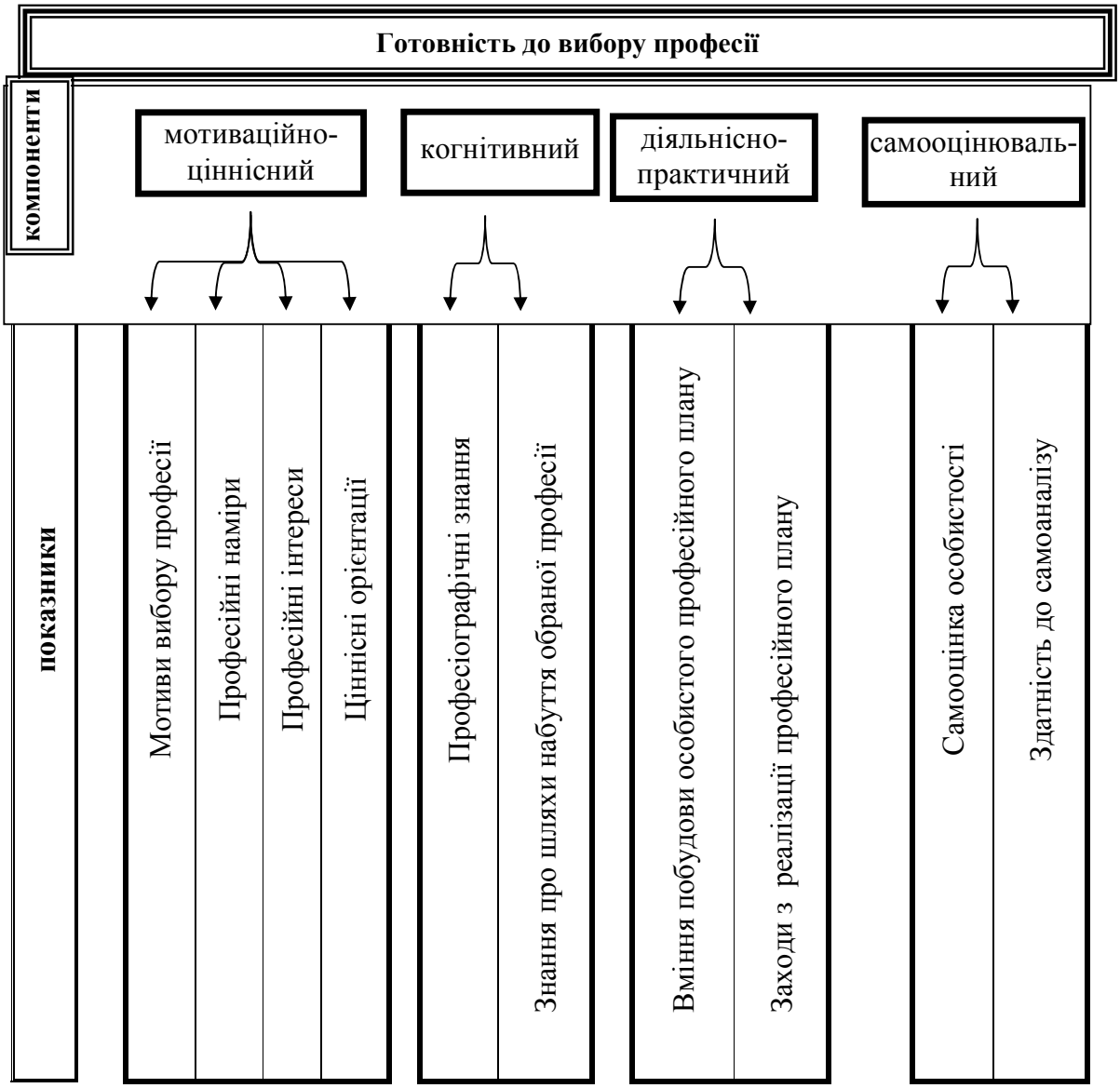


Рис. 1. Структура готовності школяра до вибору професії.

Критерії визначення професійних ціннісних орієнтацій учнів:

• високий рівень: система професійних ціннісних орієнтацій диференційована, в ієрархії професійних ціннісних орієнтацій учня провідне місце належить соціально та особистісно значущим цінностям;

• середній рівень: превалюють особистісно значущі професійні цінності, нечітка диференціація цінностей;

• низький рівень: учень не здатний визначити для себе професійні цінності, їх диференціація відсутня.

• Когнітивний компонент своїми показниками має здатність до аналізу професій, упорядковані систематизовані знання щодо обраної або привабливої професії та шляхів її набуття.

Критерії визначення здатності учнів до аналізу професій:

• високий рівень: учень володіє систематизованою інформацією про світ професій, зокрема розширеною інформацією про професії типу «людина − художній образ», здатний самостійно знаходити релевантну інформацію, володіє методикою аналізу професій;

• середній рівень: учень володіє інформацією про світ професій, але вона не систематизована, за сторонньою допомогою може знайти відповідну професіографічну інформацію та здійснити аналіз професії;

• низький рівень: інформація про світ професій є уривчастою, учень не здатний здійснювати аналіз професії, інформація професіографічного характеру мало цікавить або не цікавить взагалі.

Критерії оцінювання знань про професії типу «людина − художній образ»:

• високий рівень: учні знають про суспільну значущість професії, володіють упорядкованими систематизованими знаннями про предмет, мету, знаряддя та умови праці, основні трудові дії, перспективи працевлаштування і професійного розвитку, близькі професії, вимоги до якостей та стану здоров'я;

• середній рівень: знання учнем змісту професії є узагальненим і неповними, він має базову інформацію про шляхи набуття професії, але знання щодо шляхів професійного розвитку неповні;

• низький рівень: в учня сформовані несистематизовані та неповні знання щодо змісту професійної діяльності, диференціація за спеціальностями в межах професії відсутня, знання про шляхи отримання професії і професійний розвиток в її межах мінімальні або відсутні взагалі.

Діяльнісно-практичний компонент характеризується такими показниками, як сформованість вмінь побудови професійного плану і здійснення практичних заходів щодо його реалізації. Оскільки перелік знань, вмінь та навичок для різних професій типу «людина − художній образ» є дуже різноманітним та орієнтований на певну професію, діагностика його сформованості здійснювалася нами за результатами практичних робіт.

Критерії оцінювання уміння побудови учнями особистого професійного плану:

• високий рівень: учень самостійно знаходить, формулює і здійснює практичні дії щодо вирішення проблем, пов'язаних з вибором майбутньої професії, має сформовані основний та резервний професійні плани;

• середній рівень: учень за сторонньою допомогою знаходить, формулює і вирішує проблеми, пов'язані з вибором майбутньої професії, має частковий, неповний професійний план на найближчу перспективу, здійснює окремі дії або планує здійснювати практичні дії щодо його реалізації;

• низький рівень: проблема вибору професії не актуалізована, професійний план відсутній.

Показниками самооцінювального компонента готовності до вибору професії є здатність до самоаналізу та самооцінка.

Критерії оцінювання розвитку в учнів самооцінки:

• високий рівень: об'єктивна самооцінки, усвідомлення необхідності об'єктивної самооцінки для успішної майбутньої професійної діяльності, розуміння залежності професійних успіхів від природних здібностей та якостей, які необхідні для професій типу «людина − художній образ»;

• середній рівень: самооцінка незначно завищена або занижена, нечітке розуміння важливості адекватної самооцінки для подальшої професійної діяльності, нечітке розуміння залежності між можливостями оволодіння відповідною професією та наявністю адекватних здібностей і якостей;

• низький рівень: самооцінка значно завищена або занижена, розуміння важливості адекватної самооцінки для подальшої професійної діяльності відсутнє, наявність професійно важливих якостей особистості і можливість оволодіння відповідною професією між собою не пов'язуються.

Критерії оцінювання розвитку в учнів здатності до самоаналізу:

- високий рівень: учні володіють систематизованою інформацією про властивості власної особистості, вміють аналізувати власні індивідуальні особливості та зіставляти їх з професійними намірами;
- середній рівень: учні володіють несистематизованою інформацією про властивості своєї особистості, за сторонньою допомогою можуть проаналізувати власні індивідуальні особливості та зіставити їх з професійними намірами;
- низький рівень: учні не володіють інформацією про властивості власної особистості, не можуть проаналізувати власні індивідуальні особливості та співставити їх з професійними намірами.

Зрозуміло, що діагностичний інструментарій, який використовується науковцями для дослідження рівнів готовності до вибору професій типу «людина − художній образ», є надлишковим у роботі загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим необхідно визначити так би мовити діагностичний мінімум, реалізація якого дасть можливість педагогічним працівникам отримати уявлення щодо стану готовності випускників основної школи до вибору подальшого професійно зорієнтованого освітнього маршруту (див. табл. 1).

Таблиця 1

Діагностичний мінімум для визначення шляху професійної освіти школярів

Напрям діагностики	Методики діагностичного мінімуму
Діагностика професійних інтересів і схильностей	Диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. Клімова. Опитувальник професійної спрямованості Дж. Голланда. Профільні і професійні інтереси, «ОДАНІ-2».
Діагностика навчальних досягнень та професійно важливих якостей особистості	Тест досягнень. Шкільний тест розумового розвитку. Тести для діагностики професійно важливих якостей за напрямами профільної спеціалізації школи.
Діагностика підготовленості учня до самостійного та усвідомленого вибору освітнього маршруту	Анкета діагностики особливостей професійного самовизначення учнів. Методика «Готовність до професійного вибору», адаптація А. Чернявської.

Паралельне використання опитувальників Є. Клімова та Дж. Голланда дозволяє порівняти результати вивчення сфер професійної діяльності, привабливих для учня, за двома різними класифікаціями професій. Використання методики «ОДАНІ-2» дозволяє не лише визначити сферу практичної діяльності, яка є предметом професійного інтересу школяра, а й виявити особливості сформованості такого інтересу.

Навчальні досягнення учнів визначаються за результатами їх успішності за навчальними предметами. Шкільний тест розумового розвитку дає можливість зробити певні висновки щодо відповідності здібностей школяра вибираному типу професій або конкретній професії, а також профілю навчання у старшій школі.

Тест структури інтелекту Р. Амтхауера, модифікований Л. Ясюковою, дає змогу оцінити інтелектуальні здібності старшокласників до природних, суспільних, математичних, технічних наук, іноземних мов тощо.

Методика «Готовність до професійного вибору» спрямована на виявлення рівня готовності учнів до усвідомленого вибору професійно-освітнього маршруту, визначення ступеня інформованості школярів про світ професій, рівня автономності і самостійності вибору, здатності ухвалювати рішення, уміння планувати майбутнє, емоційного ставлення до ситуації вибору професії.

Аналіз стану проблеми у практиці роботи середніх загальноосвітніх шкіл дає змогу виявити певні чинники, які негативно впливають на процес підготовки учнів до вибору майбутньої професії. Одним з них є фактичне припинення систематичної роботи з професійної

орієнтації школярів. Як наслідок, нині школярам властива непоінформованість щодо професій типу «людина − художній образ», зокрема, в них відсутні систематизовані знання стосовно змісту вказаних професій, вимог, які ставляться до особистості фахівця. Інформація професіографічного характеру поступає до школярів переважно з неформальних джерел, вплив педагогів на вибір майбутньої професії вони оцінюють як недостатній.

Професійні ціннісні орієнтації та мотиви вибору професії учнями старших класів мають чітко виражену егоцентричну спрямованість. Сучасним школярам властива гіперорієнтація на набуття вищої освіти. Переважна більшість респондентів (понад 70%) планує після закінчення 9 класу продовжити навчання школі, щоб потім поступати у ВНЗ, або поступати у ВНЗ I–II рівнів акредитації. Майже для 20% учнів 8–9 класів проблема професійного майбутнього та вибору професійно орієнтованої навчальної траєкторії не є актуальною.

Вивчення професійних намірів школярів показує, що значна їх частка (12–14% опитаних) спрямована на надбання професій типу «людина − художній образ», але такий їх професійний вибір є нестабільним та орієнтований переважно на зовнішні ознаки професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закатнов Д. О. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників / Д. О. Закатнов // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіки. − 2001. − № 6. − С. 99−104.
2. Ковтуненко Н. О. Формування у старшокласників готовності до вибору інженерно-технічних професій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ковтуненко Ніна Олексіївна. – К., 2007. – 233 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения Е. А. Климов /. – Ростов-на-Дону, Феникс: 1996. – 512 с.
4. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. – М.: Филология, 1997. – 80 с.
5. Матяш Н. Ю. Формування у старшокласників професійної спрямованості на сільськогосподарські спеціальності у взаємодії школи та вузу: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Матяш Надія Юрівна. − К., 1994. – 189 с.
6. Мельник О. В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Мельник Олександр Васильович. − К., 2003. − 210 с.
7. Павлютенков Е. М. Профессиональная ориентация учащихся / Е. М. Павлютенков. – К.: Рад. школа, 1983. – 152 с.
8. Піддячий М. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах: автореф. дис. … ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М. І. Піддячий. − К., 2002. − 19 с.
9. Синявський В. В. Професіограми і професіокарти основних професій / В. В. Синявський. − К., 1999. − 200 с.
10. Тополь О. В. Формування готовності старшокласників до вибору професій сфери підприємницької діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Тополь Ольга Володимирівна. − К., 1997. – 22 с.
11. Федоришин Б. О. Методика виявлення й оцінки загальних інтересів особистості учнів (ОДАНІ-2): метод. рекомендації / Б. О. Федоришин. − К.: Центр міжнар. освіти, 1998. − 24 с.
12. Шевченко Н. А. Формирование готовности старшеклассников к трудовой деятельности в области электронно-вычислительной техники: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевченко Наталья Александровна. − К., 1994. − 172 с.
13. Янцур М. С. Основи професіографії: практикум / М. С. Янцур. − К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1996. − 223 с.

УДК81’1=161.2+37

І. А. КУЧЕРЕНКО

ТИПИ І СТРУКТУРА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Проаналізовано типологію і структуру уроків розвитку зв’язного мовлення у лінгводидактиці. Визначено основні компоненти змісту й будови уроків розвитку комунікативних умінь і навичок відповідно до вимог сучасної шкільної мовної освіти.

***Ключові слова**: урок розвитку зв'язного мовлення, класифікація, структура уроків розвитку зв'язного мовлення, зміст уроків розвитку комунікативних умінь і навичок.*

И. А. КУЧЕРЕНКО

ТИПЫ И СТРУКТУРА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Представлен анализ типологии и структуры уроков развития связного вещания в лингводидактике, определены основные компоненты содержания и строения уроков развития коммуникативных умений и навыков в соответствии с требованиями современного школьного языкового образования.

***Ключевые слова**: уроки развития связного вещания, классификация, структура уроков развития связного вещания, содержание уроков развития коммуникативных умений и навыков.*

I. A. KUCHERENKO

TYPES AND STRUCTURE OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE ABILITIES AND SKILLS IN LINGVODIDACTICS

The typology and structure of lessons of development of the coherent speech in lingvodidactics is analyzed. The basic components of the content and structure of lessons of development of communicative abilities and skills are defined according to the requirements of modern school linguistic education.

***Keywords**: lessons of development of the coherent speech, classification, structure of lessons of development of the coherent speech, content of lessons of development of communicative abilities and skills.*

У системі мовної освіти України XXI ст. відбуваються фундаментальні зміни. Чинні державні документи утверджують пріоритетність компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного підходів до навчання української мови, що вимагає від лінгводидактів пошуку шляхів удосконалення класно-урочної системи, поєднання її з іншими формами організації навчання, розробки новітніх дієвих технологій. Компетентнісна спрямованість шкільної освіти націлює вчителів змінити стратегію і тактику в підготовці та проведенні сучасного уроку української мови з чітко визначеною дидактичною метою – розвинути комунікативну компетентність учня, його здатність доцільно й ефективно спілкуватися в різних сферах.

Метою сучасного навчального процесу є розвиток творчої мовної особистості учня, формування «мовленнєвої і читацької культури, комунікативної й літературної компетентності, естетичних смаків, ціннісних орієнтирів [3, с. 20]». Окреслені завдання повинні реалізовуватися в основній організаційній формі навчання, зокрема на уроці української мови. М. Пентилюк і Т. Окуневич визначають сучасним урок, який «за своїми цілями (освітньою розвивальною, виховною), змістом і структурою і методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії і практики навчання в школі і є високоефективним» [8, с. 13].

Сучасним вважаємо урок, що відповідає суспільним вимогам і соціальному рівню свого часу, нинішній парадигмі системи неперервної особистісно орієнтованої і комунікативно спрямованої освіти. Такий урок передбачає полілогічну взаємодію вчителя та учнів, що перебувають у суб'єкт-суб'єктних стосунках, дієву і результативну для школяра, оскільки в співпраці з словесником він отримує необхідні знання, розвиває відповідні вміння, удосконалює навички, набуває досвіду життєвої й мовленнєвої діяльності. Відповідно до вимог Державного стандарту базової та повної загальної освіти головною спрямованістю сучасного уроку української мови є робота з розвитку мовленнєвої діяльності учнів, формування їхньої комунікативної компетентності, що складається з мовного, мовленнєвого, соціокультурного та діяльнісного складників.

Уроки української мови вчені поділяють на дві групи: 1) *аспектні*, спрямовані на засвоєння окремих рівнів мови (фонетики, лексики, морфології, синтаксису) і формування мовних та частковомовленнєвих умінь та навичок; *2) розвитку зв'язного мовлення*, метою яких є формування мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Нині перед учителем першочергово стоїть завдання не тільки дати учням відповідні знання з рідної мови, а й

сформувати і виховати мовну особистість, здатну комунікативно виправдано користуватися всіма засобами мови в різних комунікативних ситуаціях.

Мета статті – охарактеризувати типи і структуру уроків розвитку зв'язного мовлення, визначити зовнішню організацію та особливості побудови сучасних уроків розвитку комунікативних умінь і навичок, прослідкувати тенденцію змін у методиці навчання української мови в загальноосвітній школі.

Провідне становлення в розробці теорії і практики розвитку зв'язного мовлення, окресленні основних підходів до вирішення проблем, пов'язаних з мовленнєвим розвитком школярів і формуванням їхніх лінгвістичних, мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок, належить відомим ученим О. Біляєву, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караману, Т. Ладиженській, В. Мельничайку, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Симоненко, М. Стельмаховичу, О. Текучову, О. Хорошковській, Г. Шелеховій та ін.

Концептуальні ідеї лінгводидактів і практика творчих учителів-словесників детермінують зміну структури й змісту сучасного уроку комунікативних умінь і навичок, що відповідає суті Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Тому виникає необхідність розглянути процес розвитку теорії уроків розвитку зв'язного мовлення в лінгводидактиці та визначити значущі в проекції сьогодення концептуальні ідеї вчених-методистів для вдосконалення процесу навчання в основній школі. Нині питання класифікації та систематизації уроків, на яких здійснюється розвиток мовленнєвої і комунікативної компетентності, визначення їх змісту, структури, технології проведення з урахуванням змін у змісті сучасної мовної освіти потребує перегляду і конкретизації.

Уроки розвитку зв'язного мовлення займають особливе місце у класифікації уроків української мови, оскільки найбільше спрямовані на практичне застосування лінгвістичної теорії у мовленнєвій діяльності учнів, мають чимало переваг у системі загальної мовної освіти, а саме:

- сприяють розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь, необхідних для продуктивної і репродуктивної мовленнєвої діяльності;
- дають змогу повніше показати взаємозв'язок мовних одиниць і процесу їх реалізації;
- удосконалюють процес осмисленого розвитку діалогічного/монологічного, усного/писемного спілкування;
- активізують розвиток комунікативної компетентності учнів.

Поділ уроків розвитку зв'язного мовлення на типи, виокремлення серед них певних видів можна здійснити, використовуючи різні критерії. Найбільш правомірною, на нашу думку, є головна ознака уроку – його дидактична мета, що визначає, до чого повинен прагнути вчитель-словесник. У лінгводидактиці прослідковується неоднозначний підхід учених (О. Біляєв, М. Пентилюк, М. Стельмахович, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та ін.) до класифікації уроків розвитку зв'язного мовлення. Причини цих розбіжностей зумовлені складністю означених уроків і відсутністю єдиної підстави для групування їх за типами.

Кожний тип уроку має свою будову – структуру, з якою пов'язані його мета, дидактичні завдання і функції і котра має віддзеркалювати такі ключові моменти, як закономірності процесу навчання і логіка засвоєння учнем нових знань та вмінь, навчальна діяльність учителя і пізнавальна діяльність учня. Т. Донченко вважає, що «структура уроку повинна відображати не стільки зовнішні прояви діяльності вчителя й учнів, скільки сутність процесів, з якими пов'язані методична творчість учителя й активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, її логіка. Урок має відображати логіку засвоєння його змісту та керівництво вчителем цією роботою, досягнення мети через систему дидактичних завдань. Кожне з цих завдань спрямоване на досягнення якоїсь проміжної мети, роботу над певним змістом, тому йому відповідає певна частина в побудові уроку» [4, с. 8].

Структурні елементи уроку мають чітко впорядковану ієрархічну будову, відповідають принципам наступності і перспективності, адже один момент плавно переходить в інший, логічно пов'язує попередній вид роботи з наступним; при цьому всі пізнавальні завдання мають бути об'єднані спільною ціллю – загальною метою всього уроку. О. Біляєв переконаний, що «істотне значення для практики має побудова (структура) уроку, яку характеризують його склад (з яких частин складається), послідовність (порядок розташування частин), зв'язність (як

вони пов’язані між собою). Урок повинен відзначатися цілісністю, внутрішнім зв’язком, єдиною логікою розгортання діяльності вчителя та учнів» [1, с. 29]. Вибір і визначення структури уроку залежить від його мети, характеру навчального матеріалу та ступеня підготовки учнів. По суті, структура – це чіткий послідовний, продуманий, підготовлений і складений учителем план реалізації суб’єкт-суб’єктної діяльності на уроці.

Охарактеризуємо основні типи та структурні елементи уроків розвитку зв’язного мовлення в класифікації відомих лінгводидактів.

Спроби визначити типологію уроків розвитку зв’язного мовлення прослідковуються в методиках і методичних посібниках середини ХХ ст. Так, О. Петровська виокремлює урок навчального письмового переказу й аналізу письмового переказу [10, с. 37]. Г. Приступа бере за основу розробленої класифікації вид роботи, що виконують учні, і виділяє урок вільного диктанту, урок творчого диктанту, урок навчального твору за картиною. М.Львов називає такі групи уроків розвитку мовлення: твір, переказ, інші вправи з самостійного створення тексту, зв’язного мовлення [5, с. 220] і вважає, що вони можуть мати характер підготовки до твору (збір і систематизація матеріалу, складання плану, мовна підготовка тощо) або бути присвячені контрольному переказу чи твору.

Значний внесок у розвиток не тільки практики, а й теорії уроку зробив відомий вітчизняний лінгводидакт О. Біляєв, який вперше виокремив уроки розвитку зв’язного мовлення і запропонував їх класифікацію відповідно до виду творчої роботи та мети її проведення. Вчений виділив такі різновиди уроків розвитку зв’язного мовлення: уроки виконання «малих жанрів» творчих робіт (усний переказ, складання автобіографії чи розгорнутого протоколу, розповідь про почуте або побачене, опис предмета, написання нарису, вільного або творчого диктанту); уроки проведення великих за обсягом переказів і творів (навчальних і контрольних); уроки підготовки до контрольного переказу; урок підготовки до контрольного твору [1; 2]. науковець наполягав на використанні спарених уроків для формування творчих умінь будувати власні висловлювання і визначив структуру кожного з них:

- урок навчального переказу: вступна бесіда, читання тексту, бесіда за змістом прочитаного, складання плану, мовний аналіз тексту, повторне читання тексту, підготовка чорнового варіанта переказу, редагування роботи і переписування її начисто, перевірка й аналіз робіт, доопрацювання переказів;
- урок контрольного переказу: вступне слово вчителя, читання переказу, пояснення нових слів і запис їх на дошці, самостійне складання учнями переказу і повторне читання тексту, написання переказу;
- урок аналізу контрольного переказу: вступне слово вчителя, загальна оцінка якості виконання переказу, розгляд кращих робіт, аналіз допущених у переказах недоліків і помилок, проведення вправ на подолання помилок, визначення домашнього завдання;
- урок навчального твору: вступна бесіда (визначення мети уроку, ознайомлення з особливостями жанру), ознайомлення із зразком (уривок з твору письменника або кращий твір учня), робота над усвідомленням теми та основної думки, колективне складання плану, складання усного твору, написання твору на чернетці, удосконалення написаного (редагування твору), перевірка й аналіз творів, доопрацювання робіт і переписування їх начисто;
- урок підготовки до контрольного твору: вступна бесіда, повторення видових особливостей твору, читання й аналіз зразка, лексико-стилістична робота, визначення домашнього завдання;
- урок контрольного твору: вступне слово вчителя, загальна характеристика виконання твору, розгляд кращих робіт або фрагментів з них, колективний аналіз допущених недоліків і помилок, проведення вправ на подолання помилок, індивідуальна робота учнів над виправленням творів, визначення домашнього завдання [1, с. 32–33].

Визначені О. Біляєвим типи уроків розвитку зв’язного мовлення визнані традиційними, найбільш досконалими і займають чільне місце в сучасній практиці навчання української мови. Однак не охоплюють усіх видів навчальної мовленнєвої діяльності відповідно до вимог чинної програми для основної школи, тому, на нашу думку, означена класифікація потребує подальшої розробки і доповнення вченими-методистами.

М. Стельмахович серед уроків зв'язного мовлення визначає такі типи: урок навчального переказу (твору), урок контрольного переказу (твору), урок аналізу переказу (твору), урок підготовки до контрольного твору. Спиняючись на докладній характеристиці структурних елементів кожного типу, вчений дає практичні поради стосовно їх проведення і наголошує, що у шкільній практиці можлива зміна та різноманітне поєднання структурних частин уроку залежно від навчально-виховної мети і цілі. Доцільність структури уроку розвитку зв'язного усного мовлення, на думку М. Стельмаховича, визначається його змістом і метою, рівнем мовної підготовки учнів [11, с. 133]. Учений розподіляє основні структурні елементи кожного різновиду так:

- урок навчального усного переказу: вступна бесіда, виразне читання тексту, бесіда за змістом прочитаного, мовноінтонаційний аналіз тексту, складання плану, повторне читання, мовчазне попереднє обдумування викладу матеріалу, навчальний переказ змісту «своїми словами, аналіз усних переказів, визначення індивідуальних завдань учням;
- урок навчального усного творчо-самостійного висловлювання: вступна бесіда, ознайомлення із зразком усного творчо-самостійного висловлювання, робота над усвідомленням теми та основної думки, колективне складання плану, складання начерків, робота над інтонаційно-експресивними та іншими засобами виразності усного мовлення, складання усного висловлювання, слухання та колективний аналіз висловлювань, усунення допущених помилок;
- урок контрольного усного переказу: вступна бесіда, виразне читання тексту, самостійне складання плану (з письмової фіксацією), контрольний переказ змісту «своїми словами», коментування почутого переказу з виставленням відповідної оцінки, визначення завдань щодо дальшого самовиховання культури усного спілкування;
- урок підготовки до контрольного усного творчо-самостійного висловлювання: вступна бесіда, повторення жанрових особливостей усного висловлювання, слухання зразків висловлювань, нагромадження робочих матеріалів на основі цілеспрямованих спостережень, лексико-фразеологічні та граматико-стилістичні вправи, нотатки, інтонаційні вправи на основі окремих типових фрагментарних висловлювань, підсумки роботи, визначення домашнього завдання;
- урок контрольного усного творчо-самостійного висловлювання: вступне слово вчителя з перероставням у бесіду, що дає змогу виявити, чи правильно розуміють діти тему і жанр майбутнього усного твору, обдумування учнями ходу висвітлення теми з фіксацією окремих штрихів плану, письмове складання плану, добір матеріалу та стислі робочі записи його для з'ясування кожного пункту плану, уявне виголошування твору (про себе) з попутнім редагуванням його, усне висловлювання перед класом,аналіз учителем почутого контрольного висловлювання, виставлення вмотивованої оцінки, висновок учителя про виконану роботу, визначення домашніх завдань;
- урок аналізу контрольних переказів чи усних творчо-самостійних висловлювань: вступне слово вчителя, загальна характеристика виконання контрольного усного завдання, розгляд кращих усних переказів чи творчих висловлювань, виступи окремих учнів з усними переказами чи творчими висловлюваннями, усні вправи на подолання недоліків і помилок, визначення домашнього завдання [11, с. 129–133].

Представлені уроки розвитку усного зв'язного мовлення можна трансформувати в проекцію щодо роботи з письмовим переказом і твором, однак особливу специфіку мають уроки аудіювання, читання, роботи з жанрам офіційно-ділового стилю, які не входять до аналізованих типів. Ураховуючи комунікативну спрямованість сучасної системи мовної освіти в основній школі, вважаємо за необхідне додати, що тип уроку має відповідати процесу формування вмінь сприймати (аудіювати і читати) і створювати (говорити і писати) усні висловлювання монологічної і діалогічної форми.

Г. Шелехова вважає уроки розвитку зв'язного мовлення одними з найскладніших уроків, оскільки вони містять чималу кількість різнотипних завдань, спрямованих на інтелектуальний і мовленнєвих розвиток учнів, збагачення їхнього емоційного і духовного світу. В основу класифікації означених уроків науковець кладе провідну мету і визначає основні їх типи: формування нових понять; формування комунікативних умінь і навичок; удосконалення усних і

письмових висловлювань; контролю. Така характеристика певною мірою відображає комунікативну спрямованість сучасної мовної освіти, хоча може бути вдосконалена і деталізована, оскільки уроки розвитку зв'язного мовлення охоплюють різноманітні види мовленнєвої і комунікативної діяльності учнів загальноосвітньої школи. Методист не виокремлює структурні елементи в певному різновиді уроків і визначає, що до основного змісту уроків розвитку зв'язного мовлення повинні входити: ознайомлення з мовознавчими поняттями, особливостями побудови висловлювань різних жанрів; практична робота над певним жанром або переказом чи твором, що забезпечує підготовку учнів до володіння жанром мовлення; пізнавальний зміст дидактичних матеріалів, які використовуються для складання і написання творчих робіт, розгортання виховних можливостей матеріалу; методичні прийоми і засоби організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Г. Шелехова переконана, що «для методично правильної організації навчання зв'язного мовлення важливе значення має не тільки зміст спеціальних уроків, а і їх чітке планування, дотримання послідовності, повторюваності, наступності і перспективності під час розробки системи творчих робіт, визначення можливих зв'язків між уроками розвитку зв'язного мовлення і матеріалом з мови, що паралельно визначається, часом і місцем для формування в учнів комунікативних умінь у процесі вивчення основ науки про мову, врахування тих знань, умінь і навичок, які одержали учні в початкових класах, та ін.» [12, с. 20–21]. Цілком погоджуємося з думкою лінгводидакта про те, що робота з розвитку зв'язного мовлення має системний характер і передбачає спочатку складання переказу відповідного тексту з попереднім аналізом, а потім створення висловлювання: робота над розповіддю, описом і роздумом, поєднання різних типів мовлення.

Більш об'єктивним відповідно до вимог сучасної системи шкільної мовної освіти є на нашу думку, наукові позиції М. Пентилюк стосовно класифікації уроків розвитку зв'язного мовлення, яка пов'язана з мовленнєвої діяльністю учнів і включає такі типи: аудіювання; сприймання усної інформації; читання; сприймання писемної інформації; опрацювання ділових паперів, газетних публікацій; робота над усним діловим і публічним мовленням [7, с. 5]. На думку вченої, «уроки аудіювання й читання можна об'єднати в одну групу – уроки сприймання усної і писемної інформації. Щодо уроку складання діалогів, то він тяжіє до уроків творчих робіт (творів), однак має свою специфіку за формами й технологією проведення, бо процес будувати діалоги (полілоги) спирається на роботу в парах і групах і потребує особливої організації. Окрему групу становлять уроки опрацювання ділових паперів, а також роботи над діловим мовлення загалом і ознайомлення з газетними жанрами» [7, с. 5]. Структура означених уроків залежить від змісту та функційного призначення і відзначається різноманітністю, варіативністю і гнучкістю. Уроки аудіювання і читання, зазначає М. Пентилюк, мають таку структуру: вступне слово вчителя; актуалізація опорних знань; ознайомлення з технологією аудіювання (читання); аудіювання (читання) тексту; робота з тестами; підсумки уроку; домашнє завдання [6, с. 90]. Нам імпонує класифікація вченої і вважаємо означену систематизацію уроків розвитку зв'язного мовлення найбільш повною в умовах сучасної школи, в ній виокремлено уроки з розвитку усного і писемного мовлення, що мають свої особливості, та уроки з вивчення жанрів офіційно-ділового мовлення. Враховуючи позитивні складові поданої класифікації, можна ще виокремити в ній уроки створення монологічних і діалогічних висловлювань різних стилів мовлення.

Як бачимо з проаналізованих вище класифікацій, нині у лінгводидактиці наявна тенденція динаміки розширення типів уроків розвитку зв'язного мовлення, а точніше – уроків розвитку комунікативних умінь і навичок. Типологія і структура уроків розвитку зв'язного мовлення, розроблені О. Біляєвим, М. Пентилюк, М. Стельмаховичем, Г. Шелеховою, є основою для подальшої систематизації й удосконалення базових моделей уроків розвитку комунікативних умінь і навичок.

На уроках розвитку комунікативних умінь відбувається формування комунікативної компетентності (мовного й мовленнєвого складника) та активно реалізовуються соціокультурна і діяльнісна (стратегічна) субкомпетентності. Ці уроки повинні відображати основні види робіт, передбачені чинною програмою в мовленнєвій змістовій лінії, а їх типи відповідати чітко означеній дидактичній меті. До змісту означених уроків входять теоретичні відомості про мовленнєві та комунікативні поняття і практична мовленнєво-комунікативна діяльність,

спрямована на сприймання або вираження змістовного мовлення монологічного або діалогічного в усній чи писемній формах відповідно до ситуації спілкування. Тому тип уроку варто пов'язувати з тим видом мовленнєвої діяльності, формування якої здійснюється на конкретному уроці. Вважаємо основними типами уроків розвитку комунікативних умінь і навичок такі: аудіювання, читання, говоріння і письма, а їх основним структурним елементом – навчально-мовленнєву діяльність учнів.

Подальшу роботу вбачаємо в розробленні структури, що характеризуються змістом, (теоретичним і практичним матеріалом), послідовністю і взаємозалежністю структурних елементів, їх внутрішнім і зовнішнім зв'язком. Щоб урок був ефективним, його будова має бути ясною, чіткою та зрозумілою і для вчителя, і для учнів, котрі мають уявляти ту «навчальну дорогу», якою будуть йти під керівництвом учителя упродовж 45 хвилин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посібник / О. Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
2. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови / О. Біляєв. – К.: Рад. школа, 1981. – 176 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: проект // Дивослово. – 2011. – № 7. – С. 20–27.
4. Донченко Т. Структура уроку української мови (Проблема структури уроку вимагає переосмислення) / Т. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 3. – С. 6–11.
5. Львов М. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
6. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
7. Пентилюк М. Сучасні підходи до типології уроків / М. Пентилюк // Дивослово. – 2008.– № 6. – С. 2–5.
8. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Харків: Основа, 2007. – 170 с.
9. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2001. – 256 с.
10. Петровська О. Основні типи уроків з української мови в 5–7 класах / О. Петровська. – К.: Рад. школа, 1959. – С. 36–42.
11. Стельмахович М. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4–8 класах / М.Стельмахович. – К.: Рад. школа, 1976. – 188 с.
12. Шелехова Г. Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: автореф. дис. … канд. пед. наук / Г.Т. Шелехова. – К., 1996. – 45 с.

УДК 37.015.4+316

В. С. ГРУШКО

ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Обґрунтовано необхідність формування соціологічного мислення в майбутніх педагогів під час навчання у вузі. Розкрито сутність поняття «соціологічне мислення», показано його роль в сучасній педагогічній діяльності.

***Ключові слова**: соціологія, педагогіка, соціологічне мислення, соціологічна освіта.*

В. С. ГРУШКО

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Обосновано необходимость формирования социологического мышления у будущих педагогов во время обучения в вузе. Раскрыто сущность понятия «социологическое мышление», показана его роль в современной педагогической деятельности.

Ключевые слова: *социология, педагогика, социологическое мышление, социологическое образование.*

S. V. GRUSHKO

FORMATION OF THE SOCIOLOGICAL THINKING IN THE FUTURE TEACHERS: THEORETICAL ASPECT

The necessity to form the sociological thinking in the future teachers during the study in the higher educational establishments is proved. The meaning of the term «sociological thinking» is revealed, itr role in the modern pedagogical activity is shown.

Keywords*: sociology, pedagogics, sociological thinking, sociological education.*

Сучасне українське суспільство, перебуваючи в перманентному процесі трансформацій, потребує, крім іншого, мислячої, свідомої, громадянсько зрілої особистості, котра була би спроможною брати діяльну участь у суспільному житті і вирішувати злободенні проблеми сьогодення. Ситуація ускладнюється в зв'язку з кардинальною зміною суспільних, світоглядних і моральних цінностей за останні два десятиліття в нашій державі.

За таких умовах важливим постає завдання громадянського становлення підростаючого покоління, за що значною мірою відповідає загальноосвітня школа. Вітчизняна педагогіка покликана сприяти формуванню у дітей соціального мислення, що для особистості є конструктивним розумінням соціальної реальності і власного життя у ній.

У соціології соціальне мислення має власну інтерпретацію і трактується як мислення соціологічне. Ця наукова категорія, за твердженням дослідників, існує від зародження соціології як науки, хоча системного осмислення набула у новітній час. Різні аспекти в аналізі соціологічного мислення, інколи як соціологічної концептуалізації соціального мислення, розглядаються в працях Е. Дюркгейма, М. Вебера, М. Ковалевського, А. Камю, О. Конта, Т. Парсонса, П. Сорокіна, Г. Спенсера, К. Ясперса та інших відомих філософів і соціологів. На думку В. Ніколаєнка, першим соціологічну концепцію мислення спробував створити К. Мангейм [12, с. 5]. Після нього найбільший внесок у вирішення означеної проблеми зробив К. Мегрелідзе [7, с. 348].

Майбутні педагоги в процесі навчання у вузі вивчають соціологію та інші соціогуманітарні дисципліни, в результаті чого засвоюються знання, які становлять підґрунтя соціологічного мислення, що необхідне їм у професійній діяльності, оскільки це мислення все більше пронизує соціальні верстви суспільства і впливає на становлення громадянської позиції людей, передусім підростаючого покоління. Образно кажучи, нині суспільне завдання полягає в тому, щоб за допомогою соціологічного мислення стійко утвердити пріоритет людського в людині.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури показати важливість формування у майбутніх педагогів соціологічного мислення як необхідної складової їх фахової компетентності у професійній діяльності.

Загальні проблеми формування соціологічного мислення в сучасних умовах тією чи іншою мірою висвітлюються передусім у підручниках і навчальних посібниках із соціології В. Вербиця [3], А. Герасимчука, Ю. Палехи й О. Шиян [4], Г. Дворецької [5], К. Жоля [7], М. Лукашевича і М. Туленкова [11], О. Макєєва [14] та інших науковців.

Безпосередньо аналізу соціологічного мислення присвячені праці З. Бауманна [1], О. Бороноєва [2], О. Злобіної [8], В. Зорько [9], О. Кравченко [10], В. Тарасенка [15] та деяких інших вчених. Можемо констатувати, що вивчення соціологічного мислення, його формування та ролі в сучасних суспільних умовах ще не набуло цілісного характеру.

Про важливість вдосконалення викладання соціології в сучасних українських вузах і потребу формування соціологічного мислення в майбутність фахівців свідчить проведення у лютому 2012 р. в Києві міжнародної наукової конференції «Проблеми підготовки фахівців з соціології у вищих навчальних закладах», на якій розглядалися освітні стандарти підготовки сучасних соціологів і проблеми вдосконалення підходів до організації навчального процесу у

світлі вимог Болонської системи, а також обговорювалися питання про роль сучасної зарубіжної соціології в підготовці соціологів у вузах України.

Аналіз наукової літератури показав, що майже відсутні роботи, в яких би розглядалися питання становлення соціологічного мислення в процесі педагогічної діяльності, зокрема у вчителів та їх вихованців Однією з нечисленних таких праць є кандидатська дисертація російської дослідниці М. Єпіфанцевої [6].

Необхідно відзначити, що соціологія тісно пов'язана з педагогікою, адже обидві ці науки спрямовані на вирішення надзвичайно важливого завдання – становлення соціальної особистості, людини-громадянина, що є необхідною умовою формування і розвитку демократичного, правового, громадянського суспільства. Тож в умовах вищої школи в процесі викладання цих навчальних дисциплін у поєднанні з практикою виховання існують реальні можливості формування соціологічного мислення у майбутніх фахівців.

Категорія «соціологічне мислення» порівняно нова, оскільки воно тривалий час розглядалося та й продовжує розглядатись як компонента мислення соціального. Не вдаючись детально в дискусії, що останнім часом можна простежити в деяких публікаціях, зауважимо, що основним у дискурсі є розгляд понятійного апарату соціологічного мислення, специфічне трактування людини в соціумі, а також визначення цього мислення як провідного визначника щодо місця і ролі соціології в системі наук, а почасти і його легітимації стосовно соціальних інституцій і зв'язків [2, с. 11].

Як вказує В. Зорько, власне соціологічне мислення започатковано і набуло своїх наукових рис у класичний період розвитку соціології, тобто у XIX ст. [9, с. 26]. Інтелектуальну базу для розвитку вказаного мислення, поступової трансформації соціального мислення в різні моделі мислення соціологічного створили чільні представники позитивізму О. Конт, Г. Спенсер, Е. Дюркгейм.

У новітній українській соціології першим соціологічну інтерпретацію соціального мислення дав В. Тарасенко. Він розглядає соціальне мислення як «різновид людського мислення, що продукує нерозчленовані, синкретичні знання на людину й суспільство виключно споглядальним або теоретичним шляхом» [15, с. 14]. У процесі розвитку в цьому мисленні виникали різні види професійного мислення, зокрема соціологічне. Соціологічне мислення, на відміну від соціального, – це «професійний вияв мислення соціального, його особлива форма, зумовлена професійно-дослідницькою діяльністю такого фахівця, як соціолог» [15, с. 15]. Таким чином, соціологічне мислення є специфічним способом інтелектуального освоєння соціальної дійсності, що «проявляється і реалізується через конкретні стилі (манери) думання, кожен із яких визначається своїм гносеологічним потенціалом, понятєво-термінологічним словником (апаратом), картиною зображення реальності, типом її розуміння» [9, с. 26]. Цілком очевидно, що таке мислення в нинішній час є необхідним чинником для вдосконалення професійної роботи педагогів.

Вагомість соціологічного мислення, як і соціального, в тому, що воно дає життєдайне і плодотворне наукове пізнання в нерозривному зв'язку з самопізнанням особистості [10, с. 102]. Тоді остання спроможна ставати людиною соціальною, діяти відповідно до законів соціального порядку та суспільних цінностей.

О. Бороноєв відзначає, основу соціологічного мислення як мислення цілісного і системного «має становити проблема людини» [2, с. 13]. Оскільки ціннісне уявлення про структуру людини як особистості є прерогативою соціології і вона буквально пронизана образом людини, то закономірно, що особливе місце серед теоретичних проблем соціологічного мислення займає проблема людини. За соціологічного підходу до людини особистість має розглядатися не лише як результат постійної соціалізації, а і як суб'єкт усіх змін і процесів у суспільстві. Критеріями визначення моделей людини в соціологічному мисленні є: природа людини і визнання її суті; місце, що займає людина у структурі суспільства; співвідношення індивідуальних і соціальних ознак в людині; трактування мотивацій, цінностей і дій людини, інтерпретація соціальної активності індивіда [2, с. 12–13]. Відсутність актуалізації місця і ролі людини в соціологічному мисленні, як і соціальному загалом, нівелює такі важливі у соціумі цінності, як гуманізм, моральність, свобода, демократія, громадянськість, патріотизм.

Соціологічне мислення передбачає концентрацію особистості на визначенні проблем, а вже потім – на їх вирішенні. Це найчастіше повинно мати форму так званої «опозиційної пари» проблем, наприклад: свобода і залежність, демократія і диктатура, влада і громадянство, закон і беззаконня тощо. Доцільно визначити суть кожного компонента двох протилежностей, не лише вказати на певний предмет, а виокремити особливості, вказати можливості прояву тощо. Необхідно також позбутися шаблонів, які існували раніше, оскільки певні уявлення і постулати вважалися беззмінними і не піддавалися критиці.

Власне критичне мислення варто скеровувати на своєрідний «життєво-політичний» вибір. Це означає, що приватні питання мають скеровуватися у русло суспільних завдань, чим заповнюється соціальний простір, в якому обговорюються та викристалізовуються вирішення приватних проблем.

У соціологічному мисленні важливо визначити для себе «особистість де-юре» і перспективи утвердження «особистості фе-факто». Перше означає усвідомлювати і нести особисту відповідальність за своє життя та дії і неприпустимість звинувачувати кого-небудь чи що-небудь за власні невдачі. Друге ж передбачає контролювати власну долю і робити життєвий вибір, який є вільним, не зумовлений тиском ззовні, унеможливлює пристосування.

Значимість врахування соціологічного мислення і необхідність його все більшого утвердження в сучасному українському суспільстві зумовлюється тим, що це мислення є основою концепцій соціальної держави, громадянського суспільства, соціальної ринкової економіки, соціального права, соціальної політики в усіх сферах життя. Нині ми маємо можливість переконатися, що будь-які політичні, соціальні, економічні, культурні, правові та інші реформи можуть бути успішно реалізованими лише тоді, коли вони ґрунтуються на фундаментальних соціальних знаннях, розумінні соціальних законів як реформаторами, так і тими, для кого ці реформи проводяться.

Формування соціологічного мислення є складовою становлення і розвитку соціологічної культури в суспільстві. В зв'язку з цим існує нагальна потреба у більш широкому розвитку соціологічної освіти, поширенні серед фахівців соціологічних уяви та знань. У вказаному процесі свою роль мають відіграти вузи, де повинні готувалися не лише сучасні фахівці із соціології, а й готуватися з ґрунтовною соціологічною базою знань і навичок майбутні фахівці з інших галузей, передусім педагоги.

Спеціальні знання, що необхідні для формування соціологічного мислення, студенти набувають насамперед в процесі вивчення навчального курсу «Соціологія» шляхом розгляду питань про історію розвитку соціології, її наукові школи і методи дослідження, про соціологію наукового знання, історії, права, політики, економіки, мистецтва і культури, релігії тощо, а також засад прикладної соціології, що включає лінгвістичні методи, експертний аналіз, спостереження, експеримент і т. д.

Набуті у вузі соціологічні знання дадуть змогу студентам у майбутній педагогічній діяльності реально впливати на формування соціальної позиції школярів, в основі якої лежать їх здатності: трансформувати здобутий досвід входження в суспільство як у школі, так і після її закінчення; встановити соціальну взаємодію як зі світом дорослих, так і зі світом однолітків; налагодити різні комунікації й адаптуватися до суспільства, що постійно змінюється.

Однак об'єктивні тенденції розвитку соціологічної освіти в сучасному українському суспільстві переконують, що стосовно формування соціологічного мислення в майбутніх педагогів існують проблеми. Так, серед частини студентства, інколи значної, зберігається тенденція упередженого сприйняття обов'язкового теоретичного курсу соціології та інших соціогуманітарних дисциплін, їх почасти розглядають як «неактуальні», «важкі для засвоєння», в чому простежуються як відгомін недавнього радянського минулого, коли у вітчизняній вищій школі соціологія не належала до пріоритетних наук, так і нинішнє намагання студентів йти до отримання диплома найлегшим шляхом – засвоювати тільки так звані «корисні знання».

Безумовно, що теоретичний матеріал вузівського курсу соціології необхідно переосмислювати, за необхідності змінювати його структуру згідно з нинішнім рівнем знань і зацікавлень та практичних устремлінь майбутніх фахівців. Викладання вказаного курсу доцільно спрямовувати на системне сприйняття соціології студентами через призму соціальної самореалізації особистості.

У науковій літературі пропонуються серед інших, наприклад, такі кроки щодо трансформації курсів соціології та соціогуманітарних вузівських дисциплін з метою вдосконалення соціологічної освіти і формування соціологічного мислення майбутніх фахівців:

– вивчати рівні мислення студентів та їх об'єктивні можливості в засвоєнні теоретичного матеріалу;

– проводити соціологічні дослідження серед студентів і викладачів стосовно їх зацікавленості теорію і практикою соціологічної науки, можливих форматів її викладання;

– переосмислити й оновити існуючі методи викладання соціальної теорії, акцент робити на найновіших і результативних методах, які апробовані зарубіжною і вітчизняною вищою школою [13, с. 74].

Реалізація вказаного, як і інших перспективних пропозицій, безсумнівно, не вирішить швидко існуючих проблем в сфері соціологічної освіти в українських вузах, однак дасть можливість її вдосконалювати і поступово наближати до рівня та вимог, яких потребує наше суспільство.

Соціологічне мислення, оперте на ґрунтовні і системні знання вітчизняної і зарубіжної соціології, дає особистості можливість «заглянути за горизонти» власного досвіду, в новому ракурсі оцінити вже знайомі тенденції суспільного розвитку. За таких умов сприйняття реальності і знаходження у ній свого місця, формування власної громадянської позиції відбувається усвідомлено і результативно.

Теорія і практика соціології стверджує, що становлення і розвиток соціологічного мислення особистості відбувається передусім завдяки системному і цілісному нагромадженню знань з соціології, а також суміжних з нею наук. Участь у соціальному житті, вирішення суспільних проблем утверджує його як цілісну систему цінностей. Разом з тим на нинішній день не існує єдиної і виваженої концепції щодо формування і функціонування такого мислення.

Мислити соціологічно, на нашу думку, означає мислити так, коли розглядаються, аналізуються та узагальнюються проблеми реального соціального життя і що найголовніше при цьому – простежуються перспективи утвердження свободи людини, розвитку громадянського суспільства. Таке соціологічне мислення необхідне сучасним і майбутнім українським педагогам, котрі безпосередньо причетні до процесу виховання громадян України.

Практичні проблеми формування соціологічного мислення в майбутніх педагогів у діяльності вітчизняних вузів, роль соціальних і громадянських інституцій у ньому процесі стануть темою наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бауманн З. Мыслить социологически: учеб. пособие; пер. с англ. под ред. А. Ф. Филиппова / З. Бауманн. – М.: Аспект Пресс, 1996. –225 с.
2. Бороноев А. О. Социологическое мышление: пути и трудности формирования / А. О. Бороноев // Социологические исследования. – 1999. – № 1. – С. 6–13.
3. Вербець В. Соціологія: теоретичні та методичні аспекти: навч.-метод. посібник / В. Вербець. – Рівне: РДГУ, 2005. – 202 с.
4. Герасимчук А. Соціологія: навч. посібник; ред. В. Я. Пипченко, Н. М. Труш. – 3-є вид., вип. й доп. / А. Герасимчук, Ю. Палеха, О. Шиян. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 245 с.
5. Дворецька Г. В. Соціологія праці: навч. посібник / Г. В. Дворецька. – К.: КНЕУ, 2001. – 244 с.
6. Епифанцева М. В. Развитие социологического мышления учащихся: теория и методика: автореф. дис. … канд. социол. наук / М. В. Епифанцева. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.
7. Жоль К. К. Соціологія: навч. посібник / К. К. Жоль. – К.: Либідь, 2005. – 440 с.
8. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін: автореф. дис. … д-ра соціол. наук: 22.00.03 / О. Г. Злобіна. – К., 2005. – 31 с.
9. Зорько В. Гносеологічна характеристика стилів соціологічного мислення класичного періоду / В. Зорько // Соціальні виміри суспільства: Зб. наук. праць. – К.: ІС НАН України, 2009. – Вип. 1 (12). – С. 25–36.
10. Кравченко Е. И. О бремени и соблазнах социологического мышления / Е. И. Кравченко // Социологические исследования. – 1996. – № 8. – С. 102–110.
11. Лукашевич М. Соціологія. Базовий курс: навч. посібник / М. Лукашевич, М. Туленков. – К.: Каравела, 2005. – 310 с.

12. Ніколаєнко В. Л. Концепція соціального мислення в соціології знання Карла Мангейма: автореф. дис. … канд. соціол. наук: 22.00.03 / В. Л. Ніколаєнко. К., 2005. – 18 с.
13. Покровский Н. Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин / Н. Е. Покровский // Социологические исследования. – 2005. – № 10. – С. 72–74.
14. Соціологія: навч. посібник / за ред. С. О. Макєєва. – К.: Знання, 2008. – 566 с. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://libfree.com/107060480-sotsiologiyasotsiologiya.html
15. Тарасенко В. І. Соціальне і соціологічне мислення / В. І. Тарасенко // Соціологічна наука і освіта в Україні. Зб. наук. праць. – К.: МАУП, 2003. – Вип. 2. – С. 14–19.

УДК [37+001].71

Б. М. АНДРУШКІВ, О. М. ВЛАДИМИР, О. Б. ПОГАЙДАК

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ І НАУКИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В УКРАЇНІ

Висвітлені проблеми розвитку освіти та науки на сучасному етапі становлення України. З'ясовано взаємозв'язки і взаємовідносини розвитку освіти, науки та економіки. Встановлено тенденції цього процесу. Запропоновано шляхи вирішення проблем у цій сфері.

***Ключові слова**: освіта, наука, вища школа, інтелігенція, виробництво, економіка, держава.*

Б. М. АНДРУШКИВ, О. М. ВЛАДИМИР, О. Б. ПОГАЙДАК

ОСОБЕННОСТИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В УКРАИНЕ

Освещены проблемы развития образования и науки на современном этапе становления Украины. Выяснено взаимосвязи и взаимоотношения развития образования, науки и экономики. Установлено тенденции этого процесса. Предложены пути решения проблем в этой сфере.

***Ключевые слова**: образование, наука, высшая школа, интеллигенция, производство, экономика, государство.*

B. M. ANDRUCHKIV, O. M. VLADYMYR, O. B. POHAJDAK

FEATURES OF REFORMATION OF EDUCATION AND SCIENCE IN THE CONDITIONS OF PUBLIC TRANSFORMATIONS

The article is devoted to the disclosure of education and science problems of development on the modern stage of becoming of Ukraine. Intercommunications and mutual relations between education, science and economy and basic trend of those processes are described. The ways of solving problems offered in this sphere are offered.

***Keywords**: education, science, higher school, intellectual, production, economy, state.*

Незалежній Україні в спадщину від СРСР дісталася розгалужена система вузів із персоналом, матеріально-технічною базою та орієнтацію на обслуговування централізованої планової економіки. Це була середня за якістю система державної вищої освіти, до якої належали 12 університетів, 3 академії, 3 консерваторії та 138 спеціалізованих інститутів. Умовним ступенем перед вступом до вузу були технікуми. Серед них існували кілька навчальних закладів, які формально належали кооперативним та громадським організаціям, що були фактично повністю державними. Практично 2/3 випускників цієї системи отримували дипломи з інженерно-технічних чи технологічних спеціальностей, а кількість економістів, управлінців і юристів була багаторазово меншою, ніж у демократичних країнах з аналогічними показниками розвитку господарства [1].

Після 1991 р. кількість вузів в Україні зросла у декілька разів і нині становить майже 850, в тому числі – 250 ВНЗ III і IV рівнів акредитації [2]. Однак в останній період намітилася тенденція до зменшення кількості загальноосвітніх шкіл. Так, наприклад, з початку 1990-х до

2002/2003 н. р. в країні діяли майже 22 тис. загальноосвітніх навчальних закладів, тоді як у 2009/2010 н. р. їх кількість скоротилося до 20,6 тис. [3].

Водночас невпинно зростає кількість науковців – щорічно на 5–7 тис. кандидатів наук і більш як 1,5 тис. докторів наук. Значна частина з них працює у виробничій і гуманітарній сферах, органах державної влади і місцевого самоврядування. Відповідно зростає кількість наукових праць і розробок в різних галузях науки. Проте їх ефективність із зрозумілих причин (затяжна економічна і фінансова криза, виробничий застій, відсутність механізмів зацікавленості в активізації впровадження інновацій, корупція, духовний і моральний занепад, використання плагіату тощо) залишається невисокою. За попередніми підрахунками, понад 50% наукового доробку в Україні має ілюзорний, а не реальний ефект.

Зазначені процеси в системі освіти і науки зумовлюють своєчасність та актуальність розгляду проблематики розвитку цих гуманітарних галузей.

Дослідженню вказаної проблематики присвячені наукові праці таких вчених і практиків, як В. Андрущенко, Є. Бистрицький, А. Бондаренко, О. Веретенникова, В. Войтов, В. Гельман, Г. Касьянов, О. Кійко, О. Локшина, А. Ніценко, О. Овчарук, Т. Фінніков, Н. Яркова й ін. Та всупереч логіці кількість наукових праць, в яких вивчаються проблеми розвитку взаємозв'язків і взаємовідносин науки та освіти з виробництвом, не зменшується, а навпаки – зростає.

Метою статті є розкриття проблеми розвитку освіти та науки на сучасному етапі становлення України, з'ясування взаємозв'язків і взаємовідносин розвитку освіти, науки та економіки, встановлення тенденцій цього процесу, пошук шляхів вирішення проблем у цій сфері.

Маргиналізація – соціологічне явище, поняття, що означає обмеженість становища людини між будь-якими соціальними групами. Це поняття з'явилося в американській соціології в 1920-і роки для пояснення складнощів у процесах адаптації іммігрантів до нових соціальних умов. Більш точно маргіналізацію описують як процес руйнування громадянського суспільства, що виявляється у розпаді соціальних груп, розриві традиційних зв'язків між людьми, а також втраті індивідами об'єктивної приналежності до тієї чи іншої соціальної спільності, перекрученні естетичних, етичних, правових, фізіологічних та інших загальнолюдських норм і цінностей, перетворенні людей в духовних і соціальних люмпенів, повністю залежних від непередбачуваних і безконтрольних дій влади, демагогів і авантюристів.

М. Делягін визначив найбільш серйозні небезпеки для розвитку суспільства, зокрема: зростання фінансової і політичної нестабільності; поширення бідності застійного характеру та руйнування соціальної тканини: маргіналізація відокремлених спільнот; екстремізм і необоротна деградація навколишнього середовища; виникнення технічного непереборного розриву між розвинутими країнами й іншим світом [4].

У зв'язку з цим можливо виділити наступні глобальні небезпеки світової економіки для освіти, науки, виробництва:

- світова економіка і політика визначаються діями керівництва США і найбільшими транснаціональними корпораціями цієї країни. Такий «імперський провінціалізм» базується на прийнятті рішень з урахуванням лише американських реалій, що створює стратегічний ризик для США і людської цивілізації, але аж ніяк не розвиток регіональний;
- вибір монополіями світового і практично неконтрольованого характеру. Для руйнування таких глобальних монополій практично немає жодних підстав, особливо якщо вони спираються на метатехнології, які практично унеможливлюють конкуренції з їх розробниками;
- міграції фахівців у галузі «нової» економіки та руйнування глобальних монополій здатні під дією ефекту масштабу тривалий час зменшувати свою ефективність, що призведе до збільшення кількості і значення допустимих помилок;
- розвиток інформаційних технологій і підвищення значення «економіки, заснованої на знаннях» гіпертрофовано підсилили роль «персонального ризику», наприклад, випадкова смерть інтелектуального лідера глобальної монополії здатна завдати сильного удару не тільки по котируваннях його корпорації, а й по світовому ринку;
- поширення технологій, пов'язаних з формуванням свідомості, і кардинальне перевищення їх ефективності над звичайними технологіями створюють спокусу вирішувати проблеми

«промиванням мозків», що робить неадекватними не тільки управлінські структури, а й людство загалом [5].

У зв'язку з цим об'єктивно виникає кілька запитань, що стосуються розвитку освіти, науки та національного виробництва. Відповідно до існуючих умов та обставин пропонуються формулювання відповідей на них. Наприклад: Чому за великої кількості науковців, високих показників наукової діяльності, високих творчих результатів неефективною є регіональна, галузева та національна економіки? Чому немає поступу в розвитку національної культури?

Відповідь може бути такою: тому що освіта, наука, культура є не лише обличчям нації, а і його силою і, мабуть, хтось не дуже зацікавлений, а може навпаки, дуже зацікавлений в тому, щоб це обличчя не було гуманним і високоінтелектуальним, а навпаки – потворним та агресивним. Таку черству і байдужу поведінку щодо української мови, історії і традицій можна пояснити ефектом реакції на зміни та інерційністю керівництва держави.

Друге запитання: Чому нині наше освічене суспільство не хоче, щоб вищу освіту мали можливість отримати всі члени суспільства?

Освіту за потребами, тобто відповідно до плану, давала лише тоталітарна радянська система. Демократична держава повинна бути зацікавлена у формуванні високоінтелектуальних, гуманних людей. Чому? Тому що тільки деспот та експлуататор, загарбник-чужинець з метою досягнення своєї амбіційної мети не формує, не створює гуманістичне середовище для народу, а потребує лише людей із спеціальностями, які забезпечуватимуть реалізацію своїх меркантильних бажань.

Людина як свідома істота покликана творити добро. Тоді чому ж вона його не творить? Відповідь до гіркоти зрозуміла: тому що держава в навчальних закладах (від початкової школи до вузу) не створює сприятливого ґрунту для розвитку добра як свідомістної категорії у контексті «з собою нічого не візьмеш, а після себе залишаєш добру пам'ять і добрі справи». Теза «після мене хоч трава не рости» властива людям негуманної спрямованості.

Якщо розглядати проблеми розвитку освіти і науки України в умовах трансформаційної економіки, ми пропонуємо виокремити певні моменти.

У зв'язку зі зменшенням народжуваності та «передачею» на виховання малюків із села до міста скоротилося (до речі. ця тенденція розвивається) не лише кількість сільських школярів, а й загальноосвітніх шкіл. Щодо цього МОНмолодьспорту України веде цілеспрямовану політику економії бюджетних коштів і це не потребує коментарів. Тому, на нашу думку, спочатку треба згадати про особливості і тенденції розвитку середньої освіти в країні, які пов'язані з реформами, що тривають в контексті входження у європейську спільноту. Як відомо, останнім часом загальноосвітньої школа теж зазнає трансформаційних змін: перехід на тестову систему оцінки знань учнів, заміна випускних іспитів незалежним зовнішнім оцінюванням, перехід, а згодом відміна 12-річного терміну навчання.

При цьому варто сказати, що багаж знань, які учні отримують у школі, можна вважати більш ніж достатнім для формування ерудованої та освіченої особистості, проте за умови, що більшість учнів має високий рівень нахилу до навчання. Рівень складності навчальної програми загальноосвітньої школи в Україні розрахований для середньостатистичного учня. Однак, як показує практика, в суспільстві серед усієї сукупності дітей шкільного віку учнів, котрі мають чудову пам'ять і високі здібності до вивчення усіх предметів (дітей-вундеркіндів), є майже 7–9%; учнів, здібності яких оцінюються середньостатистичним рівнем (діти добре орієнтуються в питаннях з багатьох предметів, однак цікавість проявляють до поглибленого вивчення лише деяких з них), – 20%. Отже, приблизно для 70% учнів шкільна програма є складною.

Але основна проблема не в цьому. Варто пам'ятати, що немає бездарних дітей, у кожній дитині, навіть у тій, що входить до вказаних вища 70%, є приховані здібності і таланти. Завдання педагога в зв'язку з цим – їх розкрити. Яка ж практика? На жаль, часто трапляється, що діти, які не володіють високими здібностями до навчання, зазнають упередженого ставлення з боку вчителів. Це породжує в них знеохочення до вивчення навіть того предмета, який їх зацікавить, і веде до замкнутості й гальмування освітнього розвитку особистості.

Який же вихід з такої ситуації? Насамперед не варто робити надто великого акценту на оцінки як мету навчального процесу, необхідно більше уваги приділяти формуванню та розвитку особистості, розкриттю тих здібностей, які закладені в кожній дитині. Абсолютно

нормально, коли не всі і навіть не половина учнів класу є відмінниками навчання. Діти, яким важко дається навчання, можуть себе значно краще проявити, ніж відмінники, у творчості, мистецтві, соціальній роботі. Завдання школи – розкрити дитину як особистість, а не створювати «культ оцінки».

Іншою проблемою нашої загальноосвітньої школи є те, що через значний рівень складності навчальної програми та перенавантаження учнів склалася ситуація, коли батьки, віддавши своїх дітей у школу з надією, що вони отримуватимуть там освіту належного рівня, змушені після повернення з роботи виконувати з ними домашні навчальні завдання. Дитина з першого класу звикає, що уроки треба вивчати з мамою чи татом, і не береться за свої прямі обов'язки доти, поки не дочекається батьків, мотивуючи це тим, що завдання є складними і вона сама не впорається з ними, виконає неправильно і матиме низьку оцінку. Але коли ж тоді наші діти навчаться діяти самостійно, відповідати за власні помилки і в подальшому не допускати їх? Дітей треба заохочувати до самостійного пошуку вирішення завдань як цікавого пошукового, творчого процесу і не варто формувати в них комплекс нездатності самостійно справитись із завданням.

Складається ситуація, що батьки повинні ходити в школу і вчитися разом зі своїми дітьми. Але батьки тому і віддають дітей до школи, щоби там їх навчали вчителі-професіонали. Завдання батьків – не вчити своїх дітей згідно зі шкільною програмою, а виховувати їх як особистостей, надаючи їм знання та мудрість з багатьох інших аспектів позашкільного життя. Батьки – люди, які працюють за різним фахом, у вчителів є свій фах, тож нехай кожен займається своєю роботою, не потрібно перекладати свої обов'язки на інших. А дитину треба змалку привчати до самостійного виконання своїх обов'язків, у нашому випадку – домашнього завдання. Інакше вона змалку звикне до того, що батьки перевірятимуть результати її розв'язків, а в гіршому випадку – виконуватимуть завдання за неї, внаслідок чого вона уникне відповідальності за свої помилки чи бездіяльність, і, крім цього, матиме гарну оцінку.

Проблема загальноосвітньої школи трансформується у проблеми вищої освіти і науки України. Як зазначалось вище, в школі сформовано своєрідний «культ оцінки»: важливо не те, що ти знаєш, а яку оцінку маєш, не те, чого ти навчився, а який отримав атестат.

Власне до таких висновків прийшли викладачі Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя (далі – ТНТУ). Це також підтвердили соціологічні дослідження Академії соціального управління, яка співпрацює з ученими університету. Вказану проблему актуалізує і сучасне суспільство: в офіційному працевлаштуванні однією з частих вимог працедавців є наявність у потенційного працівника документа про вищу освіту. Іноді ця вимога є необґрунтованою: так, людині, котра бажає працювати лише в касі комерційного банку, не розраховуючи на можливості кар'єрного зростання, достатньо загальної освіти.

Однак варто мати диплом про вищу освіту. Вважаємо, що до вирішення життєвих завдань треба підходити обґрунтовано, зважуючи доступне з потенційно необхідним. Необхідно об'єктивно оцінювати свої можливості та приймати раціональні рішення відповідно до них.

Натомість в країні склалась ситуація, за якої вищу освіту йдуть здобувати практично усі: і відмінники, і неуспішні в навчанні. Які мотиви? Очевидно, що відмінники навчання планують у майбутньому стати фахівцями у своїй галузі, займатися наукою чи практикою або поєднувати їх. Менш чи недостатньо успішні в навчанні поступають у вузи з кількох причин, зокрема, через існування вимоги у працедавців наявності документа про вищу освіту. Це породило тенденцію до здобуття вищої освіти практично усіма, з одного боку, як «легшого хліба», а з іншого – як «данина моді». Останнє часто підтримується батьками, які завжди звикли «допомагати» своїм дітям. Відтак не вельми успішні діти-студенти не турбуються про навчання у вузах, адже батьки і тут допоможуть. Головне, щоб був диплом.

Що ж потім? Скільки є випадків, коли молоді люди не працюють за фахом. І часто тому, що його обрано невірно (обрано той, на який легше було поступити) або тому, що людина знайшла себе в роботі, яка не вимагає знань вищої школи. Життя все розставляє на місця. Ми говоримо не про те, що не варто всім здобувати вищу освіту, а про те, щоб усе відбувалося за покликанням і здібностями. Необхідно, щоб абітурієнти обґрунтовано підходили до власного вибору, усвідомлювали відповідальність за взяті на себе обов'язки студента і не допускали думки про залучення до свого процесу навчання «родичів-благодійників» задля результату.

Що необхідно робити для виходу з такої ситуації? Як показує навчально-виховний досвід, треба, щоб ще у школі культивували бажання займатися власними вподобаннями, розвивати свої здібності незалежно від того, де надалі можна буде продовжити навчання, в якому вузі. Найважливіше, щоб виховувати дітей на засадах гуманізму, моральності, націоналізму, релігійності, розумного і вірного служіння собі, родині та суспільству. Людина може бути інтелігентною та добрим працівником і без вищої освіти.

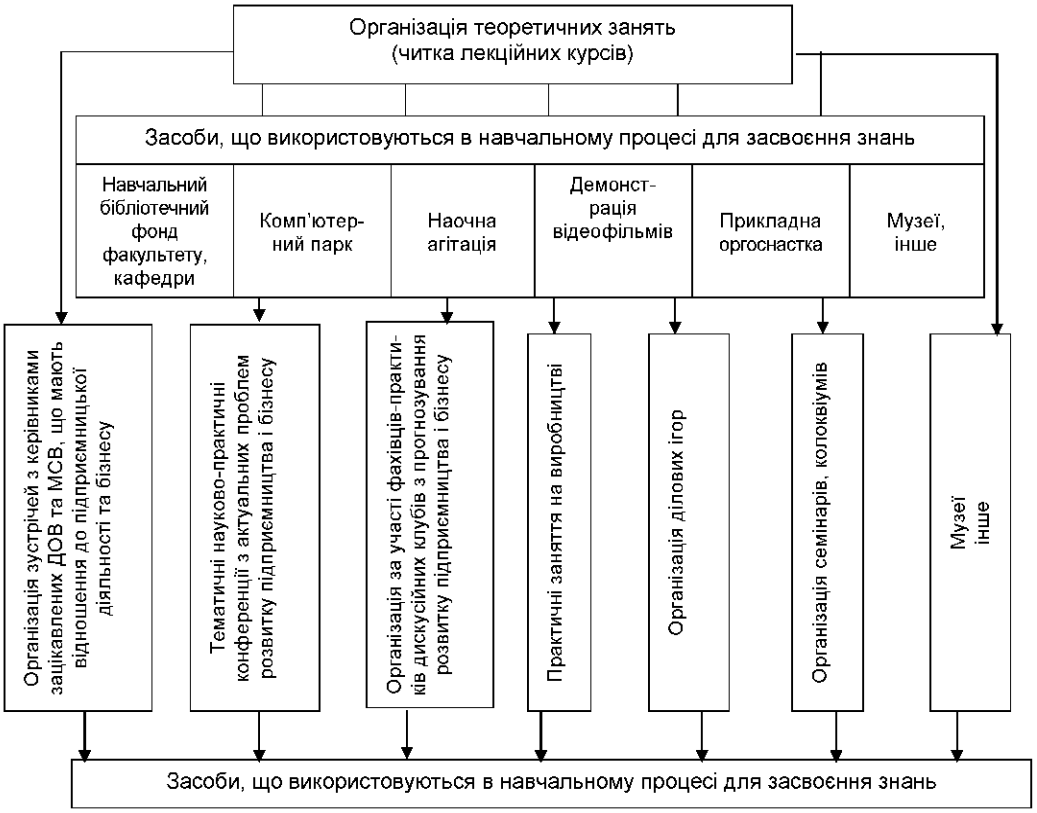


Рис. 1. Шляхи і засоби передання студентам знань, що практикуються кафедрою менеджменту підприємницької діяльності ТНУ

Водночас на рівні державних органів влади необхідно популяризувати ті сфери діяльності, в яких вища освіта є необов'язковою, створювати програми працевлаштування молоді, в тому числі дітей-сиріт і дітей з неблагополучних сімей, у тих сферах діяльності, які потенційно привабливі для розбудови нашої держави.

Від сучасних тенденцій масового здобуття вищої освіти у кінцевому підсумку страждає освіта та наука. Нині в науці виникло питання не якості, а кількості. Вивчення проблематики виявило таку закономірність: масове зростання золотих медалей у школах, згодом червоних дипломів у вузах, а тепер – дипломів кандидатів і докторів наук. Наукова діяльність, порівняно з іншими напрямами, є більш привабливою, тому все більше є бажаючих у ній закріпитися. Розроблено організаційно-економічний механізм функціонування інноваційного ланцюга «держава – освіта – наука – виробництво» (рис. 2).

Однак від такого сценарію розвитку подій страждає наука, зокрема ті вчені, які звикли працювати самостійно, знижується якість виконання наукових праць. Та серед усього розмаїття останніх все ж є такі, що містять раціональне зерно, цікаві і необхідні ідеї та пропозиції щодо розвитку нашої держави. Тому задля зміни існуючих тенденцій розвитку вітчизняної освіти і науки, а також виходу національної економіки на висхідний шлях розвитку необхідно за допомогою державних програм розвитку освіти, науки, суспільства відкоригувати потоки учнів-абітурієнтів відповідно до їх вподобань і можливостей, посилити контроль за якістю наукових робіт і забезпечити реалізацію та винагороду за цінні пропозиції щодо вдосконалення розвитку науки, освіти, техніки, економіки, медицини, соціальної сфери тощо.

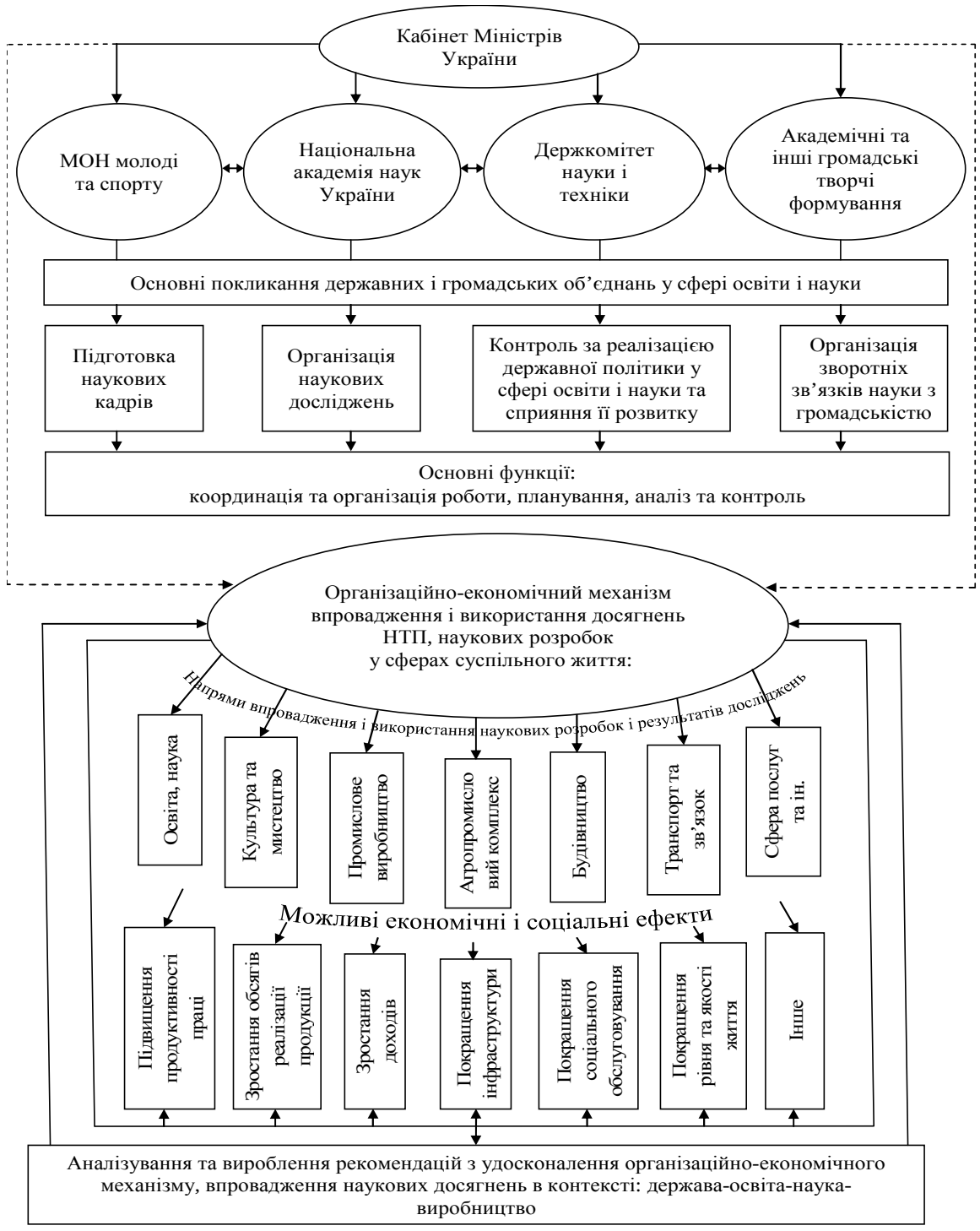


Рис. Організаційно-економічний механізм функціонування інноваційного ланцюга: держава-освіта-наука-виробництво.

Безконтрольність, а також некомпетентність державних органів влади у сфері освіти і науки породила різке зростання кількості дослідників у різних галузях науки і суспільного життя, появу маси раціоналізаторських пропозицій, творчих ідей і наукових розробок чи не в усіх технічних і гуманітарних науках. Багато наукових робіт мають інноваційний характер, виробляються основи впровадження інноваційної політики. Парадоксально, але такі ідеї і пропозиції через відсутність їх

обліку з боку держави, аналізу, контролю і зацікавленості залишаються без підтримки на впровадження і лежатимуть незатребуваними невідомо до якого часу.

Таким чином, попереднє вивчення ситуації в сфері освіти та науки та їх взаємозв'язків і взаємозалежностей з виробництвом показало, що впровадження Болонської системи оцінки знань, які вмонтовані в пострадянський навчальний комплекс, зіграло переважно розслаблюючу, а може навіть і руйнівну, ніж мобілізуючу роль в отриманні знань. Творча інтелігенція працює не на науку, не на практику і не на суспільство, а на досягнення статусу, в якому легше вижити в умовах перманентної суспільної кризи і нестабільності в Україні.

Керівництво держави, що відповідає за згадану сферу роботи, не зацікавлене, а може черстве і байдуже до процесів соціально-економічного розвитку, його соціогуманітарних складових. Зруйнований зворотній зв'язок, відсутність контакту в інноваційному ланцюзі «держава – освіта – наука – виробництво» не передбачають умов для поступального розвитку національної економіки.

Курс на скорочення вузівської науки є дещо поспішним і потребує глибшого вивчення. Доцільними на нинішньому етапі є засоби матеріального і морального зацікавлення посилення ролі університетських науково-навчальних структурних підрозділів у розробці науково та практично обґрунтованих пропозицій щодо розвитку різних галузей вітчизняної економіки.

У радянський посттоталітарний період феномен «тяги до знань» в багатьох випадках пояснювався тим, що з вищою освітою людина могла отримувати «легший кусок хліба». Проте нині ця теза спростовується соціальними змінами в суспільній системі України, які не зобов'язують працювати молодь над здобуттям освіти з метою отримання «легшого хліба». Водночас сьогодення продовжує характеризуватися зростанням кількості вступників у державні та приватні вузи, що зумовило збільшення кількості останніх. Майже всі колишні технікуми і значна частина професійно-технічних училищ, «підтягнувши» свою матеріально-технічну і навчально-методичну базу, трансформувались у коледжі, чи не всі колишні інститути стали університетами (державними чи національними).

Як показало опитування та соціологічне вивчення цієї проблематики Академією соціального управління, поряд з різними соціальними проблемами та проблемами працевлаштування проявляються об'єктивні тенденційні бажання молоді отримати вищу освіту.

Вважаємо за своєчасне МОНмолодьспорту України та громадськості, передусім освітянській і науковій інтелігенції, порушити перед законодавчими та виконавчими органами державної влади клопотання про вдосконалення вищої освіти в країні. Першим кроком у цьому процесі повинно бути надання університетам дозволу на розширення самоврядних функцій, самостійно визначати обсяги прийому студентів відповідно до своїх кадрових можливостей, матеріальної та навчально-методичної бази.

Зазначимо, що вчені ТНТУ внесли певні пропозиції в контексті роботи творчих груп при облдержадміністрації, зокрема: запропоновано впровадження повного регіонального господарського розрахунку, який може розв'язати руки для прояву творчої ініціативи місцевим підприємцям; вказано інноваційно-логістичні шляхи активізації промислового виробництва та організаційний механізм впровадження інституційних засад економічної конституції України, створення сприятливого інвестиційного клімату для розвитку пріоритетних галузей, у т. ч. переробної промисловості, туристично-рекреаційної галузі, виробництва будівельних матеріалів тощо.

Реалізація конструктивних пропозицій щодо освіти і науки за державного сприяння могла би збудити не лише творчу ініціативу, а й промислове виробництво, оживити вітчизняну економіку. Надмірне захоплення ринком і фінансами та ресурсами без створення належних передумов для розвитку реального сектору економіки – процес недовготривалий і безперспективний, який практично себе уже вичерпав і призвів до загострення кризового стану економіки та соціального напруження в країні. У демократичному правовому суспільстві є місце для науки і творчості, роботи і відпочинку, впровадження розробок і пропозицій у виробництво, а відтак і для отримання від цього позитивних результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фінніков Т. Загальний огляд системи вищої освіти України / Т. Фінніков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eLiroosvita.net/7categorv=1&id=952

2. Бажал А. Статистика / А. Бажал // Дзеркало тижня. –2010. – 30 грудня. – № 49 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dt.ua/ARCHIVE/statistika- 61800.html
3. Делягин М. Информационная революция, глобализация и кризис мировой экономики / М. Делягин // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 1. – С. 18–23.
4. Андрушків Б. Маргіналізація і глобальні небезпеки економіки / Б. Андрушків, І. Романська // Матеріали тез 15-ї наукової конференції Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, 14–15 грудня 2011 р. – Тернопіль: ТНТУ, 2011. – С. 103–104.
5. Яркова Н. І. Проблеми державного фінансування вищої освіти в Україні / Н. І. Яркова, О. В. Веретенникова, А. В. Бондаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.eom/4SWMN2010/Economics /57511.doc.htm
6. Гельман В. М. Фінансове забезпечення вищої освіти в Україні / В. М. Гельман [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/345365.html
7. Ніценко А. О. Оптимізація управління освітою у вищих навчальних закладах із застосуванням інформаційних технологій / А. О. Ніценко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.librarv.uipa.kharkov.ua/
8. Андрущенко В. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / В. Андрущенко, В. Войтов, О. Локшина та ін. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
9. Кійко О. Проблеми вищої технічної освіти в Україні / О. Кійко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/articles/ 135.html
10. Рейтинг вищих навчальних закладів України за показниками наукометричної бази даних Scopus станом на 30.09.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/rating/ratings uni/index.html
11. Андрушків Б. М. Основи менеджменту: методологічні положення та прикладні механізми: підручник для студ. та викладачів економіч. спеціальностей вищих і серед. спец. навч. закладів системи підвищення кваліфікації / Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін. – Тернопіль: Лілея, 1997. – 292 с.

УДК 159. 922+316.61

С. Т. ВИХОР

ГЕНДЕРНА АВТОБІОГРАФІЯ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Висвітлено зміст, аспекти, складові та етапи процесу гендерної соціалізації. Методом гендерної автобіографії досліджено механізми та засоби гендерної соціалізації студентства.

***Ключові слова**: гендерна соціалізація, гендерна автобіографія.*

С. Т. ВИХОР

ГЕНДЕРНАЯ АВТОБИОГРАФИЯ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Исследовано содержание, аспекты, составляющие и этапы процесса гендерной социализации. С помощью метода гендерной автобиографии изучено механизмы и средства гендерной социализации студентов.

***Ключевые слова**: гендерная социализация, гендерная автобиография.*

S. T. VYKHOR

GENDER AUTOBIOGRAPHY AS A METHOD OF GENDER SOCIALIZATION PROCESSES STUDY

The meaning, aspects, components and stages of the process of gender socialization are examined. Using the method of gender autobiography the mechanisms and means of students' gender socialization are investigated.

***Keywords**: gender socialization, gender autobiography.*

Вивчення процесу соціалізації, який на відміну від виховання, є стихійним і нецілеспрямованим, опосередкованим соціальним оточенням, неможливе без врахування статевої належності. На необхідність зміни парадигми досліджень соціалізації молоді з врахуванням статі вказують дослідження Т. В. Говорун, В. П. Кравця, І. С. Клєціної, І. С. Кона, О. А. Луценко, А. В. Мудрика, В. Г. Романової, Л. В. Штильової та ін.

Метою статті є дослідження механізмів та засобів гендерної соціалізації студентства за допомогою методу гендерної автобіографії.

Ґендерна соціалізація є соціально-культурним-історичним явищем. Зміна епох, культур, релігій, соціальних систем видозмінює вплив на особистість через звичаї і традиції. В сучасну епоху глобалізації поведінкові норми стають менш консервативними, мають широкий діапазон проявів. Кожен історичний етап висуває свої стандарти маскулінності/фемінінності, проте іноді вони стають перешкодою на шляху до самореалізації індивідів у нових соціально-економічних умовах. Ґендерна соціалізація – процес засвоєння, прийняття і відтворення норм, правил поведінки, установок відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення чоловіка та жінки в суспільстві, стверджує В. П. Кравець [5, с. 169–170]. Згідно з Т. В. Говорун, ґендерна соціалізація – це процес входження індивіда як представника певної статі в систему соціальних зв'язків, це сукупність етапів в онтогенезі особистості з набуття ґендерної ідентичності та її збагачення, що є важливим для змісту освіти і процесу виховання особистості, оскільки закладає фундамент неупередженого ставлення до особи незалежно від її статі [2, с. 126]. Таким чином, гендерну соціалізацію розглядають як видозміну гендерної ролі або розвиток гендерної ідентичності індивіда, що мають поетапний характер.

Російський психолог І. С. Клєціна перша на пострадянському просторі присвятила ґрунтовне дослідження проблемам гендерної соціалізації. Вона виділяє дві фази ґендерної соціалізації:

1) адаптивну, яка виражається у зовнішньому пристосуванні до існуючих ґендерних відносин, норм, ролей.

2) інтериорізації (переміну внутрішніх структур психіки через соціальну діяльність), засвоєння чоловічих і жіночих ролей, ґендерних відносин і цінностей через вплив агентів соціалізації. Найчастіше засвоюються колективні, загальновизнані норми. Через екстериорізацію (перетворення психічних структур у певну поведінку, дію) вони стають частиною особистості і на рівні підсвідомості керують нашими діями [3, с. 14].

Намагання засвоїти певну ґендерну роль та відповідати усталеним в суспільстві стереотипам реалізується, згідно Ш. Берн [1, с. 14–18] через такі механізми соціального впливу, як нормативний та інформативний тиск. Нормативний тиск виявляється через неприйняття та засудження суспільством тих його членів, поведінка яких не відповідає традиційним ґендерним нормам цього соціуму. Типовим прикладом нормативного тиску є негативне ставлення до індивідів з нетрадиційною сексуальною орієнтацією. Таким чином, індивід повинен пристосовуватися до виконання ґендерної ролі та стереотипів з метою уникнення нехтування ним з боку суспільства. Якщо особистість діє всупереч традиційним стереотипам, така поведінка сприймається як порушення норм, правил, а особистість – меншовартісною. Тоді здійснюється інформативний тиск. Його прикладом у сім'ї є незадоволення батьків статтю дитини. Отже, вплив нормативного тиску зумовлений прагненням людини уникнути засудження іншими членами суспільства, а інформаційного – відповідати загальноприйнятим, стандартизованим уявленням про власну стать. Взаємодія цих двох норм соціального тиску визначає тип засвоєння та виконання ґендерних ролей чоловіків і жінок.

Г. М. Андреєва виокремлює такі аспекти соціалізації, як присвоєння (процес засвоєння соціального досвіду, тобто вплив середовища на індивіда) і опредмечування (процес відтворення соціального досвіду, тобто вплив індивіда на середовище). Досліджуючи розвиток уявлень про власний чоловічий або жіночий образ у молодших дошкільників, Н. Є. Татарінцева показала, що при спеціально організованому навчанні і вихованні статеворольової поведінки була виявлена наступна тенденція присвоєння ґендерної ролі (дотримання певних зразків, норм поведінки): «від первинного усвідомлення статевої належності (первинної статевої ідентичності) – до засвоєння визначених дорослими приписів – до формування уявлень про різницю статей – до засвоєння статевих ролей і статеворольового репертуару – до регулювання

поведінки за статевою ознакою» [7, с. 9]. М. Н. Корнєв відзначає, що засвоєння індивідом ґендерної ролі відбувається відповідно до стадій соціалізації: засвоєння зразка ґендерної ролі, засвоєння моделі ґендерної ролі і засвоєння ґендерно-рольової поведінки [4, с. 187]. Ці дослідження підтверджують, що процес присвоєння дитиною статі залежить від виховання.

Оскільки еталонами поведінки є соціальні норми, зразки маскулінності/фемінності, частина людей сприймає їх несвідомо, навіть не ставлячи під сумнів. Іноді особистість свідомо змінює власну поведінку, щоб привести її відповідно до існуючих норм. Таку поведінку Ш. Берн визначає як типи підпорядкування ґендерним ролям. Вона визначає наступні три типи підпорядкування: поступливість (бажання уникнути соціального покарання і завоювати схвалення), схвалення (людина внутрішньо схвалює соціальні норми), ідентифікації (людина повторює дії рольової моделі) [1, с. 41]. Перераховані типи підпорядкування можуть бути сталими або змінюватися з часом. Наприклад, дівчина може вважати, що мити посуд – це жіноча справа і митиме його все життя, або ж після одруження розділить цей обов'язок з чоловіком, бо так заведено в її подруги (схвалення змінилося на ідентифікацію).

Аронсон вважав, що уявлення, пов'язані з ідентифікацією, можуть змінюватися, якщо нова ідентифікація замінить попередню [1, с. 20]. Проте вчені не дослідили, який з типів підпорядкування «змушує» людей підпорядковуватися ґендерним ролям.

Таким чином, гендерна соціалізація як процес засвоєння, прийняття і відтворення ґендерної ролі достатньо складний і суперечливий, визначається багатьма різновекторними факторами, що ускладнює його дослідження.

Завдяки дослідженням І. С. Клєціної в галузі гендерної психології набув широкого використання автобіографічний метод, який застосовується в різних галузях науки: в практичній психології І. С. Кон визначив метод гендерної автобіографії як засіб вивчення розвитку й становлення гендерної ідентичності; в літературознавстві, де жіноче письмо є продовженням феміністичних традицій С. де Бовуар, Е. Сікс; у філософському дискурсі, де в основі символізму лежить бінарний поділ на чоловіче і жіноче; в педагогіці для дослідження етапів, аспектів, механізмів гендерної соціалізації.

У власних дослідженнях використовували автобіографічний метод Ю. Ю. Савченко як засіб вивчення механізмів становлення психологічної статі дітей дошкільного віку, Ю. В. Яндрова з метою дослідження гендерної ідентичності особистості підліткового віку. Як зазначає Ю. В. Яндрова, «у сучасних дослідженнях гендерних особливостей людини (О. Здравомислова, О. Мещеркіна, О. Тьомкіна) отримав розповсюдження новий підхід щодо вивчення гендерної ідентичності, де остання презентована з позиції суб'єкта, котрий розповідає про своє життя. Він ґрунтується на феміністських дослідженнях (Д. Сміт, С. Хардінг, Н. Хартсток та ін.), у яких проводиться чітка межа між «чоловічим» жанром автобіографії, презентованим як розповідь про життя від третьої особи, і «жіночим» жанром, де суб'єкт і об'єкт розповіді презентовані в єдності. Причина відсутності чіткого конвенціонального визначення автобіографічного методу полягає, по-перше, у його міждисциплінарності (соціологія, психологія, етнографія), що веде до відсутності термінологічної єдності, а по-друге, автобіографічний метод не є методом технологічним. Скоріше це комплексний підхід, що включає сукупність методів (первинний збір матеріалу, самодіагностика, узагальнення власного гендерного досвіду, проективний метод дослідження гендерних характеристик особистості, метод вивчення й оцінки особливостей мислення тощо). Центральним об'єктом вивчення на засадах зазначеного методу є індивідуальне життя, пов'язане з безпосереднім оточенням людини, мікросередовищем. Основними лініями виступають суб'єктивні уявлення індивіда про власне життя, зокрема, про його соціальний та особистісний простір» [8, с. 271]. Гендерна саморефлексія через автобіографічний текст більшою мірою здатна виявити психологічні відмінності між представниками різної статі, оскільки текст розглядається як одна з важливих сфер прояву особистості.

На сьогодні немає однозначно визначених методик вивчення процесу гендерної соціалізації. Тому для дослідження процесу гендерної соціалізації сучасного студентства, вивчення його етапів, механізмів, засобів ми використали частину опитувальника І. С. Клєціної «Гендерна автобіографія» [6, с. 124]. Анкетування проводилося на базі ТНПУ ім. В. Гнатюка В ньому взяли участь 90 студентів психолого-педагогічного факультету, 61 дівчина та 29 хлопців 18-20

років. Для опитування були обрані студенти, які вивчають курс «Гендерна педагогіка», оскільки частина питань анкети передбачала знання основ гендерної теорії. До опитувальника пропонувалася вказівка: «Згадайте своє раннє дитинство та дошкільні роки. Оцініть ставлення до себе як до представника певної статі Ваших знайомих, друзів, дорослих, учителів тощо. На основі спогадів напишіть свою гендерну автобіографію, опираючись на запропоновані питання»:

З якого віку Ви себе пам'ятаєте?

Коли Ви вперше відчули відмінності між хлопцями та дівчатами, чоловіками та жінками?

Коли Ви помітили неоднакове ставлення дорослих до хлопців та дівчат?

З ким ви хотіли гратися у 5–6 років?

Чи пам'ятаєте Ви свої улюблені іграшки?

Хто були Ваші улюблені герої казок і мультфільмів?

Ваші улюблені ігри: рухливі чи спокійні, групові тощо.

Що Вам говорили в дитинстві про те, якою повинна бути дівчинка, а яким повинен бути хлопчик?

Як Вам давали зрозуміти, якої поведінки від Вас як від дівчинки/хлопчика чекає оточення?

Поведінкові моделі, які нав'язуються вчителями в школі: чи відрізнялися вони для хлопців і дівчат?

Чи було однаковим ставлення вчителів до успішності та дисципліни хлопців та дівчат?

Хто з дорослих був Вам ближчим у дошкільному, молодшому шкільному віці і хто є зараз? Які правила взаємин існують між представниками різної статі?

Які якості Ви найбільш цінуєте в чоловіках, жінках? Чому? Чи вважаєте Ви, що жінки та чоловіки страждають від гендерних стереотипів і норм, які розповсюджені в суспільстві?

Хто (або що), на Вашу думку, вплинув на Ваші погляди та уявлення щодо гендеру?

Таблиця 1

Період становлення первинної гендерної ідентичності

Запитання анкети	*До 3 р.*	*3-4 р.*	*5-6 р.*	*Після 6р.*
З якого віку Ви себе пам'ятаєте?(у %)	*11/7*	*52/55*	*23/38*	*0/7*
Коли Ви вперше відчули відмінності між хлопцями та дівчатами, чоловіками та жінками? (у %)		*20/14*	*44/48*	*30/28*

Як видно з таблиці 1 (в чисельнику подані дані про дівчат, в знаменнику – про хлопців), дівчата пам’ятають себе з більш раннього віку, проте, незалежно від статевої належності, половина опитаних пригадує себе з 3–4 років. Саме в цьому віці діти відчули відмінність між статями. Психологи пояснюють це первинною статевою ідентичністю, яка переважно закінчується в 5–6 років.

Таблиця 2

Ставлення дорослих до дітей різної статі

Запитання анкети	*До школи*	*1 кл.*	*2–4 кл.*	*5кл.і далі*
Коли Ви помітили неоднакове ставлення дорослих до хлопців та дівчат? (у%)	*18/10*	*54/41*	*13/14*	*7/17*

Результати, подані в таблиці 2, засвідчують, що дошкільна освіта несуттєво впливає на формування гендерної ролі, особливо у хлопців. Значно розділяє статі школа, де висуваються неоднакові вимоги, існує різне ставлення до хлопців і дівчат, нав’язуються гендерні стереотипи через «прихований навчальний план».

Американський соціолог Р. Хартлі виокремлює чотири основних засоби конструювання дорослими гендерної ролі дитини: соціалізація через маніпуляції; вербальна апеляція; каналізація; демонстрація діяльності [5, с. 171].

Перший процес, – неспокій матері щодо зовнішності дитини-дівчинки, другий – пов’язаний з підкресленням привабливості дівчинки та численими зверненнями до неї на кшталт «ти моя красуня». Дитина звикає сприймати себе очима матері, а вербальна апеляція

посилює дію маніпулятивного процесу. Така багатоканальність означає спрямування уваги дитини на певні об'єкти (наприклад, на іграшки), відповідну гру «доньки-матері» або лише імітацію предметів домашнього вжитку. Діти часто отримують знаки соціального заохочення за ігри з іграшками, які відповідають їх статі. «Демонстрація діяльності» виявляється, наприклад, у тому, що дівчаток-підлітків частіше, ніж хлопчиків, залучають до господарських робіт. Отже, дівчатка вчаться поводитись «як мама», хлопчики – «як тато» [5, с. 70].

Аналізуючи відповіді на 8–10 запитання анкети, ми узагальнили результати в таблиці 3, де визначили, що у вихованні мають місце всі засоби конструювання гендерної ролі, які виокремив Р. Хартлі, проте вони є різними щодо кожної статі та часто мають характер протиставлення, або мотивації в дусі гендерних стереотипів.

Таблиця 3

Приклади засобів конструювання гендерної ролі

Засоби конструювання гендерної ролі	Хлопчики	Дівчатка
соціалізація через маніпуляції	«хлопців принижували за погану поведінку»	«не бігай, бо розіб'єш коліна, на тебе буде негарно дивитись, коли ти одягнеш коротку спідницю»
вербальна апеляція	«вчителі завжди ставили в приклад дівчат…», коли негативний вчинок зробила дівчина, говорили: «Вона ж дівчина, вона не могла цього зробити!»	«якби ти була хлопцем…», «ти ж дівчина, будь…»
Каналізація – спрямування уваги на певні об'єкти	«того, хто б'ється, міліція забере в тюрму»	«не грай у футбол, бо цю гру грають лише хлопчики», «завжди треба вітатися, посміхатися, бути привітною з хлопчиками»
демонстрація діяльності	«батько просив, щоб я допомагав йому в ремонті машини…», «як поводився батько, так і я поводився…»	«мама показувала приклад, вчила на власному досвіді»

Водночас засоби конструювання гендерної ролі є механізмами нормативного та інформативного тиску: «Вона ж дівчина, вона не могла цього зробити!», «ти ж дівчина/хлопчик…».

Результати, вказані в таблиці 4, засвідчують, що у дошкільному віці немає значних гендерних відмінностей у виборі напарника для гри, хоча деякі дослідження вказують на їх існування.

«…Факт, що в дитинстві хлопчики і дівчатка мають тенденцію гратися роздільно і в соціометричному експерименті віддають перевагу представникам своєї статі, визнається більшістю психологів (наприклад, Абраменкова В .В., 1987; Рєпіна Т. А., 1984), – зазначає І. С. Клєціна [3, с. 67].

Таблиця 4

Вибір партнера гри

Запитання анкети	дівчата	хлопці	Обидві статі	Не знаю	Інша відповідь
З ким ви хотіли гратися у 5 –6 років?	25/10	28/31	34/31	5/0	Тварини мама, сам, дорослі

З таблиці 5 видно, що обидві статі майже однаково пам'ятають улюблені іграшки, проте дівчата дуже докладно перераховували всіх улюблених героїв мультфільмів, яких було надзвичайно багато. Обидві статі люблять героїв-тварин, а жіноча стать віддає перевагу традиційним красуням Попелюшці, Русалоньці, Білосніжці, які є ідеалом фемінності. Тоді як дівчата згадують Котигорошка, лише поодинокі хлопці назвали улюбленого героя – «справжнього чоловіка»: Геркулеса, самурая Джека, козаків. Таким чином, дівчат з дитинства супроводжує ідеал «справжньої жінки», який формується іграшками, казками, засобами масової інформації, тоді як ідеал чоловіка залишається нечітким, незрозумілим або нереальним: Бетмен, Супермен, Змій Горинич, Алладін, Термінатор, Х-Мак, роботи. Це разом з

фемінізацією сучасної дошкільної та шкільної освіти створює проблему гендерної ідентифікації хлопчиків та вказує на необхідність змін у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Таблиця 5

Улюблені іграшки і мультфільми

Запитання анкети	так	ні	Улюблені герої
Чи пам'ятаєте Ви свої улюблені іграшки? *Хто були Ваші улюблені герої казок і мультфільмів?*	67/62	11/34	Ну, постривай!-23/24 Вінні-Пух-7/17 Том і Джеррі-25/14 Чіп і Дейл-10/7 Колобок-5/14 Попелюшка-20/0 Русалонька-10/0 Котигорошко-7/0 Білосніжка-11/0

Результати таблиці 6 підтверджують, що діти віддають перевагу рухливим і груповим іграм, хоча трохи більший відсоток дівчат віддає перевагу спокійним іграм. Дівчата пам'ятають назви ігор, хлопці – ні. В.Ю. Каган вказує, що в дівчат рольовий діапазон ігор ширший, ніж у хлопців, а вияв допустимих варіацій жіночої поведінки більший, ніж у чоловіків.

Таблиця 6

Улюблені ігри

Запитання анкети	Рухливі	Групові	Спокійні	Одиночні	Інші
Ваші улюблені ігри: рухливі чи спокійні, групові тощо.	64/66	66/66	26/17	18/17	Дочки-матері, Козаки-розбійники Не пам'ятаю – 10

З таблиці 7 можемо ознайомитися з уявленнями щодо вимог до кожної статі. Зазначимо, що перелік характеристик, якими повинні володіти дівчатка майже вдвічі більший 42:25; вони співпадають з дитячими уявленнями сором'язливої красуні Білосніжки, працьовитої Попелюшки, доброї Русалоньки. Чоловічий ідеал формується як протиставлення жіночності, що підтверджується часткою «не»: «Не битися, не плакати, не вживати алкоголь, не говорили нічого». З 29 хлопців лише один написав: «Хочу бути, як батько!»

Таблиця 7

Вимоги до статей

Яким повинен бути хлопчик	Всього характеристик – 25 Не плакати, захищати дівчат, розумний, сміливий, сильний, мужній, лідер, впевнений, тримати слово, допомагати батькам, культурний, не битися, не вживати алкоголь, не говорили нічого
Якою повинна бути дівчинка	Всього характеристик – 42 Охайна, чемна, спокійна, сором'язлива, ніжна, мила, слухняна, весела, красива, розумна, хазяйновита, добра, допомагати по дому, чиста, чепурна, «ходити прямо, завжди щаслива, гарно одягнена»

Результати, наведені в таблиці 8, підтверджують дані, наведені в таблиці 7 про те, що поведінкові моделі для хлопців і дівчат є різними: як наслідок – в них неоднакове ставлення до статей.

Таблиця 8

Ставлення вчителів до учнів різної статі

Запитання анкети	Так	Ні
Поведінкові моделі, які нав'язуються вчителями в школі: чи відрізнялися вони для хлопців і дівчат?	84/79	3/21
Чи було однаковим ставлення вчителів до успішності та дисципліни хлопців та дівчат?	26/34	61/66

Аналіз таблиці 9 показує, що мати для дівчат є ближчою протягом усього періоду дитинства, роль батька поступово зменшується. Роль матері зменшується для хлопців у підлітковому віці, а зростає вплив батька. Малою є роль батька для хлопців і дівчат, вплив обох батьків зростає у юнацькому віці, проте загалом він впливовий лише для третини опитаних.

Таким чином, на хлопців переважно впливають матері, вихователькі, вчительки, що ускладнює для них процес гендерної соціалізації.

Таблиця 9

«Хто Вам був ближчим у … віці?»

Вік	Мама	Тато	Обоє	Бабуся, дідусь	Інші
Дошкільний	57/62	18/10	18/21	3/7	
Молодший шкільний	57/52	18/31	16/17	3	
Підлітковий	59/34	18/48	13/10		Ніхто, друг, ніхто – 3%
Юнацький	54/38	11/21	30/28		Ніхто, друг, тренер

Відповіді на останні питання анкети засвідчили, що єдиним джерелом знань про гендер є курс «Гендерна педагогіка». Він сприяє переосмисленню власної гендерної ролі і життєвої позиції, допомагає сформувати стосунки між статями на засадах взаємоповаги, взаємозамінності, взаєморозуміння.

Таким чином, вивчення процесу гендерної соціалізації за допомогою автобіографічного методу дає змогу зробити наступні висновки:

- гендерна автобіографія – це суб'єктивний метод вивчення механізмів гендерної соціалізації, він не дає вичерпної інформації, тому повинен використовуватися разом з іншими методами дослідження;
- анкета вимагає доопрацювання (перехресні запитання, певний вік респондентів, останні запитання вимагають знання гендерної теорії);
- відповіді юнаків більш лаконічні, тому їх складно порівняти з відповідями дівчат;
- відповідях юнаків та дівчат не простежується особливих гендерних відмінностей, окрім кількості характеристик чоловічої та жіночої гендерних ролей (в казках, мультфільмах і житті);
- вимоги до чоловічої гендерної ролі «розмиті», нечіткі, чоловіча гендерна роль, яка нав'язується дітям, побудована на засадах антижіночності, або має фантастичний характер. Це, разом з фемінізацією освіти, ускладнює хлопцям процес гендерної соціалізації, ставить їх у менш сприятливе становище порівняно з дівчатами. З іншого боку, жіноча роль, обтяжена гендерними стереотипами, що негативно впливає на гендерну соціалізацію дівчат.

Отже, наше дослідження переконує в необхідності розвивати основні постулати гендерної педагогіки, надалі впроваджувати в освітні заклади гендерний підхід, знаходити нові та вдосконалювати відомі методи дослідження процесу гендерної соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 318 с.
2. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції: Дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / Т. В. Говорун. – К., – 2002. – 375 с.
3. Клецина И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие. / И. С. Клецина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 77 с.
4. Корнєв М. Н. Соціальна психологія / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К.: Либідь, 1995. – 304 с.
5. Кравець В. П. Ґендерна педагогіка: навч. посібник. / В. П. Кравець. — Тернопіль: Джура, 2003. – 406 с.
6. Практикум по гендерной психологии; под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2003. — 479 с.
7. Татаринцева Н. Е. Педагогические условия воспитания основ полоролевого поведения детей младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Е. Татаринцева. – Ростов-на Дону, 1999. – 18 с.
8. Яндрова Ю. Гендерна автобіографія як метод дослідження гендерної ідентичності особистості підліткового віку / Ю. Яндрова // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 271–276.

УДК 159.947.5; 801.311

Т. В. ТАДЄЄВА

ТЕОРІЯ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ДІСІ–РАЯНА І НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ

Проаналізовано основні положення теорії самодетермінації сучасних американських психологів Е. Дісі та Р. Раяна, що примикає до позитивної психології. У рамках вказаної теорії визначаються три базові потреби людини – в автономії, компетентності та зв'язках з оточенням, а в мотиваційно-вольовій регуляції постулюється пріоритет внутрішньої мотивації та інтегрованої зовнішньої регуляції. Розглянуто також основні наслідки теорії самодетермінації для педагогічної мотивації.

Ключові слова: *теорія самодетермінації, автономія, компетентність, зв'язки з оточенням, психологічне здоров'я, внутрішня мотивація, зовнішня регуляція.*

Т. В. ТАДЕЕВА

ТЕОРИЯ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ДИСИ–РАЯНА И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ

Проанализированы основные положения теории самодетерминации современных американских психологов Э. Диси и Р. Раяна, примыкающей к позитивной психологии. В рамках указаной теории выделяются три базовые потребности человека – в автономии, компетентности и связях с окружением, а в мотивационно-волевой регуляции постулируется приоритет внутренней мотивации и интегрированной внешней регуляции. Рассматриваются также основные следствия теории самодетерминации для педагогической мотивации.

Ключевые слова: *теория самодетерминации, автономия, компетентность, связь с окружением, психологическое здоровье, внутренняя мотивация, внешняя регуляция.*

T. V. TADEYEVA

DECI–RYAN'S THEORY OF SELF-DETERMINATION AND EDUCATIONAL MOTIVATION

The article analyses the main principles of the self-determination theory of modern American psychologists E. Deci and R. Ryan. The theory adjoins the positive psychology. Self-Determination theory deals with the three basic human needs – an autonomy, competence and relatedness, and in motivational regulation postulates priority of intrinsic motivation and integrated extrinsic regulation. The basic consequences of the self-determination theory for pedagogical motivation are considered.

Keywords: *self-determination theory, autonomy, competence, relatedness, well-being, intrinsic motivation, extrinsic regulation.*

Едвард Дісі (Edward L. Deci) та Річард Раян (Richard M. Ryan) – сучасні американські психологи, професори факультету клінічної та соціальної психології (Department of Clinical and Social Sciences in Psychology) Рочестерського університету. Е. Дісі є також почесним професором (Cowan Professor) соціальних наук цього університету, а Р. Раян — професором психіатрії та освіти, головним редактором психологічного журналу «Мотивація та емоції» (Motivation & Emotion) видавництва Springer. Обидва учені є співавторами та співдиректорами Рочестерської програми з теорії самодетермінації (Self-Determination Theory Program), яку вони розробляють майже 40 років. Вони автори та співавтори великої кількості наукових статей і майже десятка книг. Остання за часом фундаментальна праця за редакцією Р. Раяна — «Оксфордський підручник з мотивації людини» (The Oxford Handbook of Human Motivation) — вийшла друком у січні 2012 р.

Про популярність теорії самодетермінації Дісі–Раяна свідчать дані відомих на Заході рейтингів цитованості наукових праць. Згідно з ними, Е Дісі та Р. Раян увійшли до 1% психологів усього світу, праці яких у першому десятилітті XXI ст. цитувалися найчастіше, а їхня стаття [12], яка далі нами буде неодноразово цитуватися, за цим показником зайняла абсолютне 6-те місце (1138 цитувань). Загалом за період 1971 – 2011 рр. Е. Дісі опублікував

136 праць і цитувався 12471 автором, а Р. Раян упродовж 1980 – 2011 рр. опублікував 186 праць і цитувався 14318 авторами. При цьому динаміка зростання кількості цитувань обох авторів, за даними сайту http://academic.research.microsoft.com, подвоюється кожні п'ять років. Більшість їхніх журнальних публікацій та публікацій співавторів і послідовників викладена у вільному доступі в Інтернеті на сайті теорії: http://www.selfdeterminationtheory.org .

Як резонно зазначає О. Є. Дергачова [2, с. 103], на Заході Е. Дісі та Р. Раяна вважають живими класиками, а в Україні вони майже невідомі. Тривалий час було доступним лише одне джерело російською мовою, присвячене більш-менш детальному огляду та генезису теорії самодетермінації Дісі–Раяна: а саме стаття В. І. Чіркова [9]. Вона й досі цитується практично в усіх українських та російських джерелах, присвячених теоретичним і практичним аспектам мотивації та вольової регуляції. Згодом В. І. Чірков переїхав у Канаду і став співробітником лабораторії Дісі–Раяна. Ідеї нової і перспективної теорії самодетермінації були підхоплені вченими факультету психології Московського університету ім. М. Ломоносова (О. Є. Дергачова [2], Т. О. Гордєєва [1]). Знайшлися окремі ентузіасти і в Україні (О. О. Захарко [3], В. О. Климчук [5]). І все ж загалом теорія самодетермінації Дісі–Раяна, яка високо оцінена у світі, у нас майже невідома. Навіть у психологічних словниках відповідної статті немає, хоча термін «самодетермінація», без прив'язки до теорії, у психологічній літературі не рідкість (наприклад, у працях Є. П. Ілліна). Із переглянутої нами чималої кількості російських та українських словників лише у «Психологічній енциклопедії» автора-упорядника О. М. Степанова ми знайшли коротку, проте доволі змістовну статтю про теорію самодетермінації.

Упродовж усього 40-річного розвитку теорії самодетермінації однією із пріоритетних сфер її апробування та застосування була освітньо-виховна царина. І тут ми теж можемо констатувати значне поширення теорії, вона проникла навіть у підручники із педагогічної психології [8; 14]. Натомість у нас, переглянувши декілька десятків статей, присвячених мотивації навчальної діяльності, опублікованих за останніх декілька років, лише в одній із них [4] вдалося знайти коротку згадку про Е. Дісі та про один із його результатів, що стосується негативних впливів зовнішніх винагород на внутрішню мотивацію.

Враховуючи вище сказане стосовно популярності психологічної теорії самодетермінації та результативності її застосувань в освітній галузі, **метою статті** є огляд основ цієї теорії, а також ідей та перспектив її застосування для мотивації навчальної діяльності.

О. М. Степанов у своїй «Психологічній енциклопедії» цілком резонно робить висновок, що «аналіз цього поняття вказує на те, що за своїм значенням воно близьке до поняття волі». Воля ж у психології тісно пов'язується з мотивацією: «Питання про сутність волі від самого початку виявилося тісно пов'язаним з проблемою мотивації, з поясненням причин і механізмів активності людини. Вивчаючи волю, учені неминуче зачіпали питання мотивації, а вивчаючи мотивацію — неодмінно торкалися й вольової регуляції» (Іллін Є. П.). Отже, коротко можна сказати, що теорія самодетермінації Дісі–Раяна — це одна із теорій вольової (мотивованої) поведінки людини.

Для першого ознайомлення з основними постулатами теорії самодетермінації наведемо декілька фрагментів з інтерв'ю одного з її співавторів Р. Раяна кореспонденту відомого журналу Science Worch з приводу 6-го місця статті [12] у рейтингу наукових праць із психології за перші 10 років XXI ст. [11]. Після цього зупинимося на основних положеннях цієї статті, взявши її за основне джерело. Звісно, у своїх коментарях будемо враховувати й інші праці Е. Дісі, Р. Раяна та їхніх послідовників.

Р. Раян про деякі аспекти теорії самодетермінації в інтерв'ю кореспонденту Science Worch. В інтерв'ю Р. Раян зазначає, що свою «зіркову» статтю 2000 р. [12] вони з Е. Дісі підготували для спеціального випуску журналу «Американський психолог» (American Psychologist) на підтримку нової позитивної психології. За цим задумом, стаття мала підсумовувати стан теорії самодетермінації та її перспектив для вирішення основного завдання позитивної психології — підтримки психологічного здоров'я особистості. Журнальна публікація потребувала стислості і це, як пропускає Р. Раян, могло бути однією з причин такої популярності статті: вона стала дохідливим, коротким і водночас інформативним джерелом, за яким можна було легко довідатися про основи нової психологічної теорії.

Однак з нашого погляду неабияке значення мало й те, що стаття написана в особливій пафосній формі, а ентузіазм авторів передається читачам. Ось уривок зі вступу: «Випадки найповнішого розкриття людської природи показують нам, що люди можуть бути допитливими, сповненими життєвих сил та ініціативними. У своїх найкращих проявах вони діяльні та одухотворені, прагнуть до пізнання, розширення свого «Я», набуття нових умінь та адекватного застосування своїх здібностей. Те, що більшість людей докладають значного напруження сил, наполегливості упродовж усього свого життя, справді показує, що це радше є нормою, ніж винятком… Однак так само зрозуміло, що людський дух може бути послабленим або зламаним і що люди інколи відмовляються від зростання та відповідальності. Незалежно від соціального прошарку чи культурного походження, існує багато прикладів як дітей, так і дорослих, котрі є апатичними, відчуженими та безвідповідальними. Таке неоптимальне людське життя можна спостерігати не тільки у наших психологічних консультаціях, а й серед мільйонів тих, хто щоденно годинами пасивно сидить перед телевізором, відстороненим поглядом спостерігає із задніх парт своїх класів або в'яло жде вихідних, коли можна буде піти з роботи. Очевидно, що стійкі, дієві позитивні схильності людської природи проявляються не завжди. Дослідження умов, які сприяють, а не перешкоджають реалізації позитивного людського потенціалу, має як практичне, так і теоретичне значення, оскільки може підвести не тільки до формального знання причин людської поведінки, а й до проектування соціальних середовищ, які оптимізуватимуть розвиток, діяльність і благополуччя людини» [12, с. 68].

На прохання кореспондента навести який-небудь красномовний приклад, який би дохідливо відображав суть теорії самодетермінації, Р. Раян вказує на феномен спалаху фізичного і психологічного здоров'я під час вікенду — після завершення робочого тижня. Незважаючи на накопичену тижневу втому, люди буквально «запалюються, коли незмірно більше, ніж на роботі, задовольняються три базові психологічні потреби: в автономії, компетентності та неформальному зв'язку зі значущими для себе іншими людьми.

Як не парадоксально, але в своєму інтерв'ю Р. Раян нарікає на те, що політичний клімат у теперішніх США не є сприятливим для підтримки внутрішньої мотивації до навчання (що тоді вже казати іншим?). Однак його теорія самодетермінації вказує на дуже важливі орієнтири, які можуть призвести до позитивних змін.

Базові потреби і психологічне благополуччя. Є. П. Іллін у своїй інтегрованій структурі мотиву особливо виокремлює потребний блок. Е. Дісі та Р. Раян з усього спектра потреб людини виокремлюють той сегмент, який найбільше відповідає за психологічне благополуччя (Well-being). Досягнення психологічного благополуччя, за Е. Дісі і Р. Раяном, передбачає задоволення трьох базових потреб: в автономії, компетентності та в зв'язках з іншими людьми.

Узагалі термін Well-being — це ключове поняття позитивної психології, яке означає не лише задоволеність життям, а повноцінне та гармонійне психологічне функціонування особистості. Примітно, що у липні 2011 р. Е. Дісі запросили серед інших світил на 2-й Всесвітній конгрес із позитивної психології, що проходив у Філадельфії (США). Виступаючи на конгресі, Е. Дісі акцентував увагу на тому, що задоволення вказаних вище трьох базових потреб в автономії, компетентності та взаємозв'язаних є умовою досягнення того самого благополуччя (Well-being), яке порівняно віднедавна досліджується у позитивній психології і яке він зі своїми однодумцями досліджує вже понад 20 років. Він також запропонував «позитивістам» взяти його з Р. Раяном теорію самодетермінації за теоретичну базу позитивної психології, оскільки цей напрямок ще є доволі еклектичною системою [7].

Далі зупинимося детальніше на основних положеннях «зіркової» статті [12] 2000 р., у якій автори описують суть своєї теорії самодетермінації.

Суть і завдання теорії. Е. Дісі та Р. Раян зазначають, що у побудові своєї теорії вони використовують традиційні емпіричні методи психологічних досліджень, однак при цьому опираються на організмічну метатеорію, яка постулює значущість внутрішніх ресурсів людини для її особистісного розвитку та саморегуляції поведінки. Звідси завданням теорії самодетермінації є «дослідження властивого людині прагнення до зростання психологічних потреб, що лежать в основі її ініціативності (Self-motivation), інтеграції та умов, які сприяють цим позитивним процесам» [12, с. 68]. Тут же повідомляється, що на основі емпіричних даних виокремлені три базові потреби: в автономії, компетентності та взаємозв'язках (Relatedness). Ці

потреби автори вважають найсуттєвішими для забезпечення оптимального розвитку закладених природою тенденцій до зростання та інтеграції, а також для конструктивного соціального розвитку та особистісного (психологічного) благополуччя.

У зв'язку з виокремленням базових потреб головним завданням теорії самодетермінації стає з'ясування тих факторів соціального оточення, які перешкоджають природній ініціативності або руйнують її, перешкоджають функціонуванню в соціумі та особистісному благополуччю. Автори вважають, що головними причинами цих негативних факторів є фрустрація трьох виокремлених ними базових потреб. Таким чином, підводять підсумок автори, «теорія самодетермінації досліджує не тільки специфічну природу позитивних розвивальних тенденцій, а й фактори соціального оточення, які перешкоджають цим тенденціям» [12, с. 69].

Природа мотивації. Внутрішня мотивація. Стосовно мотивації Е. Дісі та Р. Раян зазначають, що вона завжди пов'язана з енергією, спрямованістю діяльності, з напористістю у її здійсненні та в досягненні поставлених цілей, тобто з усіма аспектами ініціації та реалізації намірів. У зв'язку з цим мотивація завжди була центральною проблемою психології.

При всьому різноманітті факторів, які можуть спонукати людину до дії, очевидною є суттєва відмінність між внутрішніми і зовнішніми факторами і, відповідно, між внутрішньою і зовнішньою мотивацією. «Порівняння людей, чия мотивація є автентичною, тобто самостійно сформованою чи беззастережно прийнятою, з тими, кого спонукають до дії ззовні, зазвичай, виявляє, що перші мають більше інтересу, емоційної жвавості та довірливості, що, відповідно, веде як до розкріпачення діяльності, цілеспрямованості та креативності, так і до підвищення життєздатності (вітальності), до самоповаги та загального психологічного благополуччя» [12, с. 69]. А оскільки між цими двома видами мотивації існує така феноменологічна та функціональна відмінність, то в теорії самодетермінації ставиться завдання всебічного вивчення їх взаємовпливів та переходів.

Визначаючи внутрішню мотивацію як необхідну умову особистісного зростання та благополуччя, автори звертають увагу на особливості розвитку людини в ранньому дитинстві, а саме на те, що від народження діти у своїх найздоровіших проявах є активними, непомірно допитливими, знаттєлюбними і грайливими, навіть якщо їх до цього ніхто не заохочує. Конструкт внутрішньої мотивації якраз і має за мету зафіксувати цю природну схильність до пізнання світу та експериментування у ньому, цей стихійний інтерес і прагнення до дослідження, які є життєво необхідними як для когнітивного та соціального розвитку, так і для підтримання належного життєвого тонусу.

Однак, незважаючи на те, що людина від природи має всі задатки для внутрішньої мотивації, після закінчення раннього дитинства соціум чинить на неї значний вплив і прояв цих задатків гальмується. Тому завданням теорії самодетермінації, зокрема її підтеорії *внутрішньої мотивації*, є проектування відповідних соціальних середовищ, які би підтримували та підсилювали цю природну схильність, а не послабляли і не придушували її.

Якщо йти за цією логікою, пишуть далі автори, то дослідження умов, які підсилюють або, навпаки, гальмують чи руйнують внутрішню мотивацію, є важливим кроком у розбудові теорії самодетермінації. Відповідна підтеорія теорії самодетермінації отримала назву *теорії когнітивної оцінки* (Cognitive Evaluation Theory).

Узагальнюючи результати багатьох лабораторних та польових експериментів, в яких вивчався вплив на внутрішню мотивацію таких зовнішніх чинників, як підкріплення, винагороди, зворотній зв'язок тощо, в теорії когнітивної оцінки стверджується, що коли ці фактори в процесі діяльності адресуються безпосередньо до відчуття компетентності, то вони можуть підсилювати внутрішню мотивацію. Однак для цього потрібний фон — відчуття суб'єктом автономності або внутрішнього локусу каузальності (причинності), тобто людина повинна переживати свою поведінку як самостійну, оскільки автономність є базовою потребою. Тут автори вказують, що застосовуваний ними термін «локус каузальності» вони запозичили у Де Чармса (De Charms). До речі, у скороченому російському перекладі [6] вказаної статті термін locus of causality помилково перекладений як «локус контролю», для якого в англійській мові є термін locus of control. На відміну від традиційного для психології поняття «локус контролю» для позначення стійкої якості людини, що характеризує її

схильність приписувати відповідальність за наслідки своєї діяльності зовнішнім силам (зовнішній локус контролю) чи внутрішнім станам (внутрішній локус контролю), конструкт «локус каузальності» стосується здійснення мотиваційного процесу, тобто досягнутої міри самодетермінації. При внутрішньому локусі каузальності поведінка переживається як така, що здійснюються під впливом внутрішніх чи зовнішніх *інформаційних* чинників, а при зовнішньому локусі каузальності — під впливом внутрішніх або зовнішніх *контролюючих* чинників [2, с. 112].

Особливо показовим у цьому аспекті є багатократні підтвердження в різноманітних експериментах того факту, що зовнішнє підкріплення (винагороди) можуть послабляти (а в ранніх експериментах Е. Дісі — завжди послабляли) внутрішню мотивацію, оскільки підсилюють відчуття зовнішнього локусу контролю і таким способом послаблюють відчуття автономності. (В деталі цих експериментів автори не вдаються (про деякі з них можна довідатися зі статті [9]), однак очевидно, що в цьому полягає найфеноменальніше їхнє відкриття, яке, зокрема, радикально змінює ставлення до класичної системи оцінок та інших винагород за навчальні досягнення). Крім цього, зазначають науковці, було з'ясовано, що не тільки матеріальні винагороди, а й погрози, чіткі строки виконання, прискіпливі оцінки та нав'язані цілі теж послаблюють внутрішню мотивацію, оскільки так само підсилюють відчуття зовнішнього контролю. І навпаки, можливість вибору та самостійне планування діяльності підсилюють внутрішню мотивацію, оскільки викликають в людини підсилення відчуття автономності.

Свій короткий аналіз конструкта внутрішньої мотивації Е. Дісі та Р. Раян завершують зауваженням, що для цього типу мотивації важливо не тільки відчуття автономності та компетентності, а й зв'язку з іншими людьми. При цьому вони посилаються на дані дитячої психології про те, що дослідницька діяльність малюків проявляється яскравіше, коли вони відчувають надійний зв'язок з батьками. Аналогічних прикладів можна знайти чимало й у середовищі дорослих: згадаймо хоча б, як змагаються спортсмени або грають артисти за наявності і за відсутності глядачів. Було виявлено також зниження рівня внутрішньої мотивації в учнів, які відчували брак зацікавленості до їхніх успіхів з боку вчителів. Отже, і ця базова потреба теж є важливою для внутрішньої мотивації людини.

Саморегуляція зовнішньої мотивації**.** Як уже зазначалося, внутрішня мотивація — єдиний вид мотивації лише в ранньому дитинстві. Тому важливим є питання про те, як у людини виникає мотивація до діяльності, що не мотивована внутрішньо, тобто як виникає зовнішня мотивація і як вона впливає на діяльність і психологічне благополуччя. На відміну від деяких концепцій мотивації, в яких зовнішньо мотивована поведінка розглядається як абсолютно неавтономна, в теорії самодетермінації передбачається, що зовнішня мотивація може дуже суттєво відрізнятися за ступенем своєї автономності. Для пояснення цієї теми автори вдаються до відомого прикладу з освітньої практики: учні, котрі виконують домашнє завдання через усвідомлення значення навчання для майбутньої професії, так само зовнішньо мотивовані, як і ті, що виконують його, аби уникнути осуду чи покарання. Однак перший тип мотивації все-таки пов'язаний з відчуттям особистісного вибору, а другий передбачає лише підпорядкування зовнішній регуляції.

Для більш чіткого розрізнення характерних форм зовнішньої мотивації та визначення факторів, які сприяють або перешкоджають інтеріоризації та інтеграції цих форм, Е. Дісі та Р. Раян виокремили ще одну підтеорію своєї теорії самодетермінації, яку вони назвали теорією *організмічної інтеграції* (Organismic Integration Theory). На рисунку 1 наведена класифікація різних форм мотивації, в якій ці форми впорядковані зліва направо за зростанням ступеня автономності: від амотивації (відсутності мотивації) відсутності регуляції — до внутрішньої мотивації і, відповідно, внутрішньої регуляції. Це — суттєвий крок у розвитку теорії мотивації, в якій раніше зовнішня мотивація здебільшого розглядалась єдиним конструктом.

Найменш автономна зовнішня мотивація називається *зовнішнім регулюванням*. Зовнішня регуляція — це основний тип мотивації для теоретиків біхевіорисстичого напрямку (наприклад, для Б.-Ф. Скіннера), і саме цей тип мотивації найчастіше протиставлявся ними внутрішній мотивації у ранніх лабораторних та польових дослідженнях.

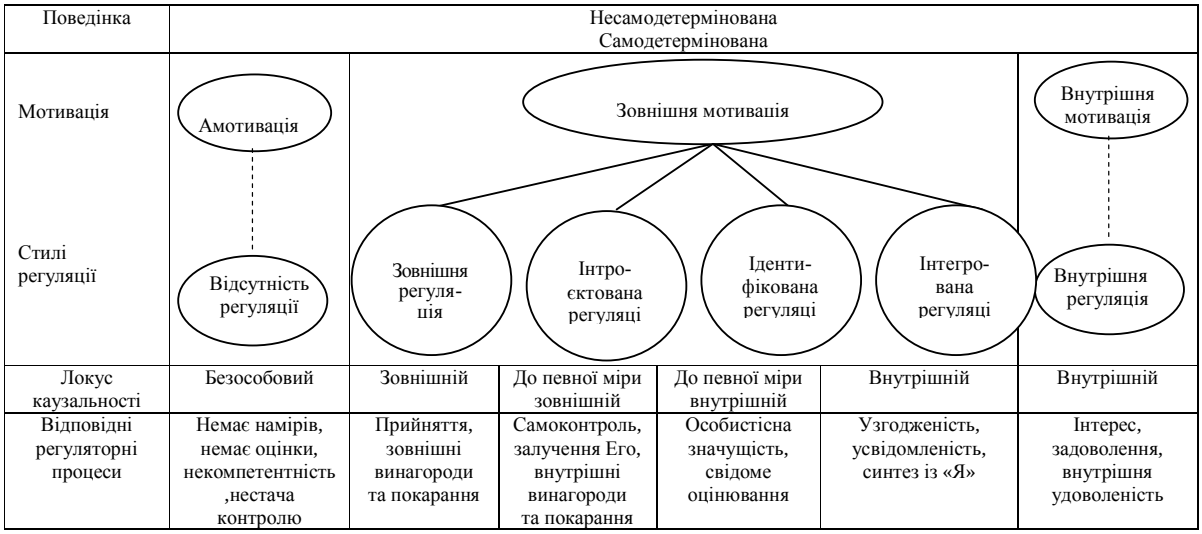


Рис. Континуум самодетермінації: види мотивації, відповідні їм стилі регуляції, локуси каузальності та регуляторні процеси

Другий тип зовнішньої мотивації названий авторами *інтроєктованою регуляцією* або інтроєкцією. Вона передбачає, що зовнішній вплив частково знаходить відгук внутрішнього «Я», найчастіше тієї його частини, яка називається «Его», щоб продемонструвати свої можливості або уникнути невдачі.

Більше автономною, тобто більше самодетермінованою, є наступна форма зовнішньої мотивації, яка називається *ідентифікованою регуляцією*. При цій формі мотивації діяльність усвідомлена як особистісно значуща.

Нарешті, найбільш автономною формою зовнішньої мотивації є *інтегрована регуляція*. При ній особистість сприймає зовнішній вплив як повністю відповідний її внутрішнім устремлінням, і цим вона схожа на внутрішню мотивацію. Однак, на відміну від внутрішньої мотивації, діяльність здійснюється не заради неї самої, а заради досягнення певних відчутних результатів. Серед переваг інтегрованої регуляції автори називають ефективнішу діяльність, більшу силу волі, повніше відчуття благополуччя і повніше включення індивідуума в його соціальну групу.

Таким чином, за допомогою поданої схеми саморегуляцію поведінки людини можна уявити як процес сходження до внутрішньої мотивації. Однак, як наголошують автори, необов'язково проходити через кожен із цих етапів.

Сприяння інтегруванню зовнішньої мотивації. У зв'язку з вагомістю інтеріоризації для мотивації особливого значення набуває проблема забезпечення ззовні мотивованих дій автономною регуляцією, тобто з'ясування того, які соціальні умови сприяють, а які перешкоджають інтеріоризації та інтеграції.

Перший важливий висновок, якого у цьому зв'язку доходять Е. Дісі та Р. Раян, безпосередньо стосується практики навчання: «Оскільки зовнішньо мотивована поведінка, зазвичай, не є привабливою, то головна причина, за якою людина виконує такі дії, полягає в тому, що ці дії підказали, викликали або показали на прикладі значущі інші, з якими людина хоче перебувати у близьких стосунках. А це свідчить про те, що близькі стосунки, необхідність відчувати приналежність і зв'язок є критично важливими для інтеграції. Отже, в теорії організмічної інтеграції вважається, що інтеріоризація відбудеться з більшою ймовірністю тоді, коли оточенням підтримується відчуття зв'язку. Наприклад, в одній із своїх праць (зі співавторами) Р. Раян показав, що діти, котрі вирізняються найповнішою інтеріоризацією зовнішньої регуляції позитивних видів діяльності, пов'язаних з навчанням, відчували турботу і тісний зв'язок зі своїми батьками та вчителями» [12, с. 73].

Інтеріоризація зовнішньо мотивованої діяльності є і функцією суб'єктивної компетентності. Люди з більшою готовністю приймають діяльність, яка цінується у їхній релевантній групі, коли відчувають себе ефективними у цій діяльності.

Отже, якщо дітям пропонувати завдання, до виконання і розуміння яких вони у своєму розвитку ще не дійшли, то можна передбачити, що вони можуть лише частково інтеріоризувати таке спонукання, залишаючись на рівні зовнішнього або інтроєктованого регулювання. Цікаво у цьому зв'язку, що коли у відомого математика І. М. Гельфанда запитали як пробуджувати інтерес школярів до математики, то він відповів, що потрібно задавати їм гарні задачі, а на уточнююче запитання: «Які це — гарні задачі?», відповідав: «Гарні задачі — це цікаві і легкі».

Нарешті критично важливим для інтеріоризації є збереження відчуття автономності. Аби інтегрувати зовнішню регуляцію, людина повинна зрозуміти її значення та синтезувати в систему з іншими своїми цілями і цінностями. Такому глибокому ціннісному осмисленню і сприяє відчуття автономності.

До останньої своєї аргументації стосовно важливості автономності Е. Дісі та Р. Раян додають кілька важливих уточнень щодо трактування ними цього поняття, оскільки воно є одним із ключових у їхній теорії. Вони зазначають, що не прирівнюють автономність до індивідуалізму, егоїзму чи незалежності, як це прийнято у деяких психологічних теоріях. У них — це радше відчуття власної свободи волі, незалежно від того, колективістською чи індивідуалістичною є відповідна дія. Навіть більше, спеціальні дослідження на американських та корейських вибірках показали, що між автономними та колективістськими схильностями існує міцніший позитивний зв'язок, ніж між автономними та індивідуалістичними. Крім цього, виявлено позитивний, а не негативний зв'язок між близькими стосунками з батьками та автономією у підлітків. Ці додаткові роз'яснення авторів аж ніяк не зайві, оскільки з цього боку лунає чимало критики їхньої теорії. Один із напрямків такої критики подибуємо у статті Б. Шварца [13] з промовистою назвою: «Самодетермінація: Тиранія свободи», яка була опублікована у тому ж номері журналу «Американського психолога», що й стаття Е. Дісі та Р. Раяна [12].

Б. Шварц наводить низку переконливих прикладів «тиранії» свободи. Візьмемо купівлю автомобіля: яким він має бути — новим чи з рук, іноземного виробництва чи вітчизняного, з автоматизованою чи механічною коробкою передач, джип чи седан, з шістьма циліндрами чи чотирма тощо? Цей психологічний феномен не є невідомим у комерційному світі, і деякі фірми не тільки не женуться за збільшенням асортименту продукції, а й свідомо зменшують його. Наприклад, компанія «Proctor & Gamble», зменшивши асортимент шампунів Head and Shoulders з 26 до 15 найменувань, лише цим збільшила на 10% обсяг своїх продаж.

Важливим компенсатором зазначеної тиранії свободи Б. Шварц вважає культурні та етичні традиції, називаючи їх «своєрідним видом профілактичної медицини, що захищає людей від самих себе» [13, с. 83]. У цьому зв'язку дуже влучним є його порівняння свободи вибору зі свободою мовлення. Людина, звісно, може сказати будь-що, в будь-який час і в будь-якому місці, навіть про речі, які ніколи не існували. Однак для того, аби її зрозуміли, вона не повинна мати змоги говорити *все*; мають існувати лінгвістичні правила. Аналогічні обмеження повинні існувати і в самодетермінації для забезпечення психологічного здоров'я особистості. А завдання психології і полягає у тому, щоб з'ясувати ці обмеження.

Крім цього, Б. Шварц звертає увагу на те, що зміст терміна «самодетермінація» (self-determanation), який дослівно перекладається «Я – детермінація», потребує уточнення: детермінація *через* Я (determination *by* the self) або детермінація *самого* Я (determination *of* the self), чи те й інше. Результатом його аргументації стало те, що мова має йти про детермінацію самого Я, інакше людина постійно потерпатиме від необхідності аналізу неозорої кількості варіантів поведінки, що аж ніяк сприятиме її психологічному благополуччю.

До своєї феноменологічної аргументації Б. Шварц додає й теоретико-психологічну. Він зауважує, що, відповідно до теорії завченої безпорадності, нестача контролю при деяких характерних стилях локусу каузальності може спричиняти депресивні стани. І справді, згідно зі статистикою, посилення «тиранії свободи» в сучасному американському суспільстві призводить до збільшення частоти проявів депресії. Абсолютизація свободи самовизначення підступно вселяє людині думку про можливість вибору нею всього найкращого: освіти, роботи,

сім'ї, друзів та ін., що є абсолютно нереалістичним. Звідси — неминучі невдачі в реалізації цих намірів і це слугує поштовхом до депресії. Тому і з цього боку проблема компенсаторів надмірної свободи є актуальною.

Очевидно, що Б. Шварц порушує дещо інші аспекти проблеми автономності, ніж це передбачається в теорії Дісі–Раяна, і що ці аспекти більш характерні для теперішнього американського суспільства. Однак і в інших культурах про них не варто забувати. Зовсім свіжий приклад — це суспільні катаклізми останніх років в арабському світі, немало пов'язані з крахом ілюзій на самовизначення.

Психологічні потреби і здоров'я. У кінці своєї статті Е. Дісі і Р. Раян зупиняються на взаємозв'язку між виокремленими ними трьома базовими потребами особистості та її психологічним здоров'ям. Наголошується, що базовою потребою вважається така спонука (енергізуючий стан), задоволення якої веде до фізичного здоров'я і психологічного благополуччя, а незадоволення — до патології та хворобливих психологічних станів. Відповідно до цього, значна частина досліджень фокусується на зв'язку між задоволеністю виокремлених трьох базових потреб в автономії, компетентності та зв'язках з відчуттям благополуччя. Особливо актуальними для нас є численні кроскультурні дослідження, спрямовані на з'ясування того, як життєві цілі і цінності у різних культурах впливають на ступінь задоволеності базових потреб. Результати тривалих і широкомасштабних досліджень цих питань, проведених під керівництвом Е. Дісі і Р. Раяна, відображені у ґрунтовній колективній монографії [10]. Загальний висновок такий: базові потреби є інваріантними для усіх культур, однак різні явища цих культур по-різному впливають за ступінь задоволеності кожної з потреб.

Підводячи підсумок свого огляду теорії самодетермінації, Е. Дісі та Р. Раян ще раз наголошують, що вона стане в пригоді батькам і педагогам, котрі опікуються навчанням та індивідуальним розвитком, оскільки визначає умови, які сприяють сприйняттю інформації та вимог поведінки [12, с. 76]. Як тут не повторити крилату фразу Людвіга Больцмана, якою завершує свій огляд теорії самодетермінації Т. О. Гордєєва [1]: «Немає нічого практичнішого, ніж хороша теорія»!

Детальніше про перспективи теорії самодетермінації для мотивації навчально-пізнавальної діяльності йтиметься у наступній нашій статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории. Часть 2: Вопросы практического применения теории / Т. О. Гордеева // Психологические исследования: эл. науч. журн. – 2010. – № 4 (12), № 5 (13) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://psystudy.ru
2. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / О. Е. Дергачева // Современная психология мотивации. Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 103 – 121.
3. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен / О. Захарко // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2008. – № 3. – С. 143 – 149.
4. Захарчук Н. Якщо дитина не хоче вчитися… / Н. Захарчук // Психолог. – 2009. – № 46. – С. 7 – 10.
5. Климчук В. Феномени розвитку внутрішньої мотивації / В. Климчук // Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С. 70 – 77.
6. Райан Р. М. Теория самодетерминации / Р. М. Райан, Э. Л. Деси // Психология мотивации и емоций/ Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Фаликман М. В. – М: Астрель, 2009. – С. 232 – 244.
7. Тимохина Е. Второй Всемирный конгресс по позитивной психологи / Е. Тимохина // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://teamtraining.ru
8. Хон Р. Л. Педагогическая психология / Р. Л. Хон. – М.: Культура, 2005. – 735 с.
9. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. — С. 116 – 131.
10. Chirkov V. (Editor). Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being / V. Chirkov, R. M. Ryan, K. M. Sheldon (Editors). – L.– N. Y.: Springer, 2011. – XIV, 283 p.
11. ScienceWatch.com correspondent Gary Taubes talks with Ryan about the far-flung influence of Self-Determination Theory [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sciencewatch.com/inter/aut/2010/10-aug/10augRyan1/

12. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Dici // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 68 – 78.
13. Schwartz B. Self-Determination: The Tyranny of Freedom / B. Schwartz // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 79 – 88.
14. Woolfolk A. Educational Psychology. Ed. 9 / A. Woolfolk. – Delhi: Pearson Education and Dorling Kindersley Publishing Inc., 2008. – 665 p.

АВТОРИ НОМЕРА

АНДРУШКІВ Богдан Миколайович	доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту підприємницької діяльності Тернопільського національного технічного університету (ТНТУ) імені Івана Пулюя
БІЛЕЦЬКА Ірина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету (УДПУ) імені Павла Тичини
БУДНА Наталя Олександрівна	завідувач редакції дошкільної та початкової освіти видавництва «Навчальна книга – Богдан» (м. Тернопіль)
ВЛАДИМИР Ольга Михайлівна	асистент кафедри менеджменту підприємницької діяльності ТНТУ імені Івана Пулюя
ВИХОР Світлана Теодозіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГРУШКО Віктор Сергійович	кандидат економічних наук, доцент кафедри філософії та економічної теорії ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГУЛАЛА-НУРЙ Ахмед	аспірантка кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету (ПНПУ) ім. К. Д. Ушинського
ГУСАК Анна Леонідівна	аспірантка кафедри соціальної педагогіки Волинського національного університету імені Лесі Українки
ДИДИК Віктор Михайлович	асистент кафедри комп’ютерних технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЖИРСЬКА Галина Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання природничих дисциплін ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЖОРНЯК Наталія Євгенівна	аспірантка кафедри педагогіки та гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЖОВТЮК Наталія Петрівна	аспірантка кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАКОРДОНЕЦЬ Наталія Іванівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ІВАНЬО Юрій Юрійович	викладач Ужгородського коледжу мистецтв імені Адальберта Ерделі Закарпатського художнього інституту
КІКІНЕЖДІ Оксана Михайлівна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОРДОНОВА Алла Вікторівна	старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів ПНПУ ім. К. Д. Ушинського
КУЧЕРЕНКО Ірина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету
ЛЕВЧИК Наталія Стефанівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка

МАРТИНОВА Раїса Юріївна	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів ПНПУ ім. К. Д. Ушинського
МОРСЬКА Лілія Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МОШТУК Василь Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
МОЧАН Тетяна Михайлівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Мукачівського державного університету
МУНІЧ Нелла Володимирівна	асистент кафедри географії України Київського національного університету імені Тараса Шевченка
НАВОЛЬСЬКА Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка
НІКОЛАЙЧУК Наталя Михайлівна	аспірантка кафедри практичної психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ОЛЬХУВКА Пйотр	здобувач Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
ПЕТРОВА Наталя Миколаївна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної роботи ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПОГАЙДАК Ольга Богданівна	кандидат економічних наук, старший науковий співробітник ТНТУ імені Івана Пулюя
РУБЕЛЬ Наталія Володимирівна	асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка
СОПІГА Віктор Борисович	аспірант кафедри технологічної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СОПІВНИК Руслан Васильович	кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
ТАДЕЄВА Тетяна Василівна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України (м. Київ)
ТЕРЕЩУК Андрій Іванович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання технологій УДПУ імені Павла Тичини
ТЕРЕЩУК Віта Григорівна	викладач кафедри іноземних мов та технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
ТЕРЕЩУК Діана Григорівна	асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ТОКАРЧУК Олена Михайлівна	заступник директора з навчально-виховної роботи Могилів-Подільського монтажно-економічного коледжу
ФЕДОРИЩАК Роман Любомирович	викладач кафедри спортивних дисциплін та методики їх викладання ДДПУ імені Івана Франка

ФЕДОРОВА Інеса Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ділової комунікації та організаційної поведінки Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ)
ФРЕЙМАН Станіслава-Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща)
ЦАРИК Любомир Петрович	доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри геоекології та методики викладання екологічних дисциплін ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ШАНДРУК Світлана Іванівна	докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка
ЩУР Наталія Миколаївна	здобувач кафедри теорії та методики навчання природничих дисциплін ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЯНКОВСЬКА Любов Володимирівна	кандидат географічних наук, доцент кафедри геоекології та методики викладання екологічних дисциплін ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЯЧМЕНЬОВА Оксана Миколаївна	здобувач кафедри педагогіки та психології ТНЕУ

ЗМІСТ

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА **3**

НІКОЛАЙЧУК Н. М. Особистісна зумовленість рефлексії у процесі формування професійної мотивації майбутнього вчителя *3*

МОШТУК В. В. Проектно-технологічна діяльність як фактор адаптації майбутнього вчителя технологій і креслення до професійно-педагогічної діяльності *7*

СОПІВНИК Р. В. Еволюція ідей відбору та формування якостей лідера у процесі фахової підготовки майбутніх аграріїв *13*

ТОКАРЧУК О. М. Математична компетентність як складова професійної підготовки майбутнього економіста *18*

РУБЕЛЬ Н. В. Ефективність відкритої системи підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі *24*

ГУСАК А. Л. Інформативна компетентність студентів непрофільних спеціальностей: результати констатаційного експерименту *29*

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **35**

ФЕДОРИЩАК Р. Л. Мирон Кордуба та українське підручникотворення на початку XX століття *35*

ЯЧМЕНЬОВА О. М. Педагогічна діяльність отця Йосафата Воротняка *41*

МОЧАН Т. М. Особливості впливу сім'ї на естетичне виховання дітей на Закарпатті у 20–30-ті роки XX століття *47*

НАВОЛЬСЬКА Г. І. Особливості навчання латинської мови в єзуїтських колегіях на українських землях XVII–XVIII століття *51*

СОПІГА В. Б. Методичні особливості використання наочних посібників на заняттях автосправи у 50–80-ті роки XX століття *57*

ДИДИК В. М. Проблеми формування культури здоров'я учнівської молоді в періодичних виданнях Західної України 1900–1939 рр. *62*

ЛІНГВОДИДАКТИКА **67**

МОРСЬКА Л. І. Сутність і визначення комунікативних стратегій у професійному дискурсі *67*

ТЕРЕЩУК Д. Г. Особливості розвитку іншомовних комунікативних стратегій у говорінні *74*

МАРТИНОВА Р. Ю., ГУЛАЛА-НУРЙ А. Аналіз методів навчання іноземного професійного мовлення майбутніх журналістів у педагогічній теорії та практиці *78*

КОРДОНОВА А. В. Лінгводидактичні особливості процесу іншомовного самонавчання *86*

ФЕДОРОВА І. А. Етапи навчання англомовного ділового повідомлення *90*

ТЕРЕЩУК В. Г. Організація процесу запам'ятовування нового лексичного матеріалу на основі віртуального навчального середовища *96*

ЖОВТЮК Н. П. Психолінгвістичні аспекти формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької *101*

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ **107**

ПЕТРОВА Н. М. Алгоритмізація навчальної діяльності майбутніх педагогів у контексті формування їх інтелектуальної культури *107*

ЖИРСЬКА Г. Я., КІКІНЕЖДІ О. М., БУДНА Н. О. Концептуальні засади змісту предмета «Основи здоров'я» для загальноосвітніх навчальних закладів *111*

МУНІЧ Н. В. Вивчення ландшафтознавчих понять у курсі шкільної географії: теоретико-методологічний аспект *117*

ЗА РУБЕЖЕМ **125**

ФРЕЙМАН С.-Д. Мотиви підвищення професійної кваліфікації працівників міських установ у Польщі *125*

ОЛЬХУВКА П. Роль і завдання молодіжних центрів кар'єри та пунктів посередництва праці як інституцій ринку праці у Польщі *129*

ЗАКОРДОНЕЦЬ Н. І. Можливості реалізації передових ідей швейцарського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах України *135*

ТЕРЕЩУК А. І. Зарубіжний досвід профільної підготовки старшокласників *144*

ЩУР Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у США *150*

БІЛЕЦЬКА І. О. Загальна характеристика концепцій, теорій та науково-методичних підходів до вивчення іноземних мов у США *155*

ШАНДРУК С. І. Проблема ефективного вчителя в порівняльній педагогіці США *161*

ЛЕВЧИК Н. С. Еволюція системи освітньої підготовки молоді до батьківства у США та Великій Британії *166*

ЖОРНЯК Н. Є. Особливості канадської сфери туризму і туристської освіти *173*

ВИВЧАЄМО ДОСВІД **178**

ЦАРИК Л. П., ЯНКОВСЬКА Л. В. Досвід підготовки студентів географічних факультетів на засадах сталого розвитку *178*

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **183**

ІВАНЬО Ю. Ю. Визначення рівнів готовності школярів до вибору професії типу «людина – художній образ» як проблема педагогічної діагностики *183*

КУЧЕРЕНКО І. А. Типи і структура розвитку комунікативних умінь і навичок у лінгводидактиці *188*

ГРУШКО В. С. Формування соціологічного мислення у майбутніх педагогів: теоретичний аспект *194*

АНДРУШКІВ Б. М., ВЛАДИМИР О. М., ПОГАЙДАК О. Б. Особливості реформування освіти і науки в умовах суспільних трансформацій в Україні *199*

ВИХОР С. Т. Гендерна автобіографія як метод вивчення процесів гендерної соціалізації *206*

ТАДЕЄВА Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація *213*

АВТОРИ **222**

ЗМІСТ **225**