

**ББК 74**  
**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2013. – № 2. – 232с.

*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 24 вересня 2013 року (протокол № 2 )

**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

*Бердн Меср* — доктор, професор (Німеччина)

*Богуслав П'єструлевич* — 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:** **Світлана Григорчук**

**ББК 74**  
**Н 34**

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2013

---

# ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.1 «2»

Р. Ю. МАРТИНОВА

## ДИАЛЕКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

*Визначено діалектичні передумови інтеграції в сучасній освіті. Обґрунтовано необхідність розвитку інтелекту молоді: а) на основі цілісного сприйняття картин світу; б) шляхом вирішення протиріч між новою інформацією та необхідністю її пізнання за обмеженої навчальної час; в) за умови такої кількості творчого повторення, що зможе забезпечити перехід матеріалу, який вивчається, та нових знань у практичний досвід і переконання людини; г) із запереченням застарілої інформації при вивченні нової, але у взаємозв'язку з тією, що зберегла свою актуальність.*

**Ключові слова:** педагогічна інтеграція, єдність різноманіття, вирішення протиріч, творче повторення, трансформація знань у переконання, заперечення неактуального, синтез попереднього з наступним.

Р. Ю. МАРТЫНОВА

## ДИАЛЕКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИНТЕГРАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Определены диалектические предпосылки интеграции в современном образовании. Обоснована необходимость развития интеллекта молодежи: а) на основе целостного восприятия картины мира; б) путем разрешения противоречий между новой информацией и необходимостью ее познания за ограниченное учебное время; в) при условии такого количества созидательных повторений изучаемого материала, что сможет обеспечить переход новых знаний в практический опыт и убеждение человека; г) с отрицанием устаревшей информации при изучении новой, но во взаимосвязи с той, которая сохранила свою актуальность.*

**Ключевые слова:** педагогическая интеграция, единство многообразного, разрешение противоречий, созидательное повторение, трансформация знаний в убеждение, отрицание неактуального, синтез предыдущего с последующим.

R. Y. MARTYNOVA

## DIALECTICAL GROUNDS OF INTEGRATION IN MODERN EDUCATION

*The dialectical grounds of integration in modern education are defined. The necessity of youth intellect development is argued a) on the basis of general perception of the world mapping; b) by means of solving the contradiction between the new information and necessity of its cognition during limited studies time; c) on condition that continuous creative repetition of the learnt material will be able to provide the transformation of new knowledge into practical experience and personal conviction; d) denying the out-of-date information while learning the new one but in connection with the actual facts.*

**Keywords:** pedagogical integration, the unity of variety, solving the contradiction, creative repetition, the transformation of new knowledge into conviction, denying the out-of-date information, synthesis of the old and new information.

Содержание данной работы излагается с целью методологического обоснования интеграции в современном образовании, которое проявляется как в форме теоретического, так и практического синтеза. Первый выражается в исследованиях сущности содержания, методов и средств интеграционных процессов в воспитании и обучении молодежи, второй состоит в

разработке интегрированных курсов обучения совокупным учебным дисциплинам, обеспечивающим целостное восприятие картины мира.

В современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире стремительно усиливаются процессы глобализации во всех сферах социальной действительности. Они обуславливаются появлением новых форм материального и духовного существования человечества. Эта особенность развития общества на современном этапе выражена Р. Арцишевским так: «В наше время на протяжении жизни одного поколения происходит больше перемен, чем в условиях традиционного общества за несколько столетий. Одной из наиболее значимых перемен является переход к информационному обществу ... и поэтому в таких условиях возникают новые и возможно более сложные проблемы в современном образовании» [2]. Они связаны с необходимостью молодыми людьми не только познавать эти перемены, но и активно действовать для их направления в русло созидательного развития окружающей действительности. Именно поэтому сегодня, как никогда раньше, ощущается настоятельная потребность «в развитии, становлении и формировании многомерного человека с полифоническим видом мышления, так как многомерный мир не может быть освоен людьми на основе его монологического осмысления» [9]. Созидательное существование в условиях углубляющихся глобализационных процессов побуждает человека к приобретению опыта междисциплинарного синтеза и анализа, а также способности нахождения консенсуса между различными альтернативными позициями и возникающими комплексно-проблемными ситуациями.

Указанные выше обстоятельства и другие внешние и внутренние факторы инициирует процессы превращения интеграции в ведущую закономерность развития педагогики.

**Цель статьи** – определить диалектические предпосылки интеграции в современном образовании и дать их характеристику.

Педагогическая интеграция, как утверждает Н. Глуценко, – это процесс закономерной, непрерывной, последовательной смены, следующих друг за другом моментов формирования и развития целостного образования, возникшего из множества разобщенных ранее компонентов [4, с. 32]. Отсюда следует, что интеграционный процесс в педагогике является объединительным процессом, ведущим к взаимосвязям воспитывающих и обучающих элементов и направленным на эффективное достижение целей подготовки всесторонне развитой личности, обладающей системным и многогранным мышлением, способной воспринимать окружающую ее действительность во всеаспектной форме ее проявления. В связи с этим становится очевидным, что основная предпосылка интеграции в педагогике – диалектическое единство в развитии природы, общества, человечества и способов познания сущности происходящих процессов.

Определим обусловленность педагогической интеграции реализацией диалектических законов.

1. Закон единства и многообразия мира. Наиболее содержательно, на наш взгляд, суть этого закона, предполагающего педагогическую интеграцию, выразила С. Маркова. Она сказала, что «в человеческой практике объективный мир возникает в виде многообразия форм материй и царящих в ней закономерностей. Это многообразие объективно. Наше сознание ... ищет и находит единства в этом многообразии; это единство также существует объективно. Дальнейшее исследование природы ведет ... к установлению нового многообразия, а вслед за ним и нового единства» [5]. Как видно из сказанного, единство «скреплено» многообразием: всеобщая связь явлений обуславливается не только их определенной близостью, сходством, изоморфностью структур, но и их отличительными признаками. Поэтому важнейшей функцией рассматриваемого закона применительно к интеграции в педагогике является то, что он позволяет представлять педагогическую действительность как интегративно-целостное образование, в которой единство связывается не с однородностью составляющих ее содержание частей и не с их тождественностью друг к другу, а с сопричастностью, сосуществованием, сотрудничеством разнокачественных, порой противоположных и взаимоисключающихся явлений [9].

Это положение вполне правомерно, так как основано на синергетической сущности педагогической интеграции, которая состоит в «возможности самоорганизации и саморазвитии

нелинейных систем любой природы, в том числе ее живых и неживых объектов. До недавнего времени несвязные между собой объекты противопоставлялись друг другу и поэтому их взаимосвязь в целостном мире некоем образом не дефинировалась» [8].

В настоящее время синергетическое мышление человека, точнее его «синергетическое мировидение», преодолевает каноны одностороннего изучения человека только как природного, биологического существа или только как носителя некоторой социальной функции. Современное гуманитарное знание призвано «схватить» человека в его целостности. При этом «целостность» «служит для обозначения качеств и свойств, неприсущих отдельным частям системы, а возникающих как синтетический результат взаимодействия этих частей. ... Целостность – это однородность, единодейственность частей, сторон, элементов системы» [8]. Функционирование системы как целостности ее частей приводит к гармонизации этой системы. Отсюда гармонизация определяется как «стройная, сообразная согласованность целого и входящих в него частей, компонентов» [11]. Гармоничность является синтетическим свойством системы, охватывающей такое многообразие элементов, в котором каждый имеет возможность полной реализации своих свойств [12, с. 87]. Следовательно, гармония есть единство многообразия, а интеграция – «единство многообразного» [11]. Гармония тесно связана не только с интеграцией, но и с целостностью: чем выше уровень целостности педагогического процесса, тем более гармоничным он является и тем эффективней решается главная перспектива воспитания и образования – формирование всесторонне развитой личности. Поэтому диалектический закон единства и многообразия мира обуславливает целостность его восприятия, возможную лишь на основе интеграции как однородной, так и противоположной информации о взаимодействии составляющих его объектов.

2. Закон единства и борьбы противоположностей. Этот закон раскрывает всеобщие механизмы развития мира как многообразного единства. В его формуле «единство и борьба противоположностей» выражается определяющий признак диалектического противоречия как отношения, в рамках которого происходит движение взаимопредполагающих («единство») и одновременно взаимоисключающих («борьба») сторон, тенденций, явлений, процессов объективного мира и сознания» [12, с. 50].

Представленное трактование рассматриваемого закона весьма существенно, так как: в нем а) есть прямое указание на связь противоречия и синтеза, а значит, противоречия и интеграции; б) демонстрируется органический подход, отвечающий природе педагогической интеграции, непосредственно связанной с человеческим развитием. Таким образом, по мнению Б. Юдина, есть основания говорить о существовании определенной корреляции между такими «онтологическими представлениями», как противоречие, интеграция (синтез) и развитие (обучение, воспитание) человека [14].

Разрешение противоречий позволяет осознать интеграцию как процесс поиска выхода из бесконечного ряда противоречивых ситуаций. Средствами такого разрешения являются «единство» и «борьба». «Единство» в данном случае предполагает, во-первых, наличие у компонентов педагогической интеграции общих закономерностей (свойств, качеств и т. д.), позволяющих вступать в интегративные отношения; во-вторых, способность указанных компонентов образовывать единые целостности и сосуществовать (сотрудничать) друг с другом в рамках этих целостностей. «Борьба» же направлена на ограничение, а в некоторых случаях «снятие» факторов, препятствующих успешному взаимодействию интегрируемых компонентов в целях нахождения между ними точек сопряжения, формирования общего содейательного пространства. Тем самым некоторые ученые допускают возможность сближения диалектического метода с аналектическим, в соответствии с которым «соотношение противоположностей выражается не их взаимоотрицанием, а позитивностью противопоставляющихся частей» [9; 10].

Следовательно, развитие природы, общества и человечества основано на разрешении естественно возникающих противоречий. Познание же явлений созидательных преобразований также невозможно без разрешения противоречий. Ведь не существует образовательно-воспитательных систем, которые не имели бы ядром своего развития определенные противоречия.

Педагогические противоречия возникают и проявляются там, где наблюдается отставание практической педагогики от требований жизни, где обнаруживается несоответствие традиционных, устаревших представлений, концепций, взглядов, подходов, методов обучения изменившимся условиям социального развития и усложняющимся требованиям жизни к формирующейся личности.

Педагогические противоречия могут быть общие и частные. Разрешение общих противоречий приводит к возникновению новых систем, концепций, методов воспитания и обучения. Разрешение частных противоречий формирует у человека определенные личностные качества, совершенствует его поведение в конкретных жизненных ситуациях, а в дидактическом аспекте ведет к приобретению им необходимых знаний и умений.

Приведем примеры обобщенных педагогических противоречий. Противоречие между знанием и деятельностью обуславливает развитие проблемного обучения. Противоречие между развитием и обучением стало исходным пунктом осуществления развивающего обучения. Противоречие между прерывностью и непрерывностью дидактического процесса составляет основу блочно-модульного обучения. Противоречие между интеграцией смежных наук в единые научные направления и необходимостью их интегрированного познания и осмысления привело к созданию различных интегрированных курсов обучения.

Приведем примеры частных педагогических противоречий. Противоречие между знаниями какого-либо материала, проявляющимися в способности его теоретического изложения, и умениями его практического применения обуславливает необходимость разработки последовательно усложняющихся заданий, побуждающих к использованию имеющихся теоретических знаний на практике. Противоречие между необходимостью владения изученным материалом в полном объеме и его постепенным забыванием обуславливает необходимость его регулярного повторения с каждым новым блоком изучаемой информации. Противоречие между необходимостью вовлечь в процесс проверки понимания изучаемого материала всех студентов группы и отсутствием учебного времени на такую работу обуславливает применение метода «активной ассистенции» [1; 7].

Мы в полной мере разделяем точку зрения В. Чапаева в том, что в каждом из названных противоречий «заложен» педагогический элемент: практически всякая зрелая педагогическая система есть плод интеграции происходящих процессов развития и способов их познания [9].

Сказанное позволяет утверждать, что диалектический закон единства и борьбы противоположностей обуславливает не только развитие материи на основе разрешения противоречий между ее ранними и вновь возникаемыми формами, но и развитие человека, познающего эти формы в разных аспектах их проявления.

3. Закон перехода количественных изменений в качественные. Этот закон выполняет две важные функции применительно к педагогической интеграции. Во-первых, дает возможность, с одной стороны, представить ее как определенный процесс количественных преобразований, что в свою очередь позволяет говорить о плотности, весе, динамичности связей, образующих педагогическую интеграцию, с другой – не ограничивать ее этими процессами и, более того, считать приоритетными качественные трансформации, осуществляемые в ходе ее реализации. Во-вторых, он позволяет сводить к единству самые различные, составляющие при сохранении ими в известных пределах своей определенности. В данном случае уместно привести следующие слова Г.-Ф. Гегеля: «Качественное дает ... количество для количественного измерения, и в качестве такового оно так же сохраняется, как и снимается» [3].

В педагогическом процессе интегративные личностные характеристики представляют собой результат постепенного накопления, наращивания количественных изменений. К ним относятся убеждения, ценностные ориентации, мотивы, потребности личности, ее индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки. Целенаправленные последовательные и планомерные педагогические воздействия не сразу обнаруживают свою результативность, а лишь по прошествии определенного времени; в результате многократно повторенных действий, упражнений то или иное качество проявляется как устойчивое личностное образование.

Однако сегодня в избыточном разнообразии информации мире недостаточно узкопрофильных сведений (пусть даже многократно повторяющихся), чтобы сформировать у молодого человека какие-либо прочные убеждения. Эти сведения должны быть

разноплановими, різноотраслевими, але разом з тим єдиними по своєму цілеполагаючому значенню. Повторення тільки таких, інтегрованих – цілих по генеральній ідеї висловів, може привести людину до становлення її власної акумуляції.

Приведемо конкретний приклад. Воспитання толерантності у сучасній молоді до відбуваються подій і оточуючим їм людям неможливо в процесі проведення багаторазових бесід про необхідність проявлення поваги до людей різних національностей і терпіння в разрешенні суперечок з ними. Сьогодні молоді слід дати трактування цього поняття в політичному, економічному і культурологічному аспектах. При цьому слід висловлювати і демонструвати фактичний матеріал руйнівних наслідків нетолерантного ставлення народів один до одного і, навпаки, показувати приклади толерантного ставлення політичних і економічних партнерів, досягнутих в результаті їх взаєморозуміння і взаємодопомоги прогресу в реалізації їх спільних проєктів.

В дидактичному аспекті розглядається діалектичний закон обумовлює не просту повторюваність елементів вивчаємого матеріалу для переходу добуваних знань до якості умінь їх застосування, а повторюваність вивчаємого в процесі інтегрованого навчання, коли активізується матеріал використовується не з навчальною метою, а з метою розв'язання виробничих завдань. Здійснюється таке повторення повинно в різноманітних творчих обумовлених умовах. Саме такі повторення, які ми назвали «конструктивними» [6], можуть забезпечити перехід кількісних змін до якісних, т. є. трансформувати, наприклад, знання в навички (в процесі вивчення іноземної мови), а навички в поступово ускладнюються вміння.

Сказане дозволяє зробити висновок, що діалектичний закон переходу кількісних змін до якісних обумовлює якісне змінення матерії при умові багаторазових зовнішніх і внутрішніх впливів на неї во всіх її видах, в т. ч. інтелекту людини, підданого вдосконаленню на основі переходу нових знань до його власних переконань завдяки їх багаторазовому, всебічному апробуванню практикою.

4. Закон заперечення заперечення. Цей закон застосовно до реалізації педагогічної інтеграції складається в тому, що вона сприяє усвідомленню преемственности як діючого системотворюючого фактора в процесах виховання і навчання людини. Це проявляється в тому, що кожна нова концепція (ідея, принцип, система і т.д.), в ході свого розвитку «додається до маси раніше створених концепцій, збільшуючи загальне різноманіття можливих систем світоглядання» [13]. Цитуємі слова безпосередньо стосуються їх автором до філософії. Але вони стосуються літератури і мистецтва, де «з'явлення Достоєвського не обесценило Шекспіра, а мистецтво Ренуара не заставило забути Рафаеля» [13]. Виходячи з цього, що педагогіка по багатьом своїм параметрам має схожість з філософією і мистецтвом, можна зробити висновок про можливість присутності кумулятивного елемента в ній. Застосовно до нашого випадку це означає: а) нові інтегративно-педагогічні концепції і системи доповнюють вже існуючі, не обесценивши їх, наприклад: перетворення інтеграції в ведучу закономірність сучасної освіти не може слугувати причиною для «зняття» міжпредметних зв'язків в вивченні окремих дисциплін; б) трансформація «кооперованих компонентів» здійснюється як процес «зняття» їх неактуальних змістових характеристик; це обумовлює можливість збереження зв'язку між їх «старими» і «новими» властивостями, утримуючи при цьому найбільш позитивні з них, здатні до успішному функціонуванню в умовах формуючої інтегративно-педагогічної цілості.

Таким чином, ми можемо утверджувати, що кожне нове знання як виховального характеру, так і навчального добувається людиною на основі її попереднього досвіду поведінки в суспільстві або виконання будь-яких умовних операцій і дій. При цьому синтез попередніх і нових правил поведінки приводить людину до наступного, більш високого рівня її вихованості. А синтез попередніх і нових знань в процесі вивчення будь-якого предмету приводить людину до наступної, більш високої ступеня її освітності.

Синтезуя предыдущий и последующий опыт, человек продвигается в своем развитии. При этом материалы, по которым такое развитие личности осуществляется, также претерпевают изменения. В них должны отражаться наиболее прогрессивные трансформации, происходящие в обществе. Лучшие, наиболее эффективные технологии прошлого интегрируются с новыми, создавая таким образом новые конгломераты знаний, а устаревшие способы деятельности, утратившие способность модернизировать производство (в нашем случае – систему воспитания и обучения), должны оставаться в прошлом. Другими словами, часть предыдущего опыта воспитания и обучения отрицается, а та его часть, которая способна привести человека к его дальнейшему развитию, должна слиться с новыми знаниями и создать новую образовательную целостность. В этом и есть суть педагогической интеграции, порожаемой реализацией диалектического закона отрицания отрицания.

Итак, мы можем утверждать, что исходной предпосылкой педагогической интеграции являются диалектические законы развития как всего общества в целом, так и интеллекта человека – основного генератора и воплоителя происходящих в нем преобразований.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Основание педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление; под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144–177.
2. Арцишевський Р. А. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства / Р. А. Арцишевський // Педагогічна і психологічна наука України: збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. – К.: Пед. думка, 2007. – 368 с.
3. Гегель Г. Ф. Лекции по истории философии: книга первая / Г. Ф. Гегель. – СПб., 1993. – 132 с.
4. Глушенко Н. А. Основы интеграции науки, образования и производства / Н. А. Глушенко // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 5 – С. 32–33.
5. Маркова С. М. Проектирование учебных заведений интегрированного типа / С. М. Маркова // Вестник Минского университета. – 2013. – № 2. – С. 80–84.
6. Маргынова Р. Ю. Методологические основы презентации как вида речевой деятельности / Р. Ю. Маргынова. – Одесса: Лерадрук, 2012. – 99 с.
7. Маргинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.99 / Р. Ю. Маргинова. – К., 2007. – 35 с.
8. Ревягин Л. Н. Структура и свойства целостности как методологической основы междисциплинарности учебно-образовательных процессов / Л. Н. Ревягин // Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3 (4). – С. 89–91.
9. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 208 с.
10. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті / О. В. Чалий // Неперервна професійна освіта. – К.: АПНУ, 2000. – С. 158–175.
11. Федорев Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. (Предпосылки. Опыт); науч. ред. З. И. Васильева / Г. Ф. Федорев. – Л.: ЛГПИ. А. И. Герцена, 1989. – 93 с.
12. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 576 с.
13. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательная политика. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
14. Юдин Б. Г. Взаимосвязь общественных, естественных и технических наук / Б. Г. Юдин. – М.: Наука, 1980. – 56 с.

УДК 93 (07)

Н. В. ІГНАТЕНКО

### ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ХХ СТОЛІТТІ

*Охарактеризовано розвиток вітчизняної методики навчання історії в середній школі у ХХ ст., вказано її особливості. Головну увагу приділено етапам модернізації змісту навчання історії в школі, його освітніх та виховних завдань, навчально-методичної і джерельної бази, прийомів і методів навчання. Розглянуто процеси утвердження змістових пріоритетів методики навчання історії в школі. Визначено принципи та критерії структурування шкільних навчальних програм і підручників.*

*Ключові слова:* методика навчання історії в школі, зміст освіти, метод навчання, форма навчання, навчальна програма, реформаторська педагогіка.

Н. В. ИГНАТЕНКО

## ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ В XX ВЕКЕ

*Охарактеризовано развитие методики преподавания истории в средней школе в XX веке, указаны ее особенности. Основное внимание уделяется этапам модернизации обучения истории в школе, формированию его образовательных и воспитательных целей, учебно-методической и документальной базе, методам и приемам обучения. Рассмотрено процессы утверждения смысловых приоритетов методики обучения истории в школе. Обозначены принципы и критерии школьных учебных программ и учебников.*

*Ключевые слова:* методика обучения истории в школе, содержание образования, метод обучения, форма обучения, програма обучения, реформаторская педагогика.

N. V. IGNATENKO

## THE PECULIARITIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF NATIONAL METHODOLOGY OF TEACHING HISTORY AT SCHOOL IN THE XX CENTURY

*The peculiarities of formation and development of national methodology of teaching History at school in the XX century have been characterized in the article. The main attention has been paid to the stages of modernization of the context in the process of teaching History at school, its educational aims, methodological and sources basis, methods and techniques of teaching.*

*Keywords:* methods of teaching history at school, educational contents, teaching method, learning program training, reformatinal education.

У певні періоди розвитку людства із зміною суспільних потреб виникали різні системи навчання, одні дидактичні ідеї змінювались іншими. Все, що витримало випробовування часом, відображає сучасна методика навчання історії. На шляху її становлення як науки та самостійної навчальної дисципліни найвагоміше місце посідає ХХ ст., якому притаманна не лише боротьба за модернізацію загальноосвітньої системи, а й пошук шляхів підвищення ефективності викладання окремих навчальних предметів, зокрема історії. Відсутність комплексних досліджень на цю тему зумовлює її актуальність на сучасному етапі.

**Метою статті** є аналіз особливостей формування вітчизняної методики навчання історії в школі в контексті світових освітніх інновацій та історичних умов розвитку України в ХХ ст.

Історіографічну основу статті формують праці О. Пометун [1; 2], Г. Фреймана [2], В. Мисана [3], К. Баханова [4], І. Курляк [5], Л. Бушика [6], М. Гриценка [7]. Джерельною базою дослідження є урядові постанови [8; 9; 10], збірники документів [11; 12], навчальні програми [13; 14; 15; 16], шкільні підручники з історії [17; 18; 19; 20].

У процесі формування шкільної історичної освіти та вітчизняної методики викладання історії чітко простежуються декілька етапів: 1) початок ХХ ст.; 2) 1919–1940 рр.; 3) 1950–1970 рр.; 4) 1980–1990 рр.; 5) середина 1990-х рр. – 2001 р. Саме цієї періодизації ми дотримуватимемося при аналізі окресленої проблеми.

Початок ХХ ст. відзначився кардинальними змінами в загальноосвітніх системах країн Західної Європи та Північної Америки. Швидкий розвиток науково-технічного прогресу вимагав напруженої праці від кожного представника суспільства, і як наслідок – розвитку освіти як найкращого втілення всіх природних здібностей особистості, запоруки успішного і забезпеченого майбутнього. Нові віяння одразу проникли у педагогічну теорію та практику. Школа була вимушена раз і назавжди «понехувати своє закостеніле, одностороннє становище чисто інтелектуального виображення». Її завданням стало «впровадження учня у вирій до поступу змагаючого життя, виховання його по можливості на людину, здатну до самостійного трудового заняття [21, с. 28].



Підкріплені науковими досягненнями в психології, соціології, філософсько-гуманітарних дисциплінах педагогічні інновації початку ХХ ст., відомі як реформаторська педагогіка, за короткий час були максимально популяризовані та спонукали кардинальні зміни у теорії та практиці навчання більшості країн світу, в т. ч. Австро-Угорської та Російської імперій, а згодом і Другої Речі Посполитої, до складу яких в цей період входили окремі території України. Одним з провідних напрямів модернізації стало вивчення і подальше обговорення на сторінках фахових видань теоретичних аспектів удосконалення методики викладання предметів загальноосвітнього циклу. Стосовно історії це призвело до поступового її відмежування від дидактики й оформлення в повноцінну науку з власними метою, предметом, об'єктом і методами дослідження.

Загалом реформування проходило за трьома напрямками. По-перше, було проведено розмежування навчальних дисциплін, які до початку ХХ ст. викладались комплексно; історію відокремлено від географії і перетворено в самостійний предмет. По-друге, на шляху до запровадження загальної тріступеневої системи освіти, теорію якої розробив німецький педагог Ф. Карольрауш на базі досліджень гербартианської педагогіки, було уведено нові навчальні програми з історії. Побудовані на засадах концентричного способу розташування навчального матеріалу, програми передбачали вивчення історії у школі протягом двох або трьох послідовних етапів (концентрів), кожен з яких охоплював весь (або майже весь) курс, з поступовим його поглибленням і деталізацією [5, с. 86]. Перевага концентризму видала настільки переконливою, а педагогічні вимоги планувати навчання історії з урахуванням вікових особливостей учнів були настільки очевидними, що спонукали створення так званого підготовчого або пропедевтичного курсу історії. По-третє, реформування торкнулося не лише змісту історії, а й дидактичних особливостей побудови усього навчально-виховного процесу. Домінуючою формою навчання, як і раніше, залишився урок (лекція), проте підходи до його організації і проведення змінилися. Акротична (монологічна) форма навчальної діяльності поступилася діалогічній, словесні методи навчання – практичним.

Всі ці зміни зумовили появу спеціальної методичної літератури. Так, теоретичне обґрунтування шляхів та засобів оновлення методики викладання історії знаходимо в працях представників київської педагогічної школи Н. Покотила [7], В. Уланова [3] і М. Караєєва [5; 7]; дослідженнях галицьких педагогів: Г. Поховської [22; 23; 24; 25], Я. Мацюка [26], І. Карого [27], Я. Романенка [28], С. Собіньського [29], Г. Орші [30], М. Кордуби [31] та ін.

Зауважимо, що теорії реформаторської педагогіки початку ХХ ст. були настільки радикальними стосовно перегляду класичної загальноосвітньої системи і пропонували настільки нестандартні варіанти її реформування, що загалом сприймалися як великий педагогічний експеримент, який безумовно має право на існування, але ще не надто досконалий для загального запровадження. Проте були країни, в яких цей експеримент знайшов значно потужніший відголос, зокрема, в Радянському Союзі 1920–30-х рр., до складу якого в цей період входила переважна частина українських земель.

У бурхливі 20-ті роки, коли метою суспільства і школи стало, як зазначалось у «Кодексі законів про народну освіту» (1922 р.), формування нової «радянської» людини з матеріалістичним світоглядом, психологією колективізму, твердою волею та необхідною для суспільства кваліфікацією, з'явилася нова філософія освіти – педагогіка розвитку особистості. Побудована на теоріях вільного виховання та школи праці про первинність природних талантів і здібностей різновікових груп дітей, а також необхідність їх розвитку шляхом активізації фізичних сил, вона запропонувала кардинально нові погляди на роль освіти в житті людини, її зміст, принципи, мету, завдання. Пік реформи припав на 1923/24 навчальний рік, коли державна вчена рада Наркомосу УСРР ініціювала запровадження так званого комплексного навчання, основою якого стали навчальні схеми, орієнтовані на практичну освіту, підпорядковану фізичній праці учнів у сільському господарстві, на виробництві, в громадській діяльності. Загальноосвітня школа з властивою їй класно-урочною системою та предметним викладом навчального матеріалу проголошувалась буржуазним анахронізмом. Натомість запроваджувалась бригадно-лабораторна форма навчання з притаманними їй елементами самостійності та самодіяльності [7, с. 31]. Навчання відбувалося без уроків та розкладу у формі організованого діалогу пар учнів, які, вивчивши різноманітні теми, почергово навчали один

одного [1, с. 4]. Зміст шкільної програми зводився до трьох навчальних схем: а) природа; б) праця; в) суспільство [5, с. 4]. Історія належала до останньої і розглядалась не як самостійна навчальна дисципліна, а в контексті таких її розділів: 1) сім'я і школа; трудове життя і суспільні установи міста й села; 2) господарство рідного краю, місцеві громадські установи; 3) державне господарство і державний лад нашої країни; 4) картини минулого нашої країни, минулого людства [32, с. 6–7].

Зміна мети навчання, перебудова змісту і процесу навчання зумовила потребу у модернізації навчальної літератури. Місце підручників зайняли робочі книги, в яких послідовне і систематичне викладання навчального матеріалу було замінено завданнями для самостійного опрацювання та допоміжними матеріалами до них. Найбільш послідовно такий підхід був реалізований у посібнику К. Введенського і Д. Предтечного «Робоча книга з історії» (1928 р.). Книга призначалась для організації роботи учнів на уроках історії за бригадно-лабораторним методом навчання і складалась із 30 завдань, кожне з яких передбачало досягнення конкретної мети, включало набір допоміжних першоджерел, питання для підсумкової конференції, а також перелік літератури для домашнього читання [33, с. 15].

Отже, певною мірою радянська школа стала прототипом нової експериментальної школи. У ній можна було знайти найголовніші, наповнені тільки іншим ідеологічним змістом принципи, а саме: політизація (тенденція до забезпечення буття держави через школу, «прищеплювання» державного патріотизму), громадський активізм (виховання активних громадян суспільства) і практицизм (спрямування школи на розбудову господарського життя як запоруки міцності і стабільності держави).

Проте цілковита відмова від традиційної класно-урочної системи мала і суттєві недоліки. Вже на початку 1930-х рр., коли зросла потреба у висококваліфікованих кадрах, з'ясувалось, що загальний рівень освіти громадян нижчий від середнього. Це змусило правлячий режим переглянути зміст і методіку викладання предметів загальноосвітнього циклу, в т. ч. історії. Особливо важливе значення у цьому процесі мала постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 16 травня 1934 р. «Про викладання цивільної історії в школах СРСР» [8, с. 34]. Відповідно до неї у школах вводився курс вітчизняної та всесвітньої історії, що будувався за лінійним принципом розташування навчального матеріалу. Послідовні етапи розвитку людської цивілізації з найдавніших часів до новітньої історії вивчались протягом усього шкільного курсу один раз: в V–VI класах вивчалася давня історія; в VI–VII – Середні віки і Конституція СРСР; в VIII–X – історія СРСР з найдавніших часів до сьогодення і нова історія (у другому півріччі у VIII і IX класах) [6, с. 227–230]. За таким принципом шкільний курс історії будувався 31 рік – з 1934 по 1965 роки [7, с. 41].

Необхідно відзначити, що таке розташування навчального матеріалу мало багато переваг. Зокрема, послідовність викладу тем навчальної програми відповідала загальній структурі історичної науки; переходячи з класу в клас учні, що завершували повний курс, отримували повне уявлення про історичний розвиток людства з найдавніших часів до сьогодення; застосування лінійного принципу дозволяло уникнути повторень і зекономити навчальний час; зрештою, вивчення в кожному наступному класі іншого навчального матеріалу стимулювало пізнавальний інтерес учнів до предмета.

Однак разом із певними перевагами лінійна структура шкільного курсу історії мала й недоліки. Наприклад, спостерігався недостатній рівень знань учнів із стародавньої і середньовічної історії, яка вивчалась у середніх класах, тож, враховуючи вікові особливості школярів, вона не могла засвоюватися з тією ж глибиною, як історія пізніших періодів у старших класах. Практика доводила також, що учні IX–X класів мали доволі абстрактне уявлення про історію стародавніх Єгипту, Греції та Риму.

Суттєвий недолік лінійної побудови курсу історії полягав у тому, що учні, які завершували неповний курс навчання у школі («семирічку»), не отримували знань з радянського періоду вітчизняної історії. Особливо помітним цей недолік став у період Другої світової війни, коли завдання патріотичного виховання молоді нагально вимагали запровадження курсу історії СРСР в програму неповної середньої школи. Прорахунком лінійного курсу історії можна вважати і факт відсутності курсу новітньої історії та

запровадження у VII класі курсу Радянської Конституції, який хронологічно випереджав історією СРСР.

Прорахунки тодішньої системи історичної освіти: перевантаження навчальним матеріалом в V–VI класах, відсутність елементарного курсу вітчизняної історії, брак підручників та методичних посібників, які б орієнтувалися на вимоги програми, в черговий раз спонукали потребу в перегляді її окремих положень та удосконалення методики викладання навчального предмета. Початок реформуванню дала постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 14 травня 1965 р. «Про зміни в порядку викладання історії в школах» [11, с. 218–219]. Відповідно до неї було прийнято нову, лінійно-ступінчасту структуру шкільного курсу історії, особливістю якої стало поєднання принципу концентризму в побудові двох курсів історії СРСР – елементарного і систематичного – із ступінчастим розташуванням матеріалу всесвітньої історії: над елементарними курсами історії Стародавнього світу та Середніх віків надбудовувались систематичні курси нової і новітньої історії. Модифікована навчальна програма набула такого вигляду: в V–VI класах вивчення елементарних курсів історії Стародавнього світу та Середніх віків, у VII–VIII класах – елементарного курсу історії СРСР, до якого входили ключові теми радянської історії, а також Конституції СРСР (VIII клас), в старших IX–X класах вивчались систематичні курси історії СРСР, нової та новітньої історії, а у випускному X класі – курс основ політичних знань (суспільствознавства) [13, с. 5]. З метою покращення правової освіти учнів та формування у них правосвідомості і моральних норм поведінки з 1975/76 навчального року у VIII класі запроваджено новий навчальний предмет – «Основи Радянської держави і права» [9, с. 99].

Перехід загальноосвітньої школи на нові навчальні плани і програми вимагав удосконалення навчально-методичної бази. Відтак у червні 1967 р. Рада Міністрів СРСР прийняла спеціальну постанову «Про заходи з метою покращення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів» [34, с. 186]. Більшість нових підручників відзначались добре продуманим змістом, високим методичним та лінгвістичним рівнями, оригінальною побудовою, якісним поліграфічним виконанням. Та найголовніше – підручники нового покоління розглядалися не як основне джерело знань, а як допоміжний елемент на шляху їх опанування. Показовими щодо цього є навчальні книги Ф. Коровкіна, С. Агібалова, Г. Донського. Поряд з авторським текстом вони включали уривки з документів, тематичні ілюстрації, таблиці, схеми, довідковий матеріал, завдання на закріплення і самостійне опрацювання.

Багато уваги приділялося створенню методичної літератури для вчителів. Керуючись наказом міністерства освіти СРСР, комітету з друку при Раді Міністрів СРСР від 3 вересня 1971 р. видавництва «Просвещение» (м. Москва) і «Рідна школа» (м. Київ) почали випускати серії «Методична бібліотека школи», «Бібліотека вчителя історії» [34, с. 188]. За їх сприяння в 1970–80-і роки склався тип методологічних посібників, які давали вчителю методичні рекомендації як стосовно викладання курсів історії загалом, так і окремих їх напрямків: з використання наочності, роботи з документами, проведення опитування, організації повторювально-узагальнюючих уроків тощо. З найбільшою повнотою ці аспекти відображені у працях О. Вагіна, П. Лейденгруба, В. Карцева, К. Нікіфорова та ін.

У 1980–90-і роки дидактика збагатилася дослідженнями з теорії змісту освіти, працями про компоненти змісту, які формують досвід творчості та емоційно-ціннісного ставлення до світу (М. Скаткін, І. Лернер, В. Раєвський, В. Ледньов). Значного розвитку в ці роки набули концепції проблемного та програмового навчання, оптимізації навчально-виховного процесу, формування мислення і розвитку пізнавальних здібностей. Вони були втілені у передовому педагогічному досвіді вчителів-новаторів (С. Лисенка, І. Волкова, Т. Гончарова, І. Резніка та ін.) і створили міцне підґрунтя для глибокого реформування системи історичної освіти.

Здобуття Україною незалежності в 1991 р. спонукало пошук нових схем викладання історії України, історії країн колишнього СРСР як складової всесвітньої, а не вітчизняної історії. Першим конкретним результатом і до певної міри знаковою подією у цьому процесі стало опублікування проекту програми з історії України, орієнтовного тематичного планування із всесвітньої історії, і як наслідок – вихід у світ та апробація першого покоління вітчизняних підручників з історії з власною концепцією історичної освіти. «Україні єдиній з усіх

пострадянських республік вдалося створити власні підручники з історії, підручник, що написані не «очима сусідів», а з власного погляду, чим, власне, було вписано Україну як об'єкт історії в загальний світовий контекст», – зазначив І. Гирич [35, с. 53].

За своїм цільовим спрямуванням методика викладання історії продовжувала орієнтувати вчителя та учнів на здобуття історичних знань, мотивуючи це потребами розібратись у сучасних проблемах або зумовлюючи цим громадянську позицію й почуття патріотизму: «Вивчаючи історію середніх віків, ви дістанете уявлення про... корені багатьох явищ нинішнього життя, заглиблені саме у ті часи...» [18, с. 3]; «Ми можемо відчуті міцний зв'язок між минулим і сучасним, збагатитися попереднім досвідом, щоб використати його в розв'язанні сьогоденних проблем і обрати правильний шлях у майбутнє» [19, с. 4]; «Старанне вивчення минулого допоможе вам впевненіше орієнтуватися у проблемах сучасності, бачити перспективи їх розв'язання» [14, с. 3].

На фоні подібних ідей справді інноваційним стало впровадження у практику навчання історії діалогового підходу, запропонованого І. Мішиною, Л. Жаровою і А. Міхеєвим: «Наше завдання полягало в тому, щоби спробувати, наскільки це можливо, поглянути на минуле очима його сучасників, зрозуміти, чому вони чинили саме так, а не інакше». Дещо пізніше цю тезу автори конкретизують у низці глобальних завдань: допомогти школяреві знайти своє місце в сучасному багатоликому світі, збудити в ньому інтерес до активної життєтворчості, навчити безконфліктного існування у соціумі з іншими людьми; знати, розуміти і цінувати традиції свого народу і водночас мати гнучке мислення, бути відкритим до історичного досвіду інших народів [20, с. 12].

Новий етап у становленні національної системи історичної освіти розпочався у 1996 р. з інтенсивної роботи над підготовкою та опублікуванням шкільних програм з історії [16], розробкою проекту Державних стандартів шкільної історичної освіти [10], аналізом результатів апробації підручників, першими інформаційними семінарами Ради Європи з реформування викладання історії в школі і долученням України до Європейського освітнього простору. Теоретично він тривав до 2001 р. і завершився прийняттям постанови Кабінету Міністрів України про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. Шкільна історична освіта України вступила в чергову фазу свого реформування, головною парадигмою якого стало обговорення й прийняття Національної доктрини розвитку освіти України в XXI ст., апробація 12-бальної шкали оцінювання, виходу нової редакції шкільної програми з історії та видання перших інтерактивних підручників третього покоління [10, с. 1–4].

Отже, протягом XX ст. вітчизняна методика навчання історії формується та утверджується як повноцінна наука із власним предметом, об'єктом та методами дослідження. Цей процес проходить у п'ять етапів.

На першому етапі (поч. XX ст.) – відбувається відмежування методики навчання історії від дидактики та формується система шкільної історичної освіти.

Протягом другого (1920–1940-і рр.) та третього (1950–1970-і рр.) етапів – утверджуються змістові пріоритети методики навчання історії в школі. Методична наука визначає принципи та критерії структурування шкільних курсів історії, формулює вимоги до змістового наповнення навчальних програм, працює над створенням нових підручників та удосконаленням навчально-методичної бази.

На четвертому етапі (1980–1990-і рр.) багато уваги приділяється створенню методичного супроводу для вчителів. Методика збагачується дослідженнями з теорії змісту освіти, концепціями оптимізації навчально-виховного процесу, новими підходами щодо формування мислення та розвитку здібностей учнів тощо.

Здобуття Україною незалежності в 1991 р. зумовлює пошук нових концептуальних підходів до формування структури, змісту і методики навчання історії в школі. Історія України виокремлюється в самостійну навчальну дисципліну, а історія країн колишнього СРСР утворює змістову складову предмета «Всесвітня історія». Період реформування триває до 2001 р. і завершується переходом загальноосвітніх навчальних закладів на нову 12-річну систему освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.
2. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
3. Мисан В. Шкільна історична освіта: традиції й новаторство – що переможе? (незалежний коментар) / В. Мисан // Історія в школах України. – 2004. – № 8. – С. 17–21.
4. Баханов К. Написані з власного погляду (Перше покоління українських підручників: основні напрями модернізації) / К. Баханов // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 11–17.
5. Курляк І. Є. Класична освіта на Західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.): історико-педагогічний аспект / І. Курляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 328 с.
6. Буцик Л. П. Очерки развития школьного исторического образования в СССР / Л. П. Буцик. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 362 с.
7. Гриценко М. С. Нариси історії школи в Українській РСР / М. С. Гриценко. – К.: Рад. школа. – 235 с.
8. Постанови партії та уряду про школу. – К.: Рад. школа, 1947. – 201 с.
9. Средняя школа: сборник постановлений, приказов и инструкций. – М.: Просвещение, 1983. – 276 с.
10. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – К.: Шкільний світ, 2003. – 40 с.
11. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа / Сб. документов. 1917–1973 гг. – М., 1974. – 79 с.
12. Матеріали до концепції шкільної історичної освіти України. Проект // Освіта. – 1992. – 12 травня. – № 8. – С. 1–3.
13. Программы восьмилетней и средней школы на 1970/71 учебный год: История. – М.: Просвещение, 1970. – 86 с.
14. Програми для середніх навчальних закладів. Історія 5–11 клас. – К.: Рад. школа, 1989. – 96 с.
15. Програма із всесвітньої історії для середньої школи (6–8 класи). Проект // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 12. – С. 3–24.
16. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України 5–11 клас. Всесвітня історія 6–11 клас. – К.: Перун, 1996. – 126 с.
17. Всесвітня історія 6–11 клас. – К.: Перун, 1996. – 126 с.
18. Майборода О. М. Новітня історія (період після Другої світової війни): навч. посібник для 11 класу середньої школи / О. М. Майборода – К.: Освіта, 1995. – 351 с.
19. Швидко Г.К. Історія України (XIV – XVIII ст.): пробний підручник для 8 класу середньої школи / Г. К. Швидко – К.: Генеза, 1996. – 304 с.
20. Мішина І.А., Всесвітня історія: Епоха становлення сучасної цивілізації (кінець XV – початок XX ст.) / І. А. Мішина, Л.М., Жарова А.А. Михсєв. – К.: Генеза, 1994. – 384 с.
21. Вронський А. Трудова школа / А. Веронський // Календар українського учителя на 1923 рік. – Коломия: Друкарня М. Бойчука. – 1923. – С. 27–30
22. Pohoska H. Dydaktyka historii / H. Pohoska – Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, 1928. – 260 s.
23. Pohoska H. Teksty źródłowe przy nauce historii w szkole średniej / H. Pohoska // Przegląd pedagogiczny. – 1924. – № 2. – S. 106–117.
24. Pohoska H. Zakres i metoda nauczania dziejow XX w. w szkole średniej / H. Pohoska // Rocznik Oddziału Łódzkiego Towarzystwa Historycznego. – 1928. – S. 81–90.
25. Pohoska H. Z nowych dążeń w nauczaniu historii / H. Pohoska // Szkoła Powszechna. – № 2. – S. 54–61.
26. Мацюк Я. Природні зацікавлення й методи Декролі / Я. Мацюк – Львів: ВПУВ, 1931. – 32 с.
27. Карий І. Допоміжні засоби в навчанні історії / І. Карий // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч. 4. – С. 79–91.
28. Романенко Я. «Історія», чи «легенда» / Я. Романенко // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч. 4. – С. 93–96.
29. Sobiński S. Uwagi metodyczne o nauczaniu historii / S. Sobiński. – Kraków, 1910. – 110 s.
30. Orsza H. O nauczaniu historii w szkole początkowej. Szkic programu / H. Orsza – Dądrowa Górnicza: Mirka, 1915. – 42 s.
31. Кордуба М. Картини із всесвітньої історії / М. Кордуба. – Чернівці: Українська школа, 1909. – 127 с.
32. Сингалевич С. Обществоведение в трудовой школе / С. Сингалевич. – М.: Рабпрос, 1925. – 36 с.
33. Поліщук Ю. Й. Методика викладання історії в школі: курс лекцій / Ю. Й. Поліщук. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – 164 с.
34. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
35. Гирич І. Б. Чи суперечить національний міф історичній правді? / І. Б. Гирич // Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії). Збірник наукових статей. – К.: Генеза, 2000. – С. 47–54.

А. А. КОРОБЧЕНКО

**РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ  
XX СТОЛІТТЯ**

*Проаналізовано особливості розвитку шкільної природничої освіти в Україні на початку XX ст.: проведення реформ, активна діяльність навчальних закладів, розробка нових навчальних планів і програм, видання навчально-методичної літератури. Акцентовано увагу на змісті шкільної природничої освіти, а також її формах, методах і засобах. Висвітлено роль відомих педагогів того часу у розвитку шкільної природничої освіти*

**Ключові слова:** шкільна природнича освіта, природничі дисципліни, природознавство, навчальна програма.

А. А. КОРОБЧЕНКО

**РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ  
В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

*Анализируются особенности развития школьного естественного образования в Украине в начале XX века: проведение реформ, активная деятельность учебных заведений, разработка новых учебных планов и программ, издание учебно-методической литературы. Акцентируется внимание на содержании естественного образования, а также его формах, методах и средствах. Освещается роль известных педагогов э того периода в развитии школьного естественного образования.*

**Ключевые слова:** школьное естественное образование, естественные дисциплины, естествознание, учебная программа.

А. А. KOROVCHENKO

**DEVELOPMENT OF SCHOOL NATURAL EDUCATION IN UKRAINE AT THE  
BEGINNING OF XX CENTURY**

*In the article the features of development of school natural education in Ukraine at the beginning of XX century are analysed. Attention is focused on contents of natural education and on its forms, methods and facilities. The role of well-known teachers and natural scientists of that time in the development of school natural education is characterized.*

**Keywords:** school natural education, natural disciplines, natural science, curriculum

Формуванню цілісного уявлення про наукову картину світу, усвідомленню людиною свого місця у світі як невід'ємної частини природи, соціальної адаптації молоді в житті у швидкоплинних умовах соціально-економічного розвитку країни активно сприяє сучасна природнича освіта. Створення адекватної сучасним міжнародним вимогам системи природничо-наукової підготовки учнів, яка враховує стан наукових знань, рівень розвитку виробництва, педагогічної теорії значною мірою сприяє аналіз і врахування в освітній практиці накопиченого історико-педагогічного досвіду в галузі організації і реформування природничої освіти. Особливий інтерес в контексті досліджуваної проблеми становить початок XX ст., що характеризується боротьбою педагогів-природників за уведення природознавства в школу, за найкращі методи його викладання.

Аналіз архівних матеріалів, історико-педагогічної та сучасної літератури засвідчує, що окремі аспекти природничої освіти досліджуваного періоду були предметом вивчення науковців, а саме: взаємодія учнів з довкіллям у спадщині видатних педагогів (Л. Березівська, Н. Побірченко, Л. Попова, Н. Роман, О. Сухомлинська та ін.); виховання у школярів свідомого ставлення до природи (Н. Борисенко); розвиток шкільної природничої освіти в Правобережній Україні (Л. Гуцал); теорія та практика організації освіти учнів в гімназіях (О. Грива, Л. Никитюк, Т. Лутаєва); зміст природничої освіти в початковій школі в другій половині XIX – на початку XX ст. (Т. Собченко); основні етапи розвитку методики викладання природознавства (О. Біда);

розвиток природничих наук (Т. Звонкова); зміст і сутність природничо-наукових з'їздів (М. Караванська); викладання природознавства як системи дисциплін у середній школі (М. Ерзилін, В. Вернадський, Л. Звездіна, А. Мартін, І. Мороз, М. Скиба та ін.); основні аспекти періодизації, методики географічної освіти (Л. Мельничук, І. Шоробура та ін.); потенціал хімії та фізики як навчальних дисциплін природничого циклу (Н. Лукашкова, Н. Сосніцька, І. Туришев, О. Школа та ін.). Аналіз праць свідчить, що розвиток шкільної природничої освіти на початку ХХ ст. не був предметом спеціального наукового дослідження.

**Мета статті** – висвітлення особливостей розвитку шкільної природничої освіти в Україні на початку ХХ ст.

Тогочасні українські землі були розмежовані між двома сусідніми імперіями – Російською та Австро-Угорською. У царській Росії, на відміну від решти європейських країн кінця ХІХ – початку ХХ ст., не було закону про загальне початкове навчання. Реакційність політики царського уряду, що провадилася в Україні в галузі освіти, виявлялася не лише в створенні несприятливих умов щодо розширення мережі шкіл, а й у переслідуванні української національної культури, забороні навчання рідною мовою. Видання українською мовою книжок і журналів постійно зменшувалося. У деяких українських губерніях доходило до пропозицій не брати українців на посади вчителів та інспекторів шкіл. Школи не забезпечувалися матеріально, не мали навчального приладдя, рідко в якій школі була бібліотека, природничий музей.

Середні загальноосвітні школи в Україні, як і початкові, працювали за діючими в Росії навчальними планами і програмами. У них вивчали закон Божий, російську мову із церковнослов'янською, логіку, латинську і грецьку мови, математику з фізикою, математичною географією і коротким природознавством, географію, історію, французьку або німецьку мову, чистописання.

Зауважимо, що наприкінці ХІХ ст. в Україні діяли 40 прогімназій, 133 міських училищ, 13 повітових, майже 30 училищ другого розряду, 9 центральних училищ, 29 духовних шкіл, 43 чоловічих і 76 жіночих гімназій міністерства народної освіти, 4 гімназії відомства імператриці Марії Федорівни, 5 інститутів шляхетних дівчат, 6 комерційних училищ, 2 кадетські корпуси, 9 духовних семінарій і 5 торгівельних училищ [4, с. 45].

Система загальної освіти майже не була пов'язана з професійно-технічною освітою. Університетська освіта також була відмежована від багатьох типів середніх навчальних закладів і перебувала в тісному зв'язку тільки з чоловічими гімназіями. Школам не вистачало добре підготовлених кадрів учителів. Більшість їх не мала вищої освіти, рідко в кого була середня освіта [3, с. 188].

В цей час у міністерство народної освіти Росії надходили численні скарги батьків, педагогів, навіть попечителів навчальних округів, де наголошувалося на необхідності перегляду основних положень, щодо гімназій і реальних училищ. Унаслідок вимог передової громадськості царський уряд змушений був складати усіякі проекти шкільних реформ. Він визнав необхідним переглянути систему освіти, перевантажену «відірваним від життя зубрінням». У царському указі від 25 березня 1901 р. йшлося: «Досвід останніх років вказав на істотні недоліки нашої навчальної справи, і я визнав за необхідне негайно приступити до його докорінного перегляду і виправлення» [6, с. 213].

В 1901 р. був здійснений перегляд статуту 1871 р., а створена в 1901 р. комісія з перегляду програм запропонувала увести курс початкового природознавства в трьох молодших класах гімназії. Цей курс вперше отримав назву «Природознавство». Уведенню цієї дисципліни в навчальний план середньої школи сприяв ХІ Всеросійський з'їзд природознавців і лікарів у 1901 р., на якому було відзначено, що «вивчення природи в середній школі повинно мати дві ступені: а) логічно пов'язане вивчення окремих царств природи, включаючи знайомство не лише з предметами, але й з явищами і законами; б) вивчення взаємовідносин між трьома царствами природи з уявленням системи неорганічного і органічного світу» [7, с. 4]. На з'їзді наголошувалося, що лабораторні, дослідно-демонстраційні класні заняття та екскурсії сприятимуть розвитку в учнів спостережливості і мислення. Вказувалося на необхідність організації при школі саду для навчальної мети.

У результаті роботи комісії з підготовки шкільної реформи було розроблено основні положення для середньої школи. Цікавим є той факт, що спочатку в них передбачалося зблизити народні початкові училища з першими трьома класами середніх шкіл, щоб ті, хто закінчував нижчу школу мав можливість вступити в 4 клас середньої школи. Однак комісія з таким положенням не погодилась.

У квітні 1901 р. комісія виробила основні принципи реформи середньої школи, згідно з якими гімназії і реальні училища залишались основними типами середніх навчальних закладів. Реальній школі надавалося більше прав: було відкрито 8 клас, випускникам дозволено вступати на фізико-математичний і медичний факультети університетів.

Комісією був прийнятий навчальний план, відповідно до якого в 1–3 класах середньої школи передбачалося вивчення природознавства і географії. В розділі про природознавство в п. 13 положення йдеться: «При викладанні природознавства необхідно зважати на вік учнів у перших трьох класах школи...». Викладання природознавства в класах не повинно мати характер суворого систематичного курсу, як це було раніше, але, звичайно, воно і не повинно бути безсистемним; об'єктом для нього повинен служити той світ, в якому дитина живе, те оточення, з яким дитина безпосередньо стикається; слід уникати систематичних описів. Головна мета викладання природознавства в нижчих класах – розвинути в дітях здатність спостерігати предмети, що їх оточують, і явища природи, доступні їх розумінню, привчити відрізняти істотне від випадкового, правильно узагальнювати свої спостереження, отже, дати учням можливість розвинути здатність ясного і точного мислення шляхом роботи над конкретними фактами та явищами. Крім цього, природознавство мало за мету підсилити і зміцнити в дітях любов до природи і познайомити їх з найголовнішими явищами та об'єктами природи, з якими тісно пов'язане щоденне життя. Відповідно до цієї настанови, член комісії, професор Петербурзького лісного інституту Д. Кайгородов склав для перших трьох класів спеціальну програму. Цю програму міністр народної освіти М. Ванновський запровадив у гімназіях восени 1901 р.

За програмою Д. Кайгорова викладання стародавніх мов у середній школі було різко скорочено, причому грецька мова стала необов'язковою. Природознавство запроваджувалося в усіх класах до 7-го включно за двох уроків у тиждень. Рекомендувалося також запровадження фізкультури, рухливих ігор, ручної праці, шкільних екскурсій та прогулянок.

Для старших класів (4–7 класів) пропонувалося вивчення природознавства за такою схемою:

- 4 клас – короткий курс мінералогії і хімії;
- 5 клас – систематичний, але дуже короткий курс зоології і ботаніки;
- 6 клас – короткий загальнобіологічний курс;
- 7 клас – знайомство з будовою людського тіла, вивчення питань гігієни.

Цей проект реформи зустрів доброзичливе ставлення ліберальної інтелігенції і сильну опозицію з боку консервативних кіл. Останні вважали, що ці заходи руйнують середню школу і є шкідливими для стародавніх мов, за рахунок яких запроваджувалось природознавство, а цей предмет вважали зайвим як недоступний для учнів, особливо молодших класів.

Опублікування програми Д. Кайгорова для молодших класів викликало жваве обговорення на педагогічних зібраннях і палку полеміку в пресі. Завдання шкільного природознавства Д. Кайгородов розумів у тому, щоб «навчити дітей бачити, чути і розуміти природу, зливатись з нею, почувати себе її невіддільною часткою і прилучатися до її великих животворних сил» [9, с. 192–193]. Метою нового курсу було вивчення «сукупної» природи – природи як єдиного цілого, що, по суті, означало перегляд теоретичного уявлення про цілі вивчення початкового курсу природознавства. Згідно з Д. Кайгородовим, конструювання навчального матеріалу природознавства повинно здійснюватися не з позицій наукового знання і способів діяльності, а й в аспекті його художнього та естетичного потенціалу. Отже, включення «природознавства» до навчальний план обґрунтовувалось виховним значенням цього курсу.

Необхідність систематичної побудови шкільного природознавства, запропонованої О. Гердом, а також пропедевтична роль початкового курсу щодо інших природничо-наукових курсів не розглядалася [2]. Вивчення природознавства повинно здійснюватися за



«гуртожитками природи» – природними угрупованнями (ліс, сад, луг, став, річка). Навчальний матеріал розподіляється у зв'язку із місцем проживання рослин і тварин (за «гуртожитками»), а їх вивчення – по сезонами року. Д. Кайгородов відзначив необхідність ознайомити учнів лише з тими явищами і предметами навколишнього середовища, які можуть розвинути і зміцнити в них любов до природи. З цією метою в програмі передбачався самостійний розділ природознавства «Нежива природа». Спрямованість на розвиток самостійності учнів, встановлення зв'язку між теоретичними знаннями і практичною діяльністю розповсюджувались і на вирішення проблеми організаційних форм навчання. Основною формою проведення занять проголошувались екскурсії, без яких, на думку Д. Кайгородова, «не можна як треба навчити розуміти природу» [2, с. 74]. Ідея поєднання класно-урочної форми навчання та екскурсій обґрунтовувалась не лише ідеєю безпосереднього сприйняття учнями об'єктів, що вивчаються в природній обстановці, а й формуванням у учнів уявлень про природу як про єдине ціле.

Відзначимо, що завдяки широкій і плідній діяльності Д. Кайгородова, екскурсійна форма проведення занять з природознавства стала обов'язковою і зумовила до життя появу численної методичної літератури (В. Сукачев, І. Полянський, М. Варавва, В. Половцов, В. Кожевников, Б. Ігнат'єв та ін.). Почався випуск екскурсійної літератури про сезонні явища в природі.

На сторінках газет і журналів («Естествознание и география», «Образование», «Русская школа» тощо), а також на XI Всеросійському з'їзді природознавців і лікарів В. Шимкевич, В. Вагнер, О. Павлов та інші провідні біологи того часу піддали критиці «клаптиковість» програми Д. Кайгородова, безсистемність знань і усунення ролі одного з основних компонентів в курсі природознавства – наукових знань.

Міністерство народної освіти було змушене переглянути і значно скоротити програму Д. Кайгородова для перших трьох класів. Була прийнята нова програма, укладачем якої став професор Петербурзького університету В. Шимкевич. Згодом заявлена програма з природознавства міцно увійшла в школу, де матеріал вивчався за «трьома царствами природи». За цією схемою (з несуттєвими змінами) стали будуватися усі підручники з природознавства для початкової школи. Програма В. Шимкевича повторювала загалом зміст програми О. Герда (розроблена в 1878 р). Зміни були внесені лише в систему розташування навчального матеріалу. Якщо в О. Герда вивчення природознавства будувалося за схемою «земля – повітря – вода», то у В. Шимкевича цей розділ був завершальним («вода – повітря – земля»). В 1902 р. нова програма була офіційно затверджена і діяла чотири роки.

Питання природничої освіти широко обговорювались ученими та педагогами на з'їздах зі справ народної освіти (1911, 1913, 1914 рр.). Неодноразово виносились постанови про потребу запровадження в початковій школі викладання природознавства як самостійного предмета навчання. Але міністерство народної освіти на ці настанови майже не реагувало. Лише після 1905 р. у приватних школах і комерційних училищах, а також у деяких земських школах, була зроблена спроба реалізації рішень з'їздів у справі народної освіти, однак ці спроби не знайшли широкої підтримки. Тому таких шкіл було дуже мало: тільки в деяких земських школах (В'ятського, Чернігівського та інших земств) робилися спроби включення природознавства в початкову школу. Для полегшення роботи створювалися музеї наочних посібників, виготовлялося наочне обладнання. Проте кількість таких шкіл і музеїв була незначною.

Отже, на початку ХХ ст. в гімназіях природознавство викладалось лише в 1–3 класах по 2 години в тиждень. Навчання дисципліни здійснювали малопідготовлені педагоги, засоби для викладання майже не надавалися державою, приладдя і приміщень для природничо-історичних посібників не вистачало. В старших класах чоловічих гімназій природознавство не було запроваджено. Також цей курс викладався в кадетських корпусах, реальних училищах, армії, жіночих гімназіях і міських училищах, готували кадри для промисловості і торгівлі. У деяких з них природознавство вивчалось в усіх класах, по 3–4 години в тиждень. До програм з природознавства деяких з цих шкіл були включені не лише курси зоології, ботаніки, анатомії, й заключний курс біології, що містив елементи еволюційного вчення.

П. Боровицький вказує, що в різних типах шкіл існували певні відмінності щодо природознавства. Так, «якщо в урядових програмах на викладання змісту курсу закону Божого відводилося 20 сторінок, а на курс природознавства – 3 сторінки, то в програмах однієї з приватних

гімназій усього 2 сторінки приділялося програмі закону Божого, а 22 сторінки – програмі природознавства» [1, с. 33].

Ці нечисленні школи, в той час, коли не існувало по суті жодного науково-дослідницького інституту педагогіки, були дослідними лабораторіями методики шкільного природознавства. На основі їх педагогічної практики створено найкращі методичні розробки екскурсій, шкільного експерименту, практичних занять з природознавства, які потім були оформлені у вигляді навчальних посібників і керівництв для вчителів.

Нові програми викликали до життя велику кількість методичної і навчальної літератури з природознавства (М. Усков, Ю. Вагнер, Г. Боч, О. Павлов та ін.). Звертаючись до цих праць, можна дійти висновку, що чільне місце в них відводилося питанням удосконалення принципів конструювання навчального матеріалу, методів навчання і створення на цій основі нових програм і підручників. Велика увага приділялась системі розташування усіх предметів циклу і логіці викладання всередині предметів (О. Герд, Л. Севрук, В. Вагнер, В. Половцов, О. Павлов, В. Шимкевич, В. Палладін, К. Ягодівський). Паралельно з удосконаленням науково-технічних основ змісту природознавства, посилювалася практично спрямованість дисципліни. В більшості методичних посібників містилися прямі вказівки на необхідність зростання кількості практичних робіт учнів (К. Ягодівський, А. Вінтергальтер, Б. Райков).

Згідно з цими установками здійснювалася розробка і обґрунтування адекватних педагогічних засобів їх реалізації – методів навчання природознавству. Розробкою методів і методичних прийомів формування понять про неживу природу займалися багато методистів і викладачів. Особливо великий внесок зробили В. Герд, Л. Ніконов, І. Полянський, Б. Райков, К. Ягодівський.

Визначення та обґрунтування практичних методів навчання як основних мало кілька цілей: привести початковим курсам природознавства методи навчання до емпіричних методів наукового пізнання; забезпечити зв'язок між теоретичними знаннями і практичною діяльністю; вирішити проблему зайвої теоретизації навчального матеріалу. Аналіз проблеми методів навчання дозволив виявити зростаючу тенденцію до домінування так званих активних методів («дослідницького», «дослідно-експериментального» та ін.) і перетворення їх в основний критерій відбору змісту.

Важливою віхою на шляху розвитку методики природознавства стали роботи, в яких узагальнювався накопичений досвід навчання в школах і теоретичні положення методистів. Побачила світ в 1902р. «Методика естествознания в главнейших ее представителях» В. Голікова. У 1907 р. появився курс лекцій В. Половцова [9], якому автор детально висвітлив освітнє значення природознавства, з'ясував освітнє значення екскурсій і практичних занять, обґрунтував біологічний метод у викладанні природознавства. Найхарактернішою рисою цього методу була вимога, щоб рослини і тварини, які вивчалися, розглядалися як живі істоти з властивими їм особливостями, що вказують на їх тісний зв'язок як із середовищем, в якому вони живуть, так і між собою. З цього моменту методика природознавства стає навчальною дисципліною вищої школи.

Різні аспекти методики викладання початкового курсу природознавства висвітлювалися в журналах «Природа в школе» (1907), «Естествознание и наглядное обучение» (1909–1910) та ін. У цих виданнях публікувалися статті, присвячені постановці шкільного експерименту, практичним заняттям та екскурсіям тощо.

Від 1913 р. з'являються ще кілька педагогічних журналів, присвячених викладанню природознавства: «Естествознание в школе», «Естествознание и география», «Школьные экскурсии и школьный музей» та ін.

Конкретні завдання і рекомендації з щодо проведення практичних робіт в школі, вдома, виготовлення лабораторного обладнання і влаштування лабораторій включались практично в усі методичні посібники.

В ці роки вперше деякі викладачі стали застосовувати на своїх уроках шкільний кінематограф, демонструючи фільми природничо-історичного змісту (життя тварин, зростання рослин, світ у краплі води та ін.).

У 1914 р. міністерство народної освіти визначено головні принципи вибору змісту навчального матеріалу та обсяг знань з природничих дисциплін, якими повинні володіти діти, котрі закінчили середню школу. Передусім необхідно було враховувати те, щоб програми і підручники з природознавства містили навчальний матеріал, який допоможе учням найбільш

доступно зрозуміти систему світу рослин і тварин, оскільки вона є основою еволюційного процесу. Зазначена система не вимагала вивчення значної кількості та детального розгляду представників рослинного і тваринного світу, оскільки, перевантаження навчальних предметів великою кількістю розглянутих об'єктів може перешкодити формуванню в учнів чіткого поняття системи. Представників рослин і тварин подавати небагато, але вони мають бути типовими, тобто в них повинні найбільш яскраво виступати характерні для певної групи ознаки. Відзначалося, що теорія і практика повинні бути включені в процес викладання в їхній єдності, у їхньому взаємозв'язку: поглиблення теоретичних знань має приводити до більш глибокої й ефективної практики, а остання повинна висувати нові запити до теорії; при виборі матеріалу для шкільного курсу природознавства необхідно всіляко прагнути, щоб об'єкти, які включаються в програми і підручники, були доступні безпосередньому сприйняттю учнів та експериментуванню, а розглянуті питання й поняття були зрозумілими учням певного віку і відповідали рівню їхньої підготовки з навчального предмета; важливе значення для наближення викладання до життя має краєзнавчий принцип. При вивченні представників того чи іншого класу (родини, виду) рослин і тварин необхідно, приділяти увагу представникам місцевої флори і фауни [5].

Як і природознавство, географія в Україні на початку ХХ ст. залишалася другорядним предметом в школі. У початковій школі її, як окремої навчальної дисципліни, тривалий час взагалі не існувало. Натомість упродовж 1905 – 1910 рр. кількість географічного матеріалу в початковій школі зростає. З 1907 р. географія поступово вводиться до програм у нижчих класах гімназій, у реальних училищах, відомчих училищах, приватних школах. Однак рівень її викладання ще протягом тривалого часу був незадовільним. Кожна школа, гімназія чи училище, залежно від змісту освіти, самі визначали навчальний план. Так, у реальних училищах географію вивчали в перших п'яти, а в жіночих гімназіях – у перших чотирьох класах. У комерційних училищах географію викладали в середніх класах. Розмаїття програм з цього предмета було зумовлене різноманітністю шкіл [8, с. 149].

Важливим кроком у розвитку змісту освіти, зокрема географічної, стали нові програми, створені в 1915 р. До їх розробки залучалися представники земського і міського самоврядування, окремі вчительські товариства, кращі педагогічні кадри. Для новостворених програм було характерним виключення другорядного матеріалу, встановлення в кожному предметі базового компонента знань, врахування вікових особливостей учнів, зв'язок з життям. Позитивним було те, що вчителю дозволялося дещо змінювати зміст програм у вивченні предмета залежно від регіональних особливостей. У змісті курсів зберігалась концентрична структура, хоча між ними не завжди були пророблені міжпредметні зв'язки. Проте ці програми не були повністю впроваджені в школи у зв'язку з війною та початком революційних подій на території Російської імперії.

Таким чином, початок ХХ ст. характеризувався значним поживленням в галузі шкільного природознавства. Цей період вирізнявся розбудовою середньої освіти, здійсненням освітніх реформ, створенням нових навчальних програм. Натомість більшість міських і сільських початкових шкіл України по суті не знала природознавства.

З 1901 р. початковий курс «Природознавство» уведений в навчальні плани середніх шкіл. Розробляються принципово нові підходи до вироблення оптимальної структури і змісту дисциплін, що становлять шкільне природознавство. Звернення до програм початкових курсів природознавства вказаного періоду дає змогу зробити висновок, що провідними ідеями, які лежали в їх основі, були: формування естетичного сприйняття природи через вивчення природних угруповань (Д. Кайгородов); та формування початкових природничо-наукових знань (О. Герд, В. Шимкевич, Л. Севрук). Розробка та апробація програм і підручників, побудованих на цих принципах, аналіз результатів практичної діяльності педагогів стали визначальним фактором розвитку методики природознавства на цьому етапі. Одним із провідних напрямів методичних пошуків стали визначення і фіксація завдань, що стояли перед початковими курсами природознавства: фізико-хімічна підготовка учнів, достатня для вивчення фізіології рослин і тварин в межах ботаніки і зоології; зв'язок між теоретичними знаннями і практичною діяльністю; розвиток самостійності учнів засобами курсу. В нерозривному зв'язку з визначенням цілей і завдань курсів розглядалося питання відбору змісту навчального матеріалу. Визначальним критерієм відбору стало

врахування вікових можливостей учнів. З цієї точки зору вивчення об'єктів природи в межах курсу розглядалось як таке, що найбільш відповідає дитячій психіці. З цього часу екскурсії стають обов'язковою частиною навчального процесу і мають дослідницький характер.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боровицкий П. И. Методика преподавания естествознания / П. И. Боровицкий, П. Ф. Винниченко, Д. Я. Крамаров, Г. М. Тулякова, О. С. Яковлева. – Л.: Госуд. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, Ленинград. отделение, 1955. – 668 с.
2. Кайгородов Д. Н. На разные темы, преимущественно педагогические / Д. Н. Кайгородов. – СПб.: А. С. Суворин, 1907. – 149 с.
3. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки: навч. посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 360 с.
4. Лях Г. Р. Лекції з історії педагогіки України (XIX – початок XX сторіччя) : навч. посібник; за заг. ред. В. І. Сипченка / Г. Р. Лях, М. С. Рижова. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – 115 с.
5. Мартін А. М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. М. Мартін. – Кіровоград, 2008. – 193 с.
6. Ольденбург С. С. Царствование императора Николая II / С. С. Ольденбург. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 576 с.
7. Севрук Л. С. К истории реставрации естествознания в русской средней школе / Л. С. Севрук // Естествознание в школе. – 1914. – № 6. – С. 15–16
8. Шоробура І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX–XX століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / І. М. Шоробура. – К., 2007. – 452 с.
9. Шульга І. К. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії / І. К. Шульга. – К.: Рад. школа, 1955. – 290 с.

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК [378.147:37.036]:316.444.5

Ю. А. ГУБА

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ УМІНЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНІСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*Розкрито проблему розвитку творчих умінь як умови формування професійної мобільності. Уточнено визначення поняття «творчі вміння». Наведено різні погляди щодо визначення суттєвих ознак та характеристик цього складного особистісного утворення. Обґрунтовано значущість розвитку творчих умінь для формування професійної мобільності майбутнього вчителя. Розглянуто методи розвитку творчих умінь студентів.*

**Ключові слова:** творчі вміння, творча активність, інтелектуальна активність, творчий потенціал, професійна мобільність.

Ю. А. ГУБА

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Раскрыто проблему развития творческих учений как условие формирования профессиональной мобильности. Уточнена сущность понятия «творческие умения». Рассмотрены различные точки зрения на определение сущностных признаков и характеристик этого сложного личностного образования. Обосновано значение развития творческих умений на формирование профессиональной мобильности будущего учителя. Освещены методы развития творческих умений студентов.*

**Ключевые слова:** творческие умения, творческая активность, интеллектуальная активность, творческий потенциал, профессиональная мобильность.

J. A. HUBA

## THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AS THE CONDITION FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL MOBILITY

*The problem of the development of creative abilities as the condition of professional mobility formation is presented in the article. The definition of the concept «creative abilities» is specified, different points of view on the determination of essential peculiarities of this difficult personal formation are considered; the value of the creative abilities' development for future teacher's professional mobility formation is grounded, the methods of the creative abilities development of students are considered.*

**Keywords:** creative abilities, creative activity, intellectual activity, creative potential, professional mobility.

У рамках структурного реформування системи вищої освіти, модернізації освітніх програм, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес особливої значущості набуває проблема ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя. Відповідно до можливостей і потреб сучасного суспільства, орієнтуючись на вимоги внутрішнього та зовнішнього ринку праці щодо конкурентоспроможності фахівців, згідно з європейськими нормами і стандартами перед вищими навчальними закладами постало важливе завдання – формування мобільного вчителя як активної, творчої, соціально зрілої особистості.

Модернізація вітчизняної освіти і її входження у загальноєвропейський освітній простір також висувують нові вимоги до професійної мобільності майбутніх вчителів. Мобільний

вчитель передусім має бути висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, самостійним, творчо активним, з посиленою відповідальністю за власний професійний розвиток, тонким психологом, котрий володіє інноваційними та педагогічними технологіями.

Проблема формування творчих умінь належить до низки «вічних» проблем філософсько-педагогічної та психолого-педагогічної думки. Психолого-педагогічний аспект проблеми творчості пов'язаний з виявленням і формування творчих умінь майбутніх вчителів, розробкою змісту, засобів та умов організації й здійснення творчої діяльності [1, с. 33–34].

Сьогодні питання щодо формування творчих умінь у професійній мобільності майбутніх вчителів постає особливо гостро, оскільки дослідження останнього часу виявили значно більше, ніж передбачалося раніше, можливостей засвоювати як у звичній, так і в нестандартній ситуації.

**Мета статті** – обґрунтувати значущість розвитку творчих умінь для формування професійної мобільності майбутнього вчителя, розглянути окремі методи розвитку творчих умінь.

Розглядаючи творчість як джерело та засіб ефективної самореалізації та самоактуалізації особистості, перспективним, на нашу думку, є дослідження основних рушійних сил творчості, які спонукають вчителя до здійснення творчої професійної діяльності.

Зазначимо, що одиницею творчості в професійній мобільності є творча активність особистості. Підтвердження цього факту знаходимо в наукових дослідженнях багатьох вітчизняних та російських дослідників, зокрема, Д. Богоявленської, Н. Вишнякової, В. Дружинін, В. Зінченка, С. Максименка, Н. Непомнящої, Я. Пономарьова та ін.

Творча активність розглядається авторами як показник і характеристика професійної мобільності (В. Біблер, Л. Виготський, С. Гольдентріхт). Деякі дослідники визначають її сутність як міру, ставлення до мобільності (О. Жуганов, Г. Пономаренко, Г. Щукіна), ставлення до дійсності, комплекс властивостей, що поєднують інтелектуальні, вольові й емоційні процеси (М. Воробйов, Е. Мізюрова).

Отже, поняття «професійна мобільність» і «творчість» розглядається у певному взаємозв'язку та взаємозалежності. Тому вважаємо за потрібне досліджувати професійну мобільність та творчі вміння цілісно.

Творчість має такі характерні ознаки: новизна, оригінальність (творчий стиль, багатство індивідуальної натури), комунікація (самовираження та самореалізація), ціннісність (соціальна й особиста), незапланованість, надситуативність, безкорисливість творчої діяльності тощо. Основою творчої діяльності є виникнення творчого задуму та його втілення в життя, а джерелом – внутрішній саморух особистості до творчої самореалізації та самовдосконалення.

Педагогічний аспект порушеної проблеми розкривається у працях Л. Арістової, В. Андреева, Ю. Бабанського, М. Данилова, Б. Коротяєва, І. Лернера, Л. Момот, В. Паламарчука, О. Савченко, М. Скаткіна, Т. Шамової, Г. Щукіної та інших учених.

Творчі вміння майбутнього вчителя в професійній мобільності виявляється у винахідливості, оригінальності, нестереотипності, творчій уяві, асоціативному сприйнятті, інтуїції, емпатії, культурі почуттів і натхненні.

У психолого-педагогічній літературі поняття «уміння» трактується як заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність [6, с. 102]. Уміння завжди спираються на активну інтелектуальну діяльність, свідомий інтелектуальний контроль виконання тієї чи іншої дії.

У трактуванні визначення «творчі вміння» існують декілька підходів: особистісний (як складної, комплексної характеристики особистості); діяльнісний (як інтегративна категорія, що перетворює діяльність у творчий процес); особистісно-діяльнісний (коли активність є важливою характеристикою діяльності творчої особистості, що забезпечує їй професійне зростання і саморозвиток). Різні погляди щодо визначення сутності творчих умінь підтверджують складність досліджуваного феномена, інтерес багатьох дослідників до його вивчення, бажання виокремити різні сторони цього особистісного утворення.

Джерелом творчих умінь є потреба, що визначає її спрямованість на творчий процес. Потреба у здійсненні творчих перетворень – це показник високого рівня розвитку професійної мобільності.

На думку психологів, сформоване вміння може стати властивістю особистості й умовою набуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку

особистості, здатності до перебудови засвоєних прийомів діяльності, до опанування знань і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності [2, с. 31].

Про інтелектуальний розвиток у структурі творчої діяльності говорить Я. Пономарьов [8, с. 56]. Розглядаючи психологічний механізм творчості, серед якостей особистості він вказує на існування мотиваційної напруги: формально-динамічна характеристика пошукової домінанти – інтелектуальна активність, ініціатива. Я. Пономарьов переконаний, що оптимальний інтелектуально-мотиваційний розвиток є необхідною умовою успіху творчої діяльності у формуванні професійної мобільності.

Ю. Мороз цим терміном позначає комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійній постановці проблем, народженню значної кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх вирішенню.

Інтелектуальні вміння забезпечують функціонування інтелекту як інтегрального утворення в структурі особистості (О. Лаврентьева). Вони складаються з пізнавальних (здатності вести пошук, сприймати, запам'ятовувати та обробляти інформацію) та теоретичних (здатності аналізувати, узагальнювати матеріал, висувати гіпотези, теорії, здійснювати переведення інформації з однієї знакової системи в іншу) умінь [6, с. 105].

Інтелектуальні вміння є мобільними, рухомими, варіативними, діють у будь-яких ситуаціях і на будь-якому предметному рівні. Володіння такими вміннями дозволить діяти швидко, осмислено виконувати різноманітні предметні дії. Від ступеня узагальненості вмінь залежить рівень педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Оволодіння системою таких умінь створює основу для формування професійної мобільності.

Найважливіше інтелектуальне вміння – це вміння мислити. Психологія розглядає мислення як «узагальнене та опосередковане пізнання світу в процесі практичної і теоретичної діяльності індивіда» [3, с. 99]. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може сприйняти безпосередньо чи уявити, доходить до розуміння суті явищ, формує поняття про них і практично оволодіває ними. Процес мислення особливо активізується при вирішенні складних мислительних завдань чи проблем. Людина переживає отримання результату – позитивного чи негативного, у неї формуються судження, оцінки, розвиваються мотиви. Мислення – це завжди пошук і відкриття нового для суб'єкта, тобто воно завжди є самостійним, має продуктивний творчий характер.

А. Вербицький виокремлює три складники, за якими вибудовується професійна підготовка майбутнього фахівця: діяльність власне навчальна, квазіпрофесійна навчально-професійна [3, с. 68–70]. При цьому вчений визначає три навчальні моделі: 1) семіотичну навчальну модель, яка містить систему завдань, що передбачають роботу з текстом (такі завдання орієнтовані на індивідуальне здобуття знань); 2) імітаційну навчальну модель, в якій навчальні завдання передбачають вихід студента за межі власне текстів шляхом співвіднесення «вичерпуваної» з них інформації із ситуаціями майбутньої професійної діяльності; 3) соціальну навчальну модель, в якій завдання отримують динамічне розгортання у спільних колективних формах роботи.

Моделювання реальних професійних ситуацій допоможе майбутнім вчителям зрозуміти й відчувати на власному досвіді відповідальність за свої слова, вчинки, навчить взаємодіяти з колегами, зрозуміти їх, правильно підбирати мовні засоби для формулювання та висловлювання думок [6, с. 88].

Надзвичайно важливо вчити майбутніх учителів самостійно виконувати проблемні завдання, а також правильно організувати пошукову діяльність, в якій викладено основи реалізації проблемного навчання в педагогічному процесі, показано шляхи формування вміння мислити. До них належить, передусім, алгоритмізація процесу навчання: встановлення певної послідовності виконання розумових дій при вирішенні завдання. При цьому треба пам'ятати, що алгоритмізація – не тільки репродуктивний процес використання готових алгоритмів. Виявлення, встановлення алгоритмів є процесом творчим. Дидактично такий спосіб алгоритмізації найбільш продуктивний, методично ж – сприяє формуванню не лише інтелектуальних, а й педагогічних умінь. Навчаючи як виявити алгоритм ми формуємо евристичне мислення. Оскільки алгоритмізація робить навчання проблемним, то зрозуміло, що без організації проблемного навчання ефективне формування інтелектуальних умінь неможливе.

У проблемному навчанні формується вміння висувати гіпотези, тобто розвивається бачення шляхів вирішення проблеми. Для активізації пізнавальної діяльності студентів та ефективнішого формування інтелектуальних умінь доцільно використовувати вправи із застосуванням інтерактивних технологій навчання. Так, наприклад, технологія «брейвстормінг» або «мозковий штурм» [1, с. 19–21] передбачає виключення критики при висловленні будь-

яких гіпотез, навпаки, заохочується висловлення незвичайних, «диких» ідей, вітається максимальна кількість ідей за обмежений час і швидка їх фіксація, комбінування, поліпшення, розвиток ідей незалежно від того, ким вони були висловлені.

Працювати над проблемою можна і «синектичним методом» (методом аналогій) [1, с. 21–23], запропонованим американським психологом В. Гордоном. Мета цього методу – пошук творчих знахідок шляхом тренування уяви і об'єднання несумісних елементів, перетворення незвичного на звичне і навпаки. При цьому головним є побачити у новій, незвичній ситуації, проблемі щось знайоме, таке, що розв'язується відомими способами. В. Гордон визначає такі типи аналогій: особистісна, пряма, символічна, фантастична, емпатійна.

Майбутнім вчителям можна запропонувати стати на місце іншої людини (директора школи, вчителя, учня, батька чи матері школяра), побачити проблему їхніми очима. Розвиток творчої уяви також стимулює залучення студентів до складання казок на предметному чи загальнопедагогічному матеріалі. Непомітно для себе у фантастичній формі вони передають своє бачення тієї чи іншої педагогічної проблеми, пропозиції у цьому випадку висловлюються сміливіше і продуктивніше.

Ефективною є групова робота щодо вирішення проблемних ситуацій з використанням інтерактивних технологій «два – чотири – всі разом», «карусель», «ажурна пилка», «аналіз ситуації», «акваріум» тощо [7]. Розглядаючи ситуацію малою групою, студенти відкрито вносять пропозиції, висловлюють гіпотези, обґрунтовують свою та вислуховують інші думки, знаходять компромісне рішення і виносять його на розгляд усієї групи.

Використання вказаних технологій розвиває у майбутніх учителів уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати ситуації, узагальнювати інформацію, робити висновки, сприяє розвитку в них уяви та інтуїції. Практика свідчить, що найбільш ефективними є ті технології, що дозволяють обговорення проблеми зробити прозорим, коли думки менше обговорюються в закритих малих групах (там йде підготовча робота, яка вимагає спільних дій усіх членів групи), а більше – відкрито, на загал. Оптимальний результат дає використання технології «акваріум», коли діюча група сідає в центр аудиторії і веде дискусію, демонструючи знання її правил і уміння думати вголос. Решта уважно слухає, а пізніше висловлює свої думки щодо вирішення проблеми, коментує ступінь оволодіння навичками дискусії, напрями вдосконалення таких навичок.

Загалом розгляд та аналіз навчально-виховних ситуацій формує у майбутніх вчителів не лише уміння вирішувати проблеми, а й здатність їх бачити, розуміти, ставити перед собою, що не менш важливо для формування інтелектуальних умінь.

Сьогодні пріоритетного значення набуває творчий підхід у професійній мобільності, а принцип креативності, що «полягає у максимальній орієнтації на творче начало у навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності», визначає результативність та ефективність професійної мобільності майбутнього вчителя. Від врахування охарактеризованих факторів, методів і засобів залежить ефективність процесу розвитку творчих умінь і як наслідок – результативність формування професійної мобільності майбутніх учителів.

Подальшого розвитку потребують шляхи розвитку творчих умінь майбутніх учителів у різних видах професійної підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983. – 173 с.
2. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии / Н. Ф. Вишнякова. – М., 1996. – 364 с.
3. Дружинин В. Н. Когнитивные способности : структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – СПб.: Иматон, 2001. – 224 с.
4. Кісіль М. В. Креативність і прагматизм для сучасної освіти / М. В. Кісіль // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Філософія, соціологія, політологія». – Вип. 17. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2008. – С. 140–144.
5. Мороз Ю. В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі / Ю. В. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 58–60.
6. Никитина Г. В. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения / Г. В. Никитина, В. Н. Романенко. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1998. – 168 с.



7. Олійник С. В. Теоретичні засади формування творчого потенціалу майбутнього вчителя / С. В. Олійник // Наукові записки Ніжинського ДПУ. – 1998. – С. 40–42.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества: Избранные психологические труды / Я. А. Пономарев. – М.-Воронеж: Модэк, 1999. – 480 с.
9. Педагогічна майстерність: підручник / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
10. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод, посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

УДК 378.1:377

Й. М. ГУШУЛЕЙ, І. В. ГАВРИЩУК

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВИРОБНИЧО-ТЕХНІЧНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТЬОГО РОБІТНИКА МЕХАНІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Розкрито питання формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника в процесі професійної підготовки. Визначено сутність виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника, розкрито її зміст і структуру. На підставі аналізу структури загальнотехнічної діяльності, теоретична модель виробничо-технічної орієнтації представлена як синтез трьох взаємопов'язаних складових: загальноосвітньої, загальнотехнічної і професійної.*

**Ключові слова:** виробничо-технічна орієнтація, робітник механічних технологій, педагогічна технологія.

И. Н. ГУШУЛЕЙ, И. В. ГАВРИЩУК

### ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩЕГО РАБОЧЕГО МЕХАНИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Раскрыты вопросы формирования производственно-технической ориентации будущего рабочего в процессе профессиональной подготовки. Определена сущность производственно-технической ориентации будущего рабочего, раскрыты его содержание и структура. Исходя из анализа структуры общетехнической деятельности, теоретическая модель производственно-технической ориентации представлена как синтез трёх взаимосвязанных составляющих: общеобразовательной, общетехнической и профессиональной.*

**Ключевые слова:** производственно-техническая ориентация, рабочий механических технологий, педагогическая технология.

Y. M. HUSHULEY, I. V. HAVRYSHCHUK

### THE ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF FUTURE MECHANICAL TECHNOLOGIES WORKERS' INDUSTRIAL AND TECHNICAL ORIENTATION

*The issues of formation of future mechanical technologies workers' industrial and technical orientation are discussed. The essence of the notion of industrial and technical orientation of a future worker is defined, its contents and structure are revealed. According to the analysis of the general technical activity's structure the theoretical model of industrial and technical orientation is represented as a synthesis of three interconnected components: general educational, general industrial and professional components.*

**Keywords:** industrial and technical orientation, mechanical technologies worker, pedagogical technology.

В Україні відбуваються значні зміни в структурі системи професійно-технічної освіти, обумовлені процесами перерозподілу потреб ринку праці. Нові виробничі відносини та зміни в характері і змісті праці висувають усе більш високі вимоги до професійно-кваліфікаційних характеристик молодого поповнення робітників сучасного виробництва. У своїй професійній діяльності сучасний кваліфікований робітник все частіше стикається із необхідністю

відшукувати науково-технічну інформацію, аналізувати різні технічні об'єкти у процесі виробничої діяльності, вибирати найбільш раціональні вирішення технічних проблем.

Матеріали, отримані нами під час констатувального етапу експерименту, показали, що у технічній підготовці учнів професійно-технічних училищ (ПТУ) є ряд суттєвих недоліків: відсутність умінь узагальнювати й систематизувати знання про об'єкти техніки; недостатня готовність до перенесення знань з одних технічних об'єктів на інші; слабкий рівень загальнотехнічної орієнтації під час розгляду конструктивних основ різних технічних об'єктів тощо.

Проблема технічної підготовки учнівської молоді відображена у працях багатьох учених. Останні вивчали такі аспекти вказаної проблеми: науково-педагогічні критерії відбору змісту технічної підготовки (С. Батишев, П. Ставський); зміст загальнотехнічної підготовки учнів старших класів з поглибленим вивченням предметів за вибором (В. Ледньов, Й. Гушулей, О. Сова); дидактичні основи вивчення техніки на уроках трудового навчання (Г. Терещук, Д. Тхоржевський).

Незважаючи на посилену увагу науковців до цієї проблеми, формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника в процесі професійної підготовки не стало предметом окремого дослідження.

**Мета статті** полягає у визначенні організаційно-педагогічних умов ефективності формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника механічних технологій.

Згідно з авторським розумінням, поняття «виробничо-технічна орієнтація» трактується як складова професійної діяльності робітника, що передбачає здатність вільно орієнтуватися в сучасному технічному середовищі, а також готовність до застосування сучасних технічних систем у процесі виконання професійних функцій. Ми маємо на увазі ту складову діяльності робітника, яка пов'язана з аналізом, оцінкою і трудовим актом у певній виробничо-технічній ситуації.

На основі теоретичного дослідження доробку вчених (П. Атутов, М. Думченко, В. Ледньов) визначено зміст виробничо-технічної орієнтації робітника, який містить взаємопов'язані складові: природничо-наукову, загальнотехнічну, професійну. Модель виробничо-технічної орієнтації робітника механічних технологій подано на рис. 1.



Рис. 1. Модель виробничо-технічної орієнтації робітника механічних технологій.

У процесі дослідження з'ясовано, що структура виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника містить три компоненти: мотиваційний, змістовий та операційний. Дані компоненти визначають ті якості майбутнього робітника, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

За створеною педагогічною технологією процес формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника механічних технологій поєднує три етапи: теоретичний, навчально-моделюючий, корекційно-реалізуючий.

На першому етапі вирішується завдання оволодіння теоретичними знаннями та усвідомлення моделі виробничо-технічної орієнтації робітника механічних технологій. Визначено обсяг інформаційно-теоретичного матеріалу, необхідного для формування загальнотехнічної орієнтації, початкового рівня аналізів технічних об'єктів. До навчальної програми із спецтехнології і виробничого навчання за професією «Токар» внесено зміни, які посилюють загальнотехнічну підготовку майбутніх робітників. Основною формою формування загальнотехнічних умінь на теоретичному етапі застосовуються методи проблемного навчання, використання інформаційних ресурсів, лабораторно-практичні роботи тощо.

В основу загальнотехнічної підготовки учнів на другому етапі покладено концепцію технічної діяльності, яка передбачає знання будови і основних принципів функціонування техніки, вміння користуватися технічними засобами праці, використання нових та удосконалення існуючих технічних об'єктів (М. Давлетшин). Основними формами організації навчання на другому етапі є практичні заняття, тренінг, самостійна і індивідуальна робота.

Відпрацювання окремих елементів виробничо-технічної орієнтації проводиться методом аналізу технічних об'єктів, мультимедійних алгоритмів, комп'ютерного моделювання. Ефективним засобом формування загальнотехнічної орієнтації є навчальні виробничо-технічні ситуації. Використання електронних навчально-методичних комплексів (кейс викладача і кейс учня) створює додаткові можливості для формування загальнотехнічної орієнтації майбутнього робітника.

Третій етап загальнотехнічної підготовки майбутніх робітників (корекційно-реалізуючий) спрямований на реалізацію та корекцію сформованих умінь аналізу технічного об'єкта у нових, нестандартних умовах. Найскладнішою нестандартною умовою, що вимагає застосування умінь аналізу технічного об'єкта, є реальна професійна діяльність кваліфікованого робітника з усією різноманітністю притаманних їй виробничих ситуацій. Тому завдання цього етапу вирішується в процесі виробничої практики учнів на підприємстві. Передбачається відбір і педагогічне моделювання передусім таких виробничо-технічних ситуацій, які: пов'язані з контролем технічного стану устаткування; спрямовані на аналіз поломок технічного об'єкта; передбачають удосконалення технічних об'єктів тощо.

До організаційно-педагогічних умов, тобто спеціально створених обставин ефективної організації навчального процесу, які інтенсифікують формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника, відносимо: групування професій, інтеграція та алгоритмізація навчального матеріалу, створення інформаційного середовища.

У процесі групування професій на основі загальнотехнічної підготовки доцільно дотримуватись двох основних загальнометодичних положень:

#### 1. Уніфікація навчального матеріалу про техніку за групами професій.

Ми вважаємо можливим групування професій за ознакою базового навчального матеріалу про техніку. Очевидно проблема визначення навчального матеріалу як базового чи супроводжувального достатньо складна і далеко ще не вирішена. Тут ми до кінця цю проблему розглядати не можемо і тому обмежуємося лише деякими прикладами. Базовими вважаємо технічні відомості, пов'язані з предметом праці, супроводжувальні – з характером праці, технологією. Наприклад, деякі професії мають справу з використанням, переданням і перетворенням електричної енергії, з електричними колами, машинами і пристроями. При цьому предмет праці у них один, а технологія різна. Тому ми вважаємо, що для них відомості з електротехніки і електроматеріалознавства є базовими, а з радіоелектротехніки, контрольно-вимірними приладами тощо – супроводжувальними. Термін «супроводжувальні» означає, що таким відомостям властива менша ступінь узагальнення, вони охоплюють менше число професій у порівнянні з базовими.

Враховуючи цей принцип, можна виокремити велику групу професій, наприклад, електротехнічного профілю, для яких базовим навчальним матеріалом є електротехнічні відомості й електроматеріалознавство. Сюди відносяться професії, пов'язані з виробництвом і ремонтом радіоапаратури, професії служби побуту й ін. Також є велика група професій для яких базовим навчальним матеріалом є відомості з матеріалознавства, технології металів та інших матеріалів. Ці професії ми умовно відносимо до профілю металообробки. За цим же принципом можна виділити агробіологічний, хіміко-технологічний, теплотехнічний та інші профілі навчання.

2. Міжпредметні зв'язки, як один із засобів групування професій. При цьому ми враховуємо те, що розміщення навчального матеріалу в навчальних програмах повинно відповідати ієрархії наук так, що міжпредметні зв'язки на дидактичній основі відображають зв'язки між різними галузями знань.

Оскільки вивчення техніки базується на деяких розділах фундаментальних наук, а прикладний навчальний матеріал, відповідно, базується на технічних відомостях, то звідси випливає необхідність такої побудови навчальних програм, коли насамперед вивчаються відповідні розділи загальноосвітніх дисциплін, за ними йдуть технічні відомості, а потім — відповідні розділи навчального матеріалу прикладного характеру. Тільки така побудова навчальних програм забезпечить функціонування дійових міжпредметних зв'язків.

Основні підходи, форми і дидактичні засоби, що можуть бути застосовані для формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника, доцільно систематизувати у вигляді окремих принципів, на основі яких будується навчальний процес.

1. *Принцип інтеграції навчального матеріалу.* Виявляючи найбільш загальні ідеї, теорії основних понять, законів, фактів, нами здійснено інтеграцію навчального матеріалу з основ енергетичної техніки (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація навчального матеріалу з основ енергетичної техніки

№ п/п	Назва розділу	Група навчального матеріалу		
		Загальнотеоретичний	Об'єктний	Комбінований
1.	Передання і перетворення руху.	Структура механізму; класифікація механізмів; поняття передаточне відношення.	Передачі обертового руху; гвинтові, рейкові і храпові механізми.	Поняття про механічні передачі і перетворювачі; одноступеневі, багаступеневі передачі, передачі із постійним і змінним передаточним числом.
2.	Гідравлічні й пневматичні лінії передач і перетворювачі енергії.	Властивості рідин і газів. Поняття про течії рідин і газів.	Клапани і водопровідні крани; насоси; гідравлічні турбіни; компресори.	Гідравлічний двигун.
3.	Теплові канали передачі енергії.	Види палива. Основні способи спалювання палива.	Газо- й водотрубні котли; парові й газові турбіни.	Тепловий двигун.
4.	Передання і перетворення електричної енергії.	Поняття про електричне коло. Змінний струм. Трифазна система змінного струму.	Вимикачі; реостати; генератори; електродвигуни	Регулювальні елементи.

Експериментальна перевірка ефективності інтеграції матеріалу з основ енергетичної техніки здійснена на основі аналізу існуючої структури навчального матеріалу за трьома основними аспектами:

- а) виявлення зв'язків між загальнотеоретичним і об'єктивним навчальним матеріалом;
- б) виявлення зв'язків між загальнотеоретичним і комбінованим навчальним матеріалом;
- в) виявлення внутрішніх зв'язків і залежностей між різними темами навчальних дисциплін.

*II. Принцип алгоритмізації навчального матеріалу.* Застосування алгоритмів у процесі загальнотехнічної підготовки учнів доцільно спрямувати на вирішення конкретних проблем технічного мислення в учнів. Для цього необхідні методичні умови для правильного застосування алгоритмів: матеріалізація, закріплення за допомогою розумової або практичної діяльності, складання алгоритмів учнями, раціональне дозування навчального матеріалу, індивідуальний підхід при визначенні обсягу елементарних операцій, структурування навчального матеріалу згідно з логікою технічної науки.

Особливо ефективна робота на заняттях за алгоритмами у процесі вивчення об'єктного навчального матеріалу.

Практичні роботи доцільно починати з першого алгоритма і закінчувати останнім. Це необхідно для того, щоб учні могли оволодіти передбаченим стилем роботи. Разом з тим, ускладнюючи завдання, доцільно у процесі визначення термінів і темпу просування учнів враховувати їх попередню підготовку та індивідуальні особливості. Термін можна встановлювати від декількох уроків до навчального року.

Професійна діяльність робітника механічних технологій багатопланова за своїм змістом та охоплює широке поле існуючих на виробництві технологічних процесів. З огляду на це формування виробничо-технічної орієнтації робітника засобами сучасних інформаційних технологій набуває особливого значення. До основних чинників, які зумовлюють необхідність формування в учнів ПТУ знання основних напрямів застосування інформаційних технологій у технічній діяльності, науковці Р. Гуревич, Ю. Жук, М. Кадемія відносять: комп'ютеризацію підприємств; ускладнення професійних функцій; зростання кількості вхідної інформації тощо.



Відпрацювання з учнями окремих елементів застосування комп'ютерної техніки на виробництві доцільно проводити за допомогою мультимедійних алгоритмів (за методом І. В. Гавришук) [2, с. 43]. Приклад застосування такого алгоритму у підготовці майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів наведено у таблиці 2.

Таблиця 2.

*Мультимедійний алгоритм проведення комп'ютерної діагностики автомобіля (на прикладі сканера «СКАНМАТИК»)*

№ п/п	Етапи словесних приписів викладача (майстра в/н)	Поетапне зображення*	Завдання для учнів	Примітка
1	2	3	4	5
1	З'ясування призначення приладу. Сканер призначений для діагностики електронних систем автомобілів.		Встановити марки автомобілів для діагностики сканером	Посилання на інтерактивний ресурс**
2	Визначення комплектації приладу. Основні частини сканера: адаптер, кабель для підключення адаптера до СОМ порту, CD-диск з програмою, кабель ВА3-12, ГАЗ-12, OBD2.		Оглянути зразки основних частин сканера і встановити їх призначення	

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

1	2	3	4	5
3	Підключення приладу: один роз'єм адаптера підключається до вільного СОМ-порта ПК; другий роз'єм – з'єднується з діагностичним роз'ємом автомобіля за допомогою відповідного кабеля.		Охарактеризувати особливості підключення приладу до ПК та автомобіля	
4	Хід роботи з програмою: 1. Завантажити програму. 2. Вибрати необхідний діагностичний модуль в робочій зоні вікна програми.		Провести комп'ютерну діагностику автомобіля. Дотримуватись відповідного модуля діагностики.	Для проведення діагностики використовується програмний продукт «СКАНМАТИК»

\* Поетапне зображення наочності до словесних приписів викладача.  
 \*\* Посилання на інтерактивний ресурс: відео-файл, інтернет-джерело, комп'ютерна навчальна програма, презентація.

Ефективність створеної педагогічної технології було перевірено під час формувальної експериментальної роботи, яка проводилась на базі Тернопільського технічного коледжу в умовах навчально-виховного процесу підготовки робітників механічних технологій (слюсар з ремонту автомобілів, токар). Порівняння даних експериментальних груп (ЕГ), отриманих у формувальному експерименті, з результатами констатувального етапу й контрольних груп (КГ) уможливило висновок про підвищення рівнів сформованості загальнотехнічних умінь в учнів за експерименту (табл. 3).

Таблиця 3

*Зміни рівнів сформованості виробничо-технічної орієнтації майбутніх робітників за час експериментальної роботи*

Групи	Рівні виробничо-технічної орієнтації					
	На початку експерименту			В кінці експерименту		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Контрольна	5	23	15	6	24	13
	11,6%	53,5%	34,9%	14,0%	55,8%	30,2%
Експериментальна	6	29	23	14	38	6
	10,3%	50,0%	39,7%	24,1%	65,5%	10,3%

Під час дослідження виявлені нові аспекти, які потребують подальшого вивчення, а саме: питання підвищення загальнотехнічної компетентності викладачів і майстрів виробничого навчання; виявлення потенціалу різноманітних форм організації навчального процесу, застосування інформаційних технологій навчання; вивчення зарубіжного досвіду загальнотехнічної підготовки висококваліфікованих робітників.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Атугов П. Р. Політехнічний принцип у навчанні школярів: монографія. / П. Р. Атугов. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
2. Гавришук І. В. Використання засобів мультимедіа у графічній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників / І. В. Гавришук // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 12. – С. 42–44.

3. Гушулей Й. М. Загальнотехнічна підготовка учнів у процесі трудового навчання: дидактичний аспект: монографія. / Й. М. Гушулей. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 312 с.
4. Гушулей Й. М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею / Й. М. Гушулей // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка і психологія. – 1998. – № 5 (3). – С. 116–119.
5. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 422 с.
6. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: монография. / В. С. Леднев. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.

УДК: 378:37.016

I. M. ЦІДИЛО

### ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

*Висвітлено сутність діяльнісного підходу у вивченні інтелектуальних технологій управління прийняття рішень під час підготовки інженера-педагога. В розгляді діяльності, що є основою учіння, застосовано метод системного аналізу. Як приклад формування діяльності учня в єдності її теоретичної і практичної форм вказано завдання, що ставиться перед студентами інженерно-педагогічного напрямку в процесі вивчення дисципліни «Інтелектуальні технології управління прийняття рішень».*

**Ключові слова:** діяльнісний підхід, системний аналіз, інтелектуальні технології управління прийняття рішень, інженер-педагог.

I. N. ЦИДЫЛО

### ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

*Изложена сущность деятельностного подхода в изучении интеллектуальных технологий управления принятия решений в процессе подготовки инженера-педагога. В рассмотрении деятельности, которая является основой учения, применен метод системного анализа. Как пример формирования деятельности ученика в единстве ее теоретической и практической форм указано задание, которое ставится перед студентами инженерно-педагогического направления в процессе изучения дисциплины «Интеллектуальные технологии управления принятия решений».*

**Ключевые слова:** деятельностный подход, системный анализ, интеллектуальные технологии управления принятия решений, инженер-педагог.

I. M. TSIDYLO

### ACTIVITY APPROACH IN THE STUDYING OF INTELLECTUAL TECHNOLOGY OF DECISION MAKING IN THE PROCESS OF TRAINING ENGINEER-TEACHERS

*The essence of the activity approach in the study of intellectual technology in process of preparation engineer-teachers is revealed. The method of system-oriented analysis is used for the activity which is the basis of learning process. As an example of the development of the students' activity in the unity with its theoretical and practical forms the tasks presented to the students of engineer pedagogical department during the course of studying the discipline «Intellectual technologies of decision-making management» are discussed.*

**Keywords:** activity approach, system-oriented analysis, intellectual technology of decision-making management, engineer-teacher.

У зміст навчального предмета включаються основні наукові поняття, факти, закони, методи, теорії конкретної науки. Проте наука є не тільки сукупністю знань про об'єкт, вона

включає в себе і діяльність, за допомогою якої здійснюється процес пізнання. Традиційна дидактика, говорячи про зміст навчання, обмежується розглядом методів, засобів, форм повідомлення учням (студентам) «готових» знань, вважаючи, що засвоєння відбувається шляхом їх безпосереднього сприйняття із наступним запам'ятовуванням.

Оскільки питання засвоєння знань і методів конкретної науки, їх осмислення, формування дослідницької діяльності в учнів (студентів) є актуальним для дидактики, створюються нові моделі навчання, в яких учіння розглядається як діяльність. Проте ця діяльність часто замінюється на діяльність «приспосовування» до середовища (біологічна), на «тренаж» (механістична теорія) або на «творчий процес пізнання», що виражає спонтанність психічного розвитку.

Нове розуміння природи навчання, механізму засвоєння знань, формування умінь і навичок відкриває психологічна теорія діяльності. В дидактиці вона реалізується у формі діяльнісного підходу до навчання.

Загально визнаною є концепція діяльності О. М. Леонтьєва, що названа «теорією діяльності», а пізніше – «діяльнісним підходом». Психологічне вивчення діяльності як особливого предмета досліджень було започатковане Л. С. Виготським та С. Л. Рубінштейном, які вказували на нерозривність розвитку особистості від різноманітних, притаманних людині видів діяльності, засобів розкриття потенційних можливостей. Проблеми психічної діяльності в їх єдності з проблемами педагогіки розглядали В. В. Давидов, В. І. Лозова та ін.

**Метою статті** є розкрити роль діяльнісного підходу у вивченні інтелектуальних технологій управління прийняття рішень в процесі підготовки інженера-педагога.

Розглянемо основні поняття діяльнісного підходу. Навчання – це система організації способів передачі індивіду знань, умінь, видів і способів діяльності, що вироблені соціальною практикою. Наукові знання включають в себе факти, поняття, закони, теорії, узагальнену картину світу. Вони повинні стати надбанням особистості, увійти в структуру її досвіду. Знання, що формуються, повинні бути науковими, повними (розгорнутими), усвідомленими, дієвими, тобто використовуватися при вирішенні практичних завдань. Уміння – це володіння методами застосування знань на практиці [3, с. 19].

Під діяльністю розуміють процеси, що здійснюють життєве, активне відношення суб'єкта до дійсності [2, с. 11].

Визначаючи діяльність як базову категорію, вітчизняна психологія розглядає працю людини як один із основних видів діяльності поряд із грою та учінням в діяльнісному підході; праця, гра, учіння, споглядання – в суб'єктно-діяльнісним. Головними характеристиками праці визнаються також характеристики предметної (професійної) діяльності. Остання, проте, щоб вважатися саме працею, а не лише певною діяльністю суб'єкта, повинна відповідати психологічним ознакам праці. Такими психологічними ознаками праці, вважає Є. О. Клімов є:

- свідоме передбачення соціально цінного результату. Щоб діяльність можна було назвати трудовою, результат, який передбачається діячем, повинен вважатися позитивно цінним для ширшої групи людей, тобто як соціально цінний;
- свідомість обов'язковості досягнення соціально фіксованої мети. Діяльність стає працею тоді, коли є не лише обов'язковою для суб'єкта, а й неодмінно доцільною;
- свідомий вибір, застосування, вдосконалення або створення знарядь, засобів діяльності. Останнє припускає не спонтанне використання певних засобів, а за умови знання їх можливостей і обмежень – застосування суспільно вироблених правил;
- усвідомлення міжособових виробничих залежностей і відношень («живих» і матеріалізованих). Людина як суб'єкт праці бере участь в тій чи іншій фазі, стадії громадського виробництва певних продуктів або соціальних послуг. Отже, важливою складовою її трудової активності є знання і передбачення характеру соціальних відносин людей на різних етапах виробництва товарів чи послуг, навіть якщо ці відносини опосередковані часом і простором [1, с. 36].

Таким чином, праця завжди є діяльність, але не всяка діяльність може бути названа працею. Праця не завжди є професійною діяльністю (наприклад, суспільно корисна праця, праця по догляду за дитиною, за хворим), а професійна діяльність не завжди є працею (псевдодіяльність, діяльність з нульовим соціально значимим результатом).



Професійну діяльність В. Д. Шадріков [7, с. 87] розглядає як типову функціональну систему, що становить єдність трьох аспектів: предметно-дієвого, фізіологічного (як функція людського організму), психологічного (як свідоме досягнення поставленої мети, що зв'язане з проявом усіх психічних функцій, морально-вольовою сферою особи, інтелекту та ін.). Основними функціональними блоками психологічної системи діяльності є: мотиви діяльності; цілі; програма діяльності; інформаційна основа; прийняття рішень; підсистема діяльнісно важливих якостей.

Ще один «функціональний» підхід характеризується визначенням «структурних компонентів» трудової діяльності. Стійкі зв'язки основних структурних компонентів, що виникають в процесі діяльності суб'єктів, обумовлюють розвиток і вдосконалення професійної системи, її стійкість і життєстійкість. Н. В. Кузьміна виокремлює наступні структурні компоненти: гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний [4, с. 37]. Вони вступають в складні взаємодії, утворюючи функціональні компоненти – стійкі зв'язки базових структурних компонентів. У діяльності домінуючі структурні компоненти, будучи функціональними, входять у нові зв'язки з іншими і підпорядковують їх собі.

Наприклад, діяльність педагога та учня як складові педагогічної системи, залежно від її ефективності, можна віднести до одного з ієрархічних рівнів:

- репродуктивний (мінімальний) – людина може переказати іншій те, що знає і вмє сама;
- адаптивний (низький) – людина здатна пристосувати своє повідомлення до вікових і індивідуальних особливостей тих, з ким працює;
- локально-моделюючий (середній) – людина вмє формувати в інших міцні знання, уміння, навички з окремих розділів курсу або теми предмета;
- системно-моделюючий (високий) – професіонал здатний формувати в інших міцні знання, уміння, навички з усіх основних розділів курсу, програми;
- системно-моделюючий діяльність і поведінка (вищий) – професіонал умє зробити предмет праці засобом формування особи іншої людини, свідомо формувати творче мислення, уміння самостійно здобувати необхідні знання, узагальнювати, переносити їх в нові умови діяльності [4, с. 39].

Навчання здійснюється у формі спільної діяльності учня і педагога за керівної ролі останнього. Учіння – це особливий вид пізнавальної діяльності суб'єкта, що спрямований на отримання певних знань, умінь і навичок. Педагог організовує діяльність учня відповідно до поставлених цілей. Учень спочатку виконує її разом із вчителем, потім в процесі інтеріоризації ця зовнішня розгорнута діяльність спільна діяльність стає його внутрішньою згорнутою діяльністю, на основі якої відбувається подальший процес пізнання і перетворення дійсності [3, с. 19].

До розгляду діяльності, що є основою учіння, можна застосувати метод системного аналізу. Тоді виділяються наступні рівні будови: *діяльність, дія, операція*. Діяльність складається із дій, кожна дія – з операцій, останньої не допускають розбиття. При описі діяльності і дій визначають такі структурні характеристики, як мета, мотив, предмет, суб'єкт, засоби, склад, результат. Операції – це вже автоматизовані дії, що не мають цілей і мотивів. Характерною особливістю діяльності є співпадіння мотиву і цілей, вона породжується тією метою, на досягнення якої скерована. Дією називають цілеспрямований процес, що породжений мотивом тієї діяльності, яку дія реалізує. Тут має місце неспівпадіння мотиву з метою [6, с. 134].

Одиницею аналізу Н. Ф. Талізін називає дію. Попри структурні характеристики, у неї є функціональні компоненти: орієнтувальна, виконавча, контрольно-корекційна. Перша пов'язана з використанням суб'єктом об'єктивних умов, що необхідні для успішного виконання дії, друга забезпечує перетворення в об'єкті, остання спрямована на зіставлення отриманих результатів із заданими зразками. Орієнтувальна основа дії, діяльності (ООД) – це та система умов, на яку реально опирається суб'єкт в процесі виконання дії.

Дія характеризується переліком незалежних параметрів: формою, узагальненістю, розгорнутістю, засвоєнням. Форма дії фіксує міру її інтеріоризації, тобто матеріальну, зовнішню мовленнєву, розумову. З точки зору застосування дії (діяльності) визначають теоретичну і практичну форми, тобто діяльність, яка створює знання, і діяльність щодо вирішення конкретних завдань [3, с. 21].

О. А. Малигіна сформулювала деякі положення діяльнісного підходу до навчання [3, с. 22].

1. Формування знань, умінь, мислення в процесі навчання відбувається через діяльність учня, що організована педагогом. Ця діяльність є дослідженням об'єкта, що здійснюється за визначеною програмою. Звичайно, дослідницька діяльність учня відрізняється від справжнього наукового дослідження за цілями, завданнями, змістом, формами, результатами. Наукове дослідження дає нові знання, що невідомі раніше, створює нові методи. Навчальна дисципліна надає учневі вже відомі знання і методи, які, тим не менше, є для нього новими. Отримання таких знань в процесі навчання за допомогою спеціально організованої діяльності учня виступає для останнього «дослідженням» об'єкта. Таку діяльність О. А. Малигіна називає програмою дослідження. У процесі навчання в учня формуються різноманітні пізнавальні засоби: загальні методи пізнання (аналіз, синтез, моделювання та ін.), конкретно-наукові методи (математичні, фізичні, соціологічні та ін.), окремі прийоми. З'являється розуміння того, що кожен вид засобів і способів дослідження розкриває різні аспекти буття. Діяльність учня стосовно дослідження об'єкта фактично моделює теоретичну діяльність наукового дослідження [5, с. 56].

2. Діяльнісний підхід до навчання полягає не тільки в тому, що процес навчання розглядається як діяльність. Діяльність учіння – це особлива діяльність, в процесі якої відбувається формування психічних новоутворень (розвиток) через засвоєння. Розвиток і засвоєння розглядаються як єдиний процес.

3. Процес засвоєння – це процес інтеріоризації діяльності спілкування із зовнішньою, спільною діяльністю (наприклад, з педагогом) в індивідуальну, внутрішню, психічну діяльність учня. Цей процес містить кілька етапів, які обов'язково повинні бути втілені в процесі навчання.

4. ООД становить психологічну основу всіх надбань в процесі учіння, тобто знань, умінь, здібностей. Вона впливає на їх характеристики (предметність, узагальненість, усвідомленість, науковість, міцність тощо). В процесі навчання повний і розгорнутий зміст ООД як нормативний зразок професійного вміння, що формується, повинен бути наперед представлений у матеріальному вигляді, наприклад, у навчальних картах. Розвиваючий ефект навчання визначається змістом ООД, що формується. Саме тип ООД створює новий спосіб орієнтування учня в пізнанні та перетворенні дійсності. В процесі засвоєння ООД перетворюється в знання про предмет і про предмет діяльності з ним. Наступним виконанням діяльності вже з орієнтацією на це знання умінням. В навчальному процесі відбувається організація засвоєння ООД і переведення її в розумову форму.

Діяльнісний підхід можна розглядати як загальну методологічну основу дидактики, що відкриває перспективу її подальшого вдосконалення внаслідок організації предметної діяльності дослідження, що формує всезагальний механізм засвоєння культури в будь-яких її видах і формах [5, 6].

Психолого-педагогічні дослідження [3, 5, 6] показали, що діяльність учня в процесі навчання становить єдність всезагальної та особливої форм. Всезагальна форма діяльності описується категоріями мети, предмета діяльності, засобів і способів реалізації, її результату. В процесі вирішення завдань конкретної навчальної дисципліни ці категорії наповнюються конкретним змістом. Це відображається при розробці методичних матеріалів експериментального навчання. Через всезагальні категорії розкриваються функції, будова, багатогранність форм тієї або іншої діяльності з рішення навчальних завдань. Формування предметної діяльності в учня – це нині важливе завдання дидактики. Її ефективність рішення можливе на базі поєднання діяльнісної теорії і системного підходу в навчанні.

Вслід за З. О. Решетовою [5, с. 37] ми будемо використовувати термін «системно-діяльнісний підхід в навчанні», реалізація якого передбачає визначений опис мети, змісту навчання, його форм, методів, засобів і результатів. Метою навчання є засвоєння накопичених знань, загальних методів пізнання і розвитку здібностей в учня досліджувати та перетворювати світ. З метою навчання визначаються типи завдань, які повинен навчитись вирішувати учень. Відповідно фіксуються види діяльності щодо вирішення, склад, умінь та зміст знань, що формуються, запланований розвиток здібностей. Відзначимо, що відповідно до теорії діяльності, розвиток учня визначається не набуттям через вивчення широкого спектра знань і

певних методів рішення окремих типів завдань, а засвоєнням загальнонаукових методів пізнання, оволодіння системою знань у визначеній науковій сфері та вмінням самостійно здійснювати процес пізнання. Таким чином, важливе місце в меті навчання належить формуванню діяльності учня в єдності її теоретичної і практичної форм, тобто як діяльності, що створює знання, і як діяльності стосовно вирішення конкретних завдань.

Для прикладу розглянемо завдання, що ставиться перед студентами інженерно-педагогічного напрямку під час вивчення дисципліни «Інтелектуальні технології управління прийняття рішень». Потрібно побудувати нечітку експертну систему за допомогою FIS-редактора пакета Fuzzy Logic Toolbox системи MATLAB, зокрема, яка би давала поради щодо керування потужністю теплової установки (калорифера). Калорифер опалює приміщення, відхилення температури в якому  $e$  щодо заданої допускається в межах  $[-5,5]$  °C, швидкість зміни температури ( $de$ ) –  $[-0.05, 0.05]$  °C/c. Для побудови порадника прийняти алгоритм Sugeno, функції належності для відхилення температури і швидкості її зміни – трикутними, кількість вхідних термів обох змінних – рівною 3:

- відхилення (швидкість зміни) високе позитивне –  $p$  ;
- відхилення (швидкість зміни) нульове –  $z$  ;
- відхилення (швидкість зміни) високе негативне –  $n$  .

Визначити необхідну потужність ( $P$ ) теплової установки, яку можна змінити в межах  $[0,1]$  (0 – калорифер вимкнтий, 1 – калорифер працює на 100%-ву потужність), для варіантів зміни відхилення температури  $e$  і швидкості її зміни  $de$  (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Варіанти зміни відхилення температури  $e$  і швидкості її зміни  $de$

№	1	2	3	4	5	6	7	8
$e$	-4.5	-4.5	-4.5	-4.5	-4.5	2	2	2
$de$	0.05	0.025	0	-0.025	-0.05	-0.05	0	0.05

Хід виконання завдання.

Вивчити методику користування FIS-редактором для побудови нечітких моделей.

Вибрати алгоритм побудови моделі.

У FIS-редакторі задати діапазони зміни, вид та кількість функцій належності вхідної та вихідної змінної.

Скласти і ввести правила:

- якщо  $e \in p$  і  $de \in p$ , то  $P \in 0$ ;
- якщо  $e \in z$  і  $de \in z$ , то  $P \in 0.25$ ;
- якщо  $e \in n$  і  $de \in n$ , то  $P \in 1$ ;
- якщо  $e \in z$  і  $de \in n$ , то  $P \in 0.5$ .

Задати кількість і значення вихідних (0; 0,25; 0,5; 0,75; 1).

Визначити потужність калорифера (у % від номінального значення) при заданому варіанті відхилення температури від норми і швидкості її зміни.

Вивести на друк поверхню відгуку  $P = f(e, de)$ , запам'ятати створену модель, закрити FIS-редактор і MATLAB.

У процесі виконання цього завдання основу теоретичної діяльності студента становить ряд загальних методів пізнання. По-перше, метод системного аналізу об'єктів будь-якої природи, що відкриває системну основу буття – одна із загальних властивостей матерії. Потім на базі системного аналізу об'єкта-оригіналу і його математичної моделі формується метод математичного моделювання і метод синтезу – на основі нечіткої логіки, запропонованої Л. Заде. Також організовано засвоєння діяльності побудови гіпотези і діяльності доведення висунених припущень. Застосування методів нечіткої логіки для прийняття рішень теж відіграє

роль в теоретичній діяльності студента, але більшою мірою вони спрямовані на реалізацію прикладних аспектів навчання, тобто є основою практичної діяльності.

Відзначимо, що методи конкретних наук, зокрема, штучного інтелекту, досліджують специфічні властивості об'єктів. На їх основі вирішуються конкретні завдання, отримуються конкретні наукові знання. Уміння бачити загальну основу речей в різноманітті їх окремих проявів, володіння загальнонауковими (окрім конкретних) методами дослідження характеризують рівень розвитку учня (студента) і, відповідно, досягнення цілей навчання. Зміст навчання будується на принципі єдності знання і діяльності. Воно включає систему наукових знань про предмет вивчення, знання про діяльність як категорії, уміння досліджувати об'єкт і, нарешті, уміння вирішувати конкретні практичні завдання на основі загальнонаукових та окремих методів пізнання.

Таким чином, у процесі підготовки інженера-педагога до застосування інтелектуальних технологій в професійній діяльності в зміст навчання знання про предмет не включаються готовими, а отримуються студентами за допомогою виконання дослідницької програми, закладеної при побудові навчальної дисципліни. Особлива роль в процесі організації навчання відводиться дидактичним засобам: експериментальній програмі навчання, системі навчальних завдань, навчально-методичних рекомендацій з їх рішення. Значне місце в таких матеріалах займають завдання щодо формування діяльності системного аналізу, застосування методів штучного інтелекту: нечіткої логіки, нейронних мереж та генетичних алгоритмів для моделювання з опорою на системне вивчення об'єкта-оригіналу і його моделі, методу синтезу, орієнтованого на системний розгляд об'єкта, діяльності побудови гіпотези і доведення.

Оволодіння студентом діяльністю системного дослідження дозволяє йому згодом піднятися на новий ступінь розвитку: навчитися інтегрувати наукові знання, накопичені різними науками, в цілісне багатовимірне уявлення про об'єкт і перетворювати його, створювати нове. За допомогою моделювання і методу синтезу, на основі прийомів висунення та обґрунтування гіпотез стає можливим вирішення великого спектра професійних завдань сучасного фахівця.

Перспективою подальших досліджень бачимо у застосуванні інтелектуальних технологій в процесі виконання таких завдань, які би за своїм змістом сприяли розвитку не тільки інженерної складової підготовки інженера-педагога, а й педагогічної.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
2. Кудрявцев Л. Д. О разработке стандартов третьего поколения по математике для технических вузов / Л. Д. Кудрявцев, И. К. Лифанов, С. А. Розанова, А. Л. Скубачевский, А. Г. Ягола // Сборник материалов выездного заседания НМС по математике Министерства образования и науки РФ. – Набережные Челны, 2006. – С. 10–32.
3. Малыгина О. А. Обучение высшей математике на основе системно-деятельностного подхода: учеб. пособие. – Изд. 2-е / О. А. Малыгина. – М.: Изд-во ЛКИ, 2012. – 256 с.
4. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
5. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 206 с.
6. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
7. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности, отв. ред. К. А. Абульханова-Славская / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

Н. І. СТРИЖАК

### ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ, ЗМІСТУ І РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА

*Обґрунтовано необхідність формування екологічної компетентності в процесі підготовки техніків лісового господарства, в зв'язку із загостренням екологічної ситуації в Україні. Визначено основні компоненти компетентності цих фахівців (когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-практичний). Встановлено основні рівні сформованості екологічної компетентності (репродуктивний, професійно-достатній та пошуковий), уточнено критерії сформованості кожного рівня.*

**Ключові слова:** екологічна компетентність, компоненти та рівні сформованості екологічної компетентності, технік лісового господарства.

Н. И. СТРИЖАК

### ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ, СОДЕРЖАНИЯ И УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА

*Обоснована необходимость формирования экологической компетентности в процессе подготовки техников лесного хозяйства в связи с обострением экологической ситуации в Украине. Определены основные компоненты экологической компетентности техников лесного хозяйства (когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностно-практический). Выделены основные уровни сформированности экологической компетентности (репродуктивный, профессионально-достаточный и поисковый), уточнены критерии сформированности каждого уровня.*

**Ключевые слова:** экологическая компетентность, компоненты и уровни сформированности экологической компетентности, техник лесного хозяйства.

N. I. STRYZHAK

### THE PECULIARITIES OF STRUCTURE, CONTENT AND ECOLOGICAL COMPETENCE LEVELS OF THE FUTURE FORESTRY TECHNICIANS

*The necessity of ecological competence in training forestry technicians due to the worsening of ecological situation in Ukraine is proved. The major components of ecological forestry technicians' competence (cognitive, motivational and practical) are identified. The basic levels of environmental competence (reproductive, professional-sufficient and searching) are defined; the formation criteria for each level are clarified.*

**Keywords:** ecological competence, components and levels of ecological competence, forestry technician.

У сучасних умовах глобальної екологічної кризи, індустріалізації та урбанізації, постійного зростання антропогенного навантаження на довкілля, негативних змін природного середовища внаслідок ігнорування фундаментальних законів природи постає потреба в якісній підготовці фахівців, які безпосередньо взаємодіють з природою і приймають рішення щодо екологічної безпеки виробництв, усвідомлюють власну причетність до екологічних проблем, враховують наслідки впливу на довкілля професійної, суспільної і побутової діяльності людей. Підготовку такого фахівця повинен забезпечити процес екологізації освіти, кінцевою метою якої буде екологічно компетентна особистість.

Розробка теоретичних положень і методичних підходів до реалізації екологічної освіти є сферою наукових пошуків багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Сутність і структуру екологічної компетентності, особливості її формування та оцінювання якості цього процесу досліджували О. Гуренкова, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей, та ін. [3; 7; 8; 10].

Разом з тим аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що проблема формування екологічної компетентності студентів лісотехнічних коледжів не була предметом спеціального дослідження. Вказаний тип компетентності є надзвичайно важливим саме для техніків лісового господарства, оскільки від рівня її сформованості буде безпосередньо залежати стан оточуючого середовища. Актуальність дослідження зумовлена загостренням екологічної ситуації в Україні, потребою підготовки фахівців, які здатні і готові приймати екологічно безпечні рішення, мають розвинуте почуття відповідальності за наслідки своєї діяльності для довкілля. З іншого боку, доцільність дослідження зумовлена значними потенційними можливостями формування екологічної компетентності студентів у процесі їх навчання в лісотехнічних коледжах і недостатньою теоретичною та методичною розробкою порушеної проблеми.

**Метою статті** є аналіз структури, змісту та рівнів сформованості екологічної компетентності техніків лісового господарства.

У науково-педагогічній літературі екологічна компетентність розглядається як здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті і природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні мислити і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [7, с. 7]. Педагоги розглядають екологічну компетентність як вияв екологічної культури в полі відповідальності особистості (О. Пруцакова), підготовленість і здатність людини до практичного вирішення екологічних завдань, наявності в неї певних особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань та умінь ефективно і доцільно діяти у проблемних ситуаціях, що виникають у різних сферах діяльності, та знаходити правильні і доцільні шляхи їх вирішення (Л. Руденко). За своєю структурою екологічна компетентність складається з нормативного, когнітивного, емоційно-мотиваційного і практичного компонентів та забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати різноманітні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування (С. Шмалей).

Л. М. Титаренко розглядає екологічну компетентність як здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності [7, с. 9].

Формування екологічної компетентності відбувається у процесі навчання студентів. Так, на думку вчених, які досліджували цей процес (С. Вітвицька, І. Єрмаков, В. Краєвський, О. Овчарук, Д. Равен), екологічну компетентність можна визначити як інтегрований результат навчальної діяльності студентів, що формується передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування і набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі навчання предметів спеціального і професійного циклів та практичної діяльності, а її структуру – як сукупність мотиваційного, інтелектуального та діяльнісного складників [4, с. 6].

О. Гуренкова екологічну компетентність пов'язує із набуттям студентами певних навичок, а саме:

- а) системи знань про навколишнє середовище (соціальне і природне в їх взаємозв'язку і взаємозалежності);
- б) практичного досвіду використання знань для вирішення екологічних проблем на локальному і регіональному рівнях;
- в) прогнозуванням відповідної поведінки і діяльності у професійній сфері і побуті;
- г) потребою спілкування з природою та бажання брати особисту участь в її відновленні та збереженні [3, с. 23].

Окрім різних визначень поняття «екологічна компетентність», існують ще й різні думки щодо її видів, характеристик, змістовних компонентів, провідних підходів у розробленні основ екологічної компетентності як складової професійної компетентності, моделей формування та критеріїв сформованості екологічної компетентності. Значною мірою ці показники залежать від професійного спрямування майбутнього фахівця, формування екологічної компетентності якого здійснюється.

Переважає більшість дослідників, аналізуючи структуру екологічної компетентності, визначає три її складові: аксіологічну (ціннісно-мотиваційну), когнітивну (змістову, знанневу) і

діяльнісну (практичну, технологічну) [1; 2; 7]. Відмінності, що існують місце у різних авторів, стосуються переважно термінології, однак за своєю суттю збігаються. Однак деякі автори вважають, що в структуру екологічної компетентності входять ще такі складові компоненти, як нормативний (Л. Лук'янова), або рефлексійний (А. Хрипунова).

Екологічна компетентність має складний механізм формування, що починається з оволодіння особистістю певними екологічними знаннями. На основі екологічних знань наукового чи прикладного характеру може здійснюватися екологічна діяльність особистості, але лише у випадку, коли особистість, засвоївши певні ціннісні орієнтації та відповідно мотивована, буде відчувати відповідальність за стан довкілля та усвідомлення власної причетності до проблем середовища. В зв'язку з цим навчально-виховний процес повинен бути спрямований на комплексне формування усіх складових екологічної компетентності за допомогою різних форм і методів навчання (в т. ч. різних практик і позааудиторної діяльності студентів).

Оскільки у процесі підготовки техніків лісового господарства надзвичайно важливими є екологічні знання та цінності, мотиви і досвід, які реалізуються у професійній практичній діяльності та щоденній поведінці, вважаємо, що для студентів лісотехнічного коледжу структура екологічної компетентності також буде містити когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-практичний компоненти.

До когнітивної складової відносимо:

- знання принципів організації і функціонування екосистем, чинників, що визначають якість оточуючого середовища, рівня шкідливості виробництва і потенційних загроз для здоров'я людини;
- знання основних розділів екології (згідно з навчальними програмами);
- знання екологічної ситуації рідного краю;
- знання, уміння і навички в галузі професійної екології, раціонального природокористування;
- вміння правильно аналізувати і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки екологічних проблем;
- вміння прогнозувати екологічні наслідки людської і професійної діяльності, оцінювати екологічні взаємодії в контексті концепції сталого розвитку країни;
- вміння визначати ефективні способи вирішення екологічних проблем різних рівнів.

Ціннісно-мотиваційна складова передбачає формування у студентів:

- потреби у пізнанні екологічних взаємодій, інтерес до них у процесі навчання;
- переконання в необхідності щоденного дотримання норм і правил природокористування;
- потреби у творчому освоєнні оточуючого середовища, його охороні, збереженні і відновленні;
- потреби в екологічній діяльності як передумови сталого розвитку суспільства і виробництва;
- незалежності і самостійності в екологічних судженнях;
- почуття любові і бережливого ставлення до природи.

Діяльнісно-практична складова передбачає:

- вміння протистояти проявам екологічного вандалізму в професійній і соціальній діяльності, а також у повсякденному житті;
- дотримання екологічних норм поведінки і виявлення екологічної ініціативи під час оволодіння професією (навчально-виховному процесі, виробничій і навчальній практиці);
- оволодіння навичками вирішення еколого-професійних завдань;
- оволодіння загально професійними і спеціальними уміннями взаємодії з природним середовищем (вивчення, охорона, збереження і відновлення природних умов і ресурсів);
- набуття досвіду дослідницької діяльності і здійснення екологічного моніторингу регіону, виробництва, місця проживання, навчання тощо в процесі вивчення соціально-екологічних проблем;
- безперервна самоосвіта у сфері екологічних відносин і вибраної спеціальності на основі саморефлексії;

- вміння здійснювати індивідуальну та спільну науково-дослідну, професійну, соціальну, просвітницьку діяльність з усунення екологічних протиріч [6, с. 86–89].

Окрім дослідження основних компонентів екологічної компетентності та їхнього змісту, важливою практичною проблемою є розробка діагностичного інструментарію для оцінки рівня її сформованості. У науково-педагогічній літературі приділяється значна увага проблемі педагогічної діагностики рівня сформованості екологічної компетентності. Різні автори пропонують свої шкали оцінювання, які містять від трьох до шести ступенів. Так, Г. Глухова обґрунтовує високий (творчо відбудовчий), середній (зберігаючий) і низький (пасивний). С. Шмалей встановила шість рівнів екологічної компетентності: предметний (вихідний), відсторонений, наслідковий, предметно-наслідковий, абстрагований, теоретичний. Н. Олійник вказує на наступні рівні сформованості екологічної компетентності: високий, достатній, середній, низький. Л. Білик пропонує високий, середній і низький рівні цієї сформованості. Н. Черновол розробила шкалу сформованості екологічної компетентності, яка включає репродуктивний, репродуктивно-операційний, аналітично-синтетичний і творчий рівні. О. Гуренкова виокремлює репродуктивний (низький), реконструктивний (середній) і творчий (високий). Т. Якимович – такі рівні сформованості компетентності: відтворюючий (творчий), перетворюючий (продуктивний) і пошуковий (інноваційний), а Л. Титаренко – креативний, професійно-достатній та елементарний рівні екологічної компетентності.

На нашу думку, стосовно техніків лісового господарства оптимальною буде трьохрівнева шкала оцінювання сформованості екологічної компетентності, а саме: репродуктивний (низький), професійно-достатній і пошуковий (високий) рівні. До такого твердження ми прийшли, провівши аналіз науково-педагогічної літератури, контент-аналіз і предметно-цільовий аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик.

Нами розроблена характеристика рівнів сформованості екологічної компетентності, в основу якої покладено роботи Л. Титаренко [7; 9]. При цьому висновок щодо сформованості екологічної компетентності на певному рівні можна робити за такими критеріями:

1) *пошуковий рівень* екологічної компетентності характеризується глибокими екологічними знаннями, зокрема, з екологічного права та менеджменту, сталого розвитку суспільства, регіональних екологічних проблем; потребою спілкування з природою, позитивним ставленням до неї, визнанням її універсальної цінності, непрагматичною мотивацією в спілкуванні з природою, усвідомленням необхідності і важливості природоохоронної діяльності; активною участю в охороні довкілля, вмінням здійснювати екологічний моніторинг та приймати природобезпечні рішення у професійній і побутовій діяльності, діяти на їх основі, згідно з природовідповідним і активно-природоохоронним типами поведінки; усвідомленням особистої причетності до екологічних проблем, готовністю брати участь у їх вирішенні та мінімізації власного впливу на довкілля, відповідальністю за наслідки власної діяльності [7, с. 8];

2) критеріями сформованості *професійно-достатнього рівня* екологічної компетентності є: володіння екологічними знаннями в межах своєї освітньо-кваліфікаційної характеристики, про екологічні правові норми, основи екологічного менеджменту, сталий розвиток суспільства; позитивне ставлення до природи, переважання непрагматичних мотивів у спілкуванні з нею, усвідомлення необхідності та важливості природоохоронної діяльності; участь в охороні довкілля в межах професійних завдань, вміння здійснювати екологічний моніторинг і діяти природобезпечно у своїй професійній діяльності, домінування природовідповідного типу поведінки; усвідомлення особистої причетності до виробничих екологічних проблем, готовність брати участь у їх вирішенні та відповідати за екологічні наслідки своєї професійної діяльності [7, с. 8];

3) *репродуктивний рівень* екологічної компетентності характеризують: фрагментарний характер екологічних знань, недостатня обізнаність з екологічного права та менеджменту, моніторингу та сталого розвитку суспільства; невиражена потреба у спілкуванні з природою, переважання прагматичного ставлення до природи і мотивів взаємодії з нею, низький рейтинг екологічних цінностей у ієрархії особистісних; ситуативне дотриманням правил природобезпечної поведінки, домінуючий пасивно-агресивний тип поведінки, усвідомлення важливості проблеми збереження довкілля в межах професійної діяльності, неспроможність усвідомлення побутової діяльності як чинника впливу на довкілля, здійснення



природонебезпечних дій і байдужість до аналогічної поведінки інших; невиражені готовність до вирішення екологічних проблем і відповідальність за наслідки власної професійної і побутової діяльності в довіллі [7, с. 9].

Таким чином, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та власних досліджень визначено основні компоненти екологічної компетентності техніків лісового господарства (когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-практичний) та їх зміст, встановленні основні рівні сформованості екологічної компетентності (репродуктивний, професійно-достатній та пошуковий), уточнено критерії сформованості кожного рівня.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу його продовження вбачаємо у вивченні педагогічних умов, форм і методів формування екологічної компетентності, аналізу формування екологічної компетенції техніків лісового господарства в Україні та за рубежом.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев С. В. Развитие исследовательских способностей у старшеклассников как условие формирования экологической компетентности / С. В. Алексеев // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова «Экопедагогика». – 2006. – Вип. 5. – С. 231–236.
2. Курманов А. В. Уровни и критерии оценки экологической компетентности студентов колледжа / А. В. Курманов // Научно-исследовательская работа. – 2011 – Вип. 2. – С. 43–44.
3. Лук'янова Л. Б. Екологічна компетентність майбутніх фахівців: навч.-метод. посібник. / Л. Б. Лук'янова, О. В. Гуренкова. – К.-Ніжин: ПП Лисенко, 2008. – 243 с.
4. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Ю. Олійник. – Харків, 2005. – 19 с.
5. Сапожников С. В. Екологічне виховання студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації будівельного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / С. В. Сапожников. – Дніпропетровськ, 2006. – 19 с.
6. Стрижак Н. І. До питання структури екологічної компетентності студентів лісотехнічного коледжу. Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / Н. І. Стрижак. – Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 20-річчю незалежності України, 25–26 жовтня 2011 р., м. Львів. – Львів, 2011. – С. 86–88.
7. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л. М. Титаренко. – К., 2007. – 20 с.
8. Формування екологічної компетенції школярів: наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонкова. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 64 с.
9. Черновол Н. М. Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх інженерів у процесі технологічних практик / Н. М. Черновол // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Вип. 3. – Хмельницький, 2010.
10. Шмалей С. В. Система екологічної освіти в загальній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Шмалей. – К., 2005. – 44 с.
11. Якимович Т. Д. Організаційно-педагогічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійно-практичної підготовки. Теоретичні та методичні аспекти дослідження проблем підготовки робітничих кадрів з професій, що користуються сталим попитом на ринку праці / Т. Д. Якимович // Збірник матеріалів звітної науково-практичної конференції присвяченої 20-річчю НАПН України, 21 березня 2012 р., м. Львів. – Львів: ФОП Корпан Б. І., 2012. С. 87–89.

УДК 001.8:664–057.87

І. С. НАЗАРКО

### ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ТЕХНОЛОГІВ

*Досліджено проблему методики підготовки майбутніх технологів до науково-дослідницької діяльності. Розкрито специфіку науково-дослідницької діяльності у технічному виші. Проаналізовано рівні сформованості дослідницьких умінь студентів. Обґрунтовано значення, зміст і методику*

навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень» для формування науково-дослідницьких умінь студентів-технологів. Показано особливості проведення практичних занять з цього курсу.

**Ключові слова:** науково-дослідницька діяльність студентів, дослідницькі уміння, види науково-дослідних робіт.

И. С. НАЗАРКО

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ТЕХНОЛОГОВ

*Исследуется проблема методики подготовки будущих технологов к научно-исследовательской деятельности. Раскрыта специфика научно-исследовательской деятельности в техническом вузе. Проанализированы уровни сформированности исследовательских умений студентов. Обоснованы значение, содержание и методика учебной дисциплины «Основы научных исследований» для формирования научно-исследовательских умений студентов-технологов. Показаны особенности проведения практических занятий по этому курсу.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность студентов, исследовательские умения, виды научно-исследовательских работ.

I. S. NAZARKO

## THE FORMATION OF THE RESEARCH ACTIVITY SKILLS OF STUDENTS-TECHNOLOGISTS

*The problem of methods of the future technologists' training in research activity is analysed. Specific research activities in technical universities are disclosed. The levels of formation of students' research skills are analyzed. The importance, content and methods of the course «Basic scientific research» to form students-technologists' research skills are grounded; the peculiarities of practical classes on this course are showed.*

**Keywords:** students' scientific research activity, research skills, types of research.

Особливістю сучасної епохи є істотна необхідність наукового підходу у всіх сферах суспільного життя: виробництві, економіці, системі управління тощо. Оскільки наука генетично пов'язана з освітою, то на ВНЗ покладається завдання формування навичок наукового пізнання у майбутніх фахівців. Випускники вишів повинні володіти не лише необхідною сумою фундаментальних та спеціальних знань, а й методологією наукових досліджень, вміти використовувати у своїй роботі все нове, що з'являється в науці і практиці, впроваджувати у виробничий процес новітні і прогресивні технології, адаптуватися до нових умов, вдосконалювати свою кваліфікацію.

На формування наукового світогляду і творчих навичок студентів спрямована науково-дослідницька діяльність (НДД). У навчальному процесі вона реалізується в таких формах: 1) семінарські заняття; 2) лабораторні, практичні, дослідницькі, самостійні роботи; 3) реферати, доповіді (на наукових конференціях); 4) виробнича практика; 5) курсові, дипломні, магістерські роботи. Студенти сучасного ВНЗ також залучаються до наукових досліджень кафедр, факультетів, навчальних закладів, підприємств. Це сприяє підвищенню якості підготовки і професійного рівня майбутніх фахівців. Успішне оволодіння навичками дослідження і творчої роботи майбутніми бакалаврами, спеціалістами, магістрами допомагає їм порівняно легко включатись у професійну діяльність, переводити наукові знання в площину їх практичного використання.

НДД студентів технічних вишів – це засіб підвищення якості освіти та формування професійних дослідницьких умінь майбутніх інженерів, у т. ч. інженерів-технологів. Тому навчальний процес у виші повинен організовуватись так, щоб майбутні фахівці могли швидко адаптуватись до професійної роботи, а сформовані дослідницькі уміння й навички були міцною базою для становлення кваліфікованого спеціаліста. Саме тому актуальною постає проблема формування НДД у процесі підготовки майбутніх технологів.

Дидактичні та психологічні аспекти формування науково-дослідницьких умінь студентів відображені у працях В. Безпалька, В. Паламарчук, Л. Прокопенка, Н. Тализіної та ін. Питанню організації НДД студентів вишів присвячено ряд навчальних і методичних посібників [1; 2; 4;

6; 9; 11; 12; 13]. Аналіз цих праць показав, що формування дослідницьких умінь студентів залежить від специфіки ВНЗ, напрямку підготовки, методики навчання та організації НДД.

У дослідженні можливостей для розвитку дослідницьких умінь студентів встановлено, що значний потенціал для досягнення поставленої мети має дисципліна «Основи наукових досліджень», яка викладається для більшості спеціальностей вишів України. При виконанні практичних занять з цього курсу студенти мають змогу оволодівати методологією та методами НДД, методикою роботи з джерелами наукової, технічної та патентної інформації, організацією і проведенням досліджень в певній галузі; вдосконалювати вміння оформляти результати наукових досліджень.

Вчені теоретично обґрунтували, що НДД студентів є необхідною умовою підготовки майбутніх фахівців. Але як свідчить практика, методичні рекомендації щодо форм підготовки студентів до такої діяльності та її організації мають загальний характер. Крім цього, у ряді вишів не достатньо використовується дослідницька технологія навчання під час вивчення різних дисциплін, не до кінця продумана система форм НДД студентів, відсутня наступність форм і методів її організації при переході від молодших до старших курсів. На підставі зазначеного проблема організації НДД у процесі підготовки майбутніх інженерів-технологів є актуальною.

**Мета статті** полягає у розкритті методики підготовки майбутніх технологів до НДД і шляхів підвищення ефективності формування дослідницьких умінь студентів.

Відповідно до мети визначено завдання: уточнити сутність поняття «науково-дослідницька діяльність студентів»; показати шляхи формування дослідницьких умінь та проаналізувати рівень їхньої сформованості у майбутніх інженерів; розкрити особливості організації НДД студентів-технологів у Тернопільському національному технічному університеті ім. І. Пулюя (ТНТУ); розкрити значення дисципліни «Основи наукових досліджень» для вдосконалення умінь і навичок дослідницької діяльності.

В нашій державі наукова діяльність регламентується Законом України «Про наукову та науково-технічну діяльність». Він є основою використання досягнень вітчизняної та світової науки і техніки для задоволення соціальних, економічних, культурних та інших потреб.

Наукова діяльність – це інтелектуальна творча праця, спрямована на здобуття і використання нових знань. У практиці наукового пізнання застосовуються різні види наукової діяльності: 1) науково-дослідницька, 2) науково-організаційна, 3) науково-інформаційна, 4) науково-педагогічна, 5) науково-технічна та ін. Кожен із зазначених видів має специфічні функції, свої завдання та результати.

Як відомо, наукові дослідження здійснюються фахівцями з метою вирішення суперечних питань у певній галузі знань, тобто для одержання певного наукового результату. Науковий результат – це нове знання, здобуте у процесі наукових досліджень та зафіксоване на різних носіях наукової інформації у формі наукового звіту, наукової статті, наукової доповіді, наукового повідомлення, монографічного дослідження, навчального посібника, авторського свідоцтва тощо. Результати наукових досліджень сприяють удосконаленню виробничих процесів, оскільки вони запроваджуються в практичну діяльність установ, організацій в галузі різних технологій, за їх матеріалами захищаються дисертації, проводяться науково-практичні конференції, «круглі столи», семінари з обміну передовим досвідом.

Сучасні реалії потребують нової освітньої моделі, яка б забезпечувала реалізацію принципу «навчання через дослідництво» шляхом формування дослідницьких умінь, організацію навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів. В «Енциклопедії освіти» зазначено, що дослідницька діяльність студентів – це діяльність, безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження [5, с. 236].

На нашу думку, в системі вищої технічної освіти НДД студентів – це самостійна пошуково-творча праця, яка є невід'ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності. Вона забезпечує підготовку та безпосередню участь майбутніх фахівців у наукових дослідженнях з певної галузі. Тематика наукових досліджень, зазвичай, формується за профілем ВНЗ, його факультетів та кафедр на договірних засадах з підприємствами, організаціями або у формі державного замовлення.

НДД студентів вишів України є одним із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю. На думку І. Сопівник, науково-дослідницька робота є складовою професійної компетентності майбутніх фахівців, умовою їхнього фахового росту [10, с. 23]. НДД дозволяє вирішувати низку актуальних завдань вищої освіти, а саме:

- формування наукового світогляду майбутніх фахівців, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у досягненні високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- формування у студентів навичок самоорганізації у навчальній і практичній діяльності;
- створення та розвиток наукових шкіл, виховання у ВНЗ резерву вчених, дослідників, викладачів [13, с. 57].

НДД студентів – це цілісний процес, який має свою структуру, зміст і форми. Аналіз більшості методичних джерел щодо організації навчального процесу у вишах вказує на те, що ця діяльність здійснюється за двома основними напрямками: 1) у межах навчального процесу та 2) поза навчальним процесом (таблиця 1).

Таблиця 1

Характеристика напрямків НДД студентів

Науково-дослідницька діяльність студентів	
в межах навчального процесу	поза навчальним процесом
1. Обов'язкова для всіх студентів.	1. Не обов'язкова для всіх студентів, але важлива для формування фахівців.
2. Невід'ємний елемент навчального процесу, входить до календарно-тематичних і навчальних планів, навчальних і робочих програм.	2. Здійснюється у наукових об'єднаннях та під час окремих науково-організаційних заходів.
3. Охоплює такі форми роботи: а) написання рефератів; б) виконання лабораторних і практичних робіт, самостійних завдань, модулів; в) виконання дослідницьких завдань у період виробничої практики; г) підготовка і захист курсових і дипломних робіт, курсових і дипломних проектів.	3. Передбачає участь: а) в роботі наукових товариств, гуртків, лабораторій; б) у виконанні держбюджетних та госпрозрахункових наукових робіт; в) в конкурсах, наукових конференціях, семінарах (написання статей, тез доповідей, інших публікацій).

Ми вважаємо, що перелічені напрямки НДД студентів тісно взаємопов'язані між собою. Так, написання реферату може стати основою для визначення теми і підготовки курсової роботи, яка, відповідно, стане базою для виступу на науковій конференції. Виконання студентами нетипових завдань дослідницького характеру в період виробничої практики може стати темою доповіді чи наукової статті, а також предметом дипломного дослідження.

На нашу думку, успішність включення студентів у НДД багато в чому визначається тим, наскільки вони володіють необхідними для здійснення цієї діяльності дослідницькими вміннями. Вчені визначають різні шляхи формування дослідницьких умінь у студентів, проте найбільш вагомими на сучасному етапі розвитку вищої освіти є:

- 1) оволодіння методами наукового пізнання;
- 2) створення освітнього середовища, яке реалізує принцип «навчання через дослідництво»

Другий шлях відповідає вимогам Болонського процесу, згідно з якими необхідно збільшити частку дослідницьких методів навчання у процесі підготовки фахівців. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування у майбутніх технологів стійкого наукового інтересу до знань, озброєння їх вміннями, необхідними для дослідницької діяльності, розвитку таких здібностей, які б забезпечували можливість творчого професійного зростання, бути конкуренто-спроможним на ринку праці [3, с. 147]. Отже, фахова підготовка майбутніх фахівців повинна здійснюватися за принципом «освіта – наука – виробництво».

З метою дослідження готовності студентів до НДД нами проведено анкетування студентів-технологів факультету «Машинобудування та харчових технологій» ТНТУ. У ньому взяли участь майже 120 студентів I–V курсів, які дали відповіді на 5 запитань анкети закритого типу.

За результатами анкетування з'ясовано, що більшість опитаних (74%) розуміє під НДД виконання лише спеціальних наукових досліджень, а семінарські, лабораторні та практичні заняття взагалі не вважає видами такої діяльності. Значна частина анкетованих (68%) переконана, що науковими дослідженнями повинні займатися лише студенти старших курсів і тільки за власним бажанням. При цьому їм повинні надаватись певні пільги або переваги порівняно з іншими студентами. На думку 59% респондентів, підготовка доповіді, виступ на конференції, участь у роботі наукових гуртків є видами НДД для обдарованих студентів, які мають сильну внутрішню мотивацію.

Однак багатьох студентів цікавлять новітні технологічні розробки, нове обладнання для харчових виробництв, новинки харчової промисловості. Тому майже 90% опитаних вважають необхідним проведення студентських наукових конференцій та семінарів. Це дає змогу студентам тісніше співпрацювати з викладачами, сприяє підвищенню пізнавальної активності. Так, студенти схвалюють проведення щорічної студентської наукової конференції у ТНТУ, яка дозволяє їм презентувати результати власних наукових досліджень. Отже, наукові конференції продовжують і поглиблюють навчальний процес та мотивують студентів до активнішої самостійної пізнавальної діяльності.

Проведене анкетування свідчить, що більшість студентів має неправильне розуміння поняття «науково-дослідницька діяльність», а тому вони не вважають її обов'язковою і важливою для своєї майбутньої професійної діяльності. Спостереження за навчальною діяльністю студентів-технологів показало, що багато з них (69%) не знають, як правильно зробити літературний огляд з певної проблеми, визначити об'єкт і мету дослідження, вибрати відповідні методи і засоби наукового пошуку, а також сформулювати висновки до лабораторних робіт, правильно оформити реферат та інші види теоретичних досліджень. Це свідчить про низький рівень сформованості дослідницьких умінь.

Вважаємо, що сприяти формуванню дослідницьких умінь під час вивчення різних навчальних дисциплін може ознайомлення студентів з актуальними проблемами сучасної науки за профілем фахової підготовки, зокрема, залучення до наукових досліджень, які проводяться на базі випускової кафедри (у нашому випадку – кафедри харчової біотехнології і хімії ТНТУ).

До навчальних планів більшості спеціальностей ВНЗ України в блок природничо-наукових дисциплін включено вивчення курсу «Основи наукових досліджень». Його мета: надання студентам необхідного обсягу знань у галузі наукових досліджень; підготовка їх до самостійного виконання наукової роботи; ознайомлення з формами звітів, методикою підготовки повідомлень, доповідей, наукових статей, курсових та дипломних робіт, курсових та дипломних проектів; розвиток творчої ініціативи, інтересу до дослідницької діяльності, пошуку нових технічних рішень. Вказаний курс є одним із шляхів оволодіння навичками дослідницької діяльності майбутніх фахівців. У ТНТУ ця дисципліна введена у навчальну програму для студентів-технологів V курсу.

Відповідно до програми курсу нами розроблено посібник «Основи наукових досліджень», що вміщує основний зміст дисципліни і забезпечує оволодіння студентами теоретичними знаннями щодо дослідницької діяльності [8]. Він складається з шести розділів, кожен з яких є окремою завершеною темою. У першому розділі «Специфіка науково-дослідницької діяльності» висвітлено загальні проблеми: поняття про науку, її понятійний апарат; організація наукової діяльності в Україні та у ВНЗ; особливості наукової творчості. Другий розділ «Методологія наукових досліджень» розкриває основні методи наукових досліджень, їх структуру та організацію. Третій розділ «Інформаційне забезпечення наукових досліджень» передбачає специфіку роботи з науковими та науково-технічними джерелами інформації; вимоги нормативно-методичних документів ВАК. Четвертий розділ посібника розкриває види науково-дослідних робіт та етапи їх виконання, методика і специфіку теоретичних та експериментальних досліджень у галузі харчової технології. П'ятий розділ «Оформлення результатів наукових досліджень» висвітлює питання методики і техніки оформлення результатів наукової роботи, містить рекомендації щодо підготовки наукових

публікацій. В останньому, шостому розділі «Науково-дослідні роботи» ґрунтовно розглядаються зміст, структура, методика написання та оформлення курсових, дипломних і магістерських робіт, курсових та дипломних проектів.

На основі посібника нами створено методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Основи наукових досліджень» [7]. У них містяться рекомендації щодо виконання практичних завдань для засвоєння тем, представлених у вищезгаданому посібнику. Кожне практичне заняття включає такі складові:

- *теоретична частина*, що передбачає обговорення питань з відповідної теми, передбаченої програмою;

- *практична частина*, що передбачає виконання певних практичних завдань., наприклад: 1) скласти каталог літератури чи картотеку статей для власного курсового проекту; 2) записати індекс універсальної десятикової класифікації (УДК) для наукових публікацій за темою індивідуального завдання; 3) підготувати тези наукової доповіді відповідно до теми курсового і дипломного проекту; 4) запропонувати зміст розрахунково-пояснювальної записки курсового (дипломного) проекту тощо. У посібнику подані інструкції та схеми для виконання цих завдань;

- *самостійна робота*, що передбачає опрацювання додаткових питань, які відображають специфіку наукових досліджень галузі.

За новими навчальними планами у ТНТУ для студентів-технологів передбачено певні види випускних науково-дослідних робіт за спеціальністю (таблиця 2).

Таблиця 2

*Види науково-дослідних робіт для студентів-технологів*

ОКХ	Вид науково-дослідної роботи
1. Бакалаври (IV курс)	1) курсовий проект; 2) дипломний проект.
2. Спеціалісти (V курс)	1) курсова робота; 2) курсовий проект; 3) дипломний проект.
3. Магістри (V курс)	1) курсовий проект; 2) дипломна робота.

Вивчення навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень» готує випускників вищів до виконання науково-дослідних робіт з фахових дисциплін, які є обов'язковими для всіх студентів. Тому на практичних заняттях розглядаються особливості виконання курсових та дипломних проектів, курсових і дипломних робіт саме у технічному вузі стосовно спеціальності «Технологія зберігання, консервування й переробки плодів та овочів», зокрема: формулювання теми, мети, завдань; вибір об'єкта і предмета дослідження; опрацювання джерел, добір методів дослідження, підбір обладнання та засобів вимірювання, планування експерименту, техніка оформлення робіт.

Виконання курсових і дипломних проектів дозволяє оцінити рівень сформованості професійних умінь майбутнього технолога, закріпити теоретичні знання та набути практичні вміння і навички в обґрунтуванні оптимального вибору технологічних схем та підборі обладнання, яке забезпечить виробництво запропонованої групи консервів. Під час проектування студент вирішує завдання науково-технічного характеру, пов'язані з проектуванням консервних заводів з метою: підвищення ефективності виробництва, якості готової продукції (за рахунок максимальної автоматизації та механізації технологічних процесів), впровадження безвідходних, ресурсо- та енергозберігаючих технологій.

Специфікою курсового проекту для студентів-технологів є виконання продуктивних розрахунків та креслення технологічних ліній. До графічної частини курсового проекту входить лист компоновки запроєктованого цеху та два креслярські листи: 1) план цеху та два поздовжні розрізи цеху, де подано технологічні лінії щодо підготовки основної сировини; 2) два поперечні розрізи цеху з будівельною частиною.

Структура дипломного проекту загалом подібна до структури курсового проекту, проте має й свої особливості. Так, для спеціалістів, порівняно з бакалаврами, передбачені додаткові розділи «Безпека в надзвичайних ситуаціях» та «Екологія», а також більша кількість листів креслень. Етапи підготовки, вивчення і добір фактичного матеріалу, методика написання, правила оформлення дипломної роботи для студентів-технологів мають свої особливості. Загальна порівняльна характеристика студентських наукових робіт подана у таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльна характеристика різних видів студентських наукових робіт

Курсовий проект	Дипломний проект	Дипломна робота
1. Кваліфікаційне навчально-наукове дослідження.	1. Кваліфікаційне навчально-наукове дослідження.	1. Кваліфікаційна навчально-науково-дослідницька праця.
2. Містить текстову та графічну частини (3 листи).	2. Містить текстову та графічну частини (не менше 8 листів).	2. Містить текстову та експериментальну частини.
3. Одна технологічна лінія для бакалаврів, дві технологічні лінії для спеціалістів.	3. Дві технологічні лінії для бакалаврів, чотири технологічні лінії для спеціалістів.	3. Експериментальні розрахунки.
4. Керівник проекту.	4. Керівник проекту і консультанти.	4. Науковий керівник і консультанти.
5. Обсяг – не менше 50 сторінок.	5. 80–100 сторінок без додатків для бакалаврів, 100–120 – для спеціалістів.	5. Обсяг – 100–120 сторінок без додатків.

Однією з умов успішного виконання вищезгаданих випускних робіт є засвоєння курсу «Основи наукових досліджень», у процесі якого студенти повинні оволодіти такими навичками науково-дослідної роботи:

- обирати тему та розробляти план дослідження;
- визначати методи дослідження, добирати обладнання;
- працювати з інформаційними джерелами;
- аналізувати та систематизувати опрацьовані матеріали;
- аргументувати висновки;
- правильно оформити результати наукових досліджень.

Однак, НДД, яка є основою теоретичної і практичної діяльності фахівців в сучасних умовах, переважно має формальний характер. Причинами цього є:

- відсутність законодавчого механізму, який би зацікавлював молодих науковців здійснювати та реалізовувати на практиці власні розробки;
- недостатня матеріальна база для проведення наукових досліджень;
- незацікавленість або низька зацікавленість підприємств у реалізації нових розробок.

Тому вважаємо, що вирішення зазначених проблем на державному рівні може бути важливим стимулом для мотивації студентів до НДД.

Загалом НДД є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема інженерів-технологів. Основними видами наукових досліджень у технічному виші є курсові (дипломні) проекти, курсові та дипломні роботи, які дозволяють оцінити сформованість дослідницьких умінь та рівень професійної підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

Навчальна дисципліна «Основи наукових досліджень» дає змогу студентам підготуватись до самостійного виконання наукових досліджень. Проте вважаємо, що її потрібно вводити у навчальний план підготовки фахівців раніше, починаючи з молодших курсів. Так, для студентів III курсу можна передбачити модуль, який містить теми про організацію НДД студентів у вишах, специфіку пошуку та опрацювання літературних джерел, вимоги щодо підготовки та оформлення рефератів, тез доповіді, звітів з практики. Для студентів IV курсу важливим буде матеріал про методологію наукових досліджень, специфіку та організацію наукового

експерименту, етапи виконання, оформлення та захисту курсової (дипломної) роботи, курсового (дипломного) проекту.

Перспективи подальшого дослідження проблеми НДД студентів доцільно спрямувати на розробку системи поетапного формування дослідницьких умінь щодо наукового пошуку відповідно до специфіки освітньої галузі, а також на вивчення форм співпраці наукових і виробничих організацій стосовно забезпечення матеріальної бази для наукових досліджень майбутніх фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білей П. В. Методологія наукових досліджень технологічних процесів: навч. посібник / П. В. Білей, Н. Д. Довга, Я. М. Ханік. – Львів: Панорама, 2003. – 182 с.
2. Визняк О. Т. Основи наукових досліджень у будівництві: навч. посібник / О. Т. Визняк, В. М. Желих – Львів: НУ «Львівська політехніка», 2003. – 176 с.
3. Горкуненко П. Зміст і структура дослідницьких умінь студентів / П. Горкуненко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – К.-Запоріжжя, 2003. – Вип. 29. – С. 144–151.
4. Душинський В. В. Основи наукових досліджень: теорія та практикум з програмним забезпеченням: навч. Посібник / В. В. Душинський. – К.: НТУУ «КПІ», 1998. – 408 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтел, 2008. – 1040 с.
6. Єріна А. М. Методологія наукових досліджень: навч. посібник / А. М. Єріна, В. Б. Захожай, Д. Л. Єрін – К.: Центр навч. літ-ри, 2004. – 212 с.
7. Методичні вказівки до практичних занять з курсу «Основи наукових досліджень» / укл. Назарко І. С. – Тернопіль: Вид-во ТНТУ ім. І. Пулюя, 2013. – 20 с.
8. Назарко І. С. Навчально-методичний посібник з курсу «Основи наукових досліджень» / І. С. Назарко. – Тернопіль: Вид-во ТНТУ ім. І. Пулюя, 2012. – 224 с.
9. Пилипчук М. І. Основи наукових досліджень: підручник / М. І. Пилипчук, А. С. Григор'єв, В. В. Шостак. – К.: Знання, 2007. – 270 с.
10. Сопівник І. Науково-дослідницька робота студентів як складова їхньої професійної компетентності / І. Сопівник // Вісник Книжкової палати. – 2008. – № 11. – С. 23–25.
11. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. – 4-е вид., виправ. і доп. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко – К.: Знання, 2004. – 307 с.
12. Шуляк Т. Л. Основи наукових досліджень: учеб.-метод. пособие / Т. Л. Шуляк, В. А. Шуляк. – Могилев: УО «МГУП», 2009. – 152 с.
13. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: ВД «Слово», 2004. – 240 с.

УДК 371.134:504

Н. В. РУБЕЛЬ

#### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Обґрунтовано необхідність підвищення ефективності підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Розкрито сутність понять «спілкування» і «іншомовне спілкування». Визначено функції спілкування, рівні спілкування. Здійснено класифікацію засобів реалізації професійного спілкування в іншомовному середовищі.*

**Ключові слова:** спілкування, іншомовне спілкування, професійне спілкування в іншомовному середовищі, рівні спілкування, засоби реалізації професійного спілкування в іншомовному середовищі.

Н. В. РУБЕЛЬ

#### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЭКОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Обобщена необходимость повышения эффективности подготовки будущих экологов к профессиональному общению в иноязычной среде. Розкрито суть понять «общение» и «иноязычное*



общение». Определены функции общения, уровни общения. Произведена классификация средств реализации профессионального общения в иноязычной среде.

**Ключевые слова:** общение, иноязычное общение, профессиональное общение в иноязычной среде, уровни общения, средства реализации профессионального общения в иноязычной среде.

N. V. RUBEL'

## FUTURE ECOLOGISTS' TRAINING IN PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT: THEORETICAL ASPECT

*The necessity to facilitate the efficiency of the process of future ecologists' training to professional communication in a foreign language environment has been analyzed in the article. The meanings of the terms «communication», «professional communication» have been revealed. The functions and the levels of communication have been defined. The means of the professional communication in a foreign language environment has been classified.*

**Keywords:** communication, foreign communication, professional communication in a foreign language environment, levels of communication, means of the professional communication in a foreign language environment.

Найважливіші міжнародні документи останнього десятиріччя акцентують особливу увагу світової спільноти на необхідності ефективної екологічної освіти. Важливою складовою цієї освіти є професійна підготовка екологів, що має забезпечити становлення фахівця нового типу, високо компетентного професіонала, здатного швидко приймати рішення і діяти відповідно до ситуації, вносити елементи творчості в роботу, використовувати на практиці комплекс організаційних і психологічних якостей, здобутих у процесі навчання.

Особливістю професійної діяльності еколога є вирішення професійних питань не тільки в Україні, а й далеко поза її межами. В сучасних умовах глобалізації екологічних проблем і входження України в єдиний простір вищої освіти Європи дуже важливо налагодити міжнародні зв'язки і співробітництво в галузі екологічної освіти й науки, охорони довкілля, раціонального використання природних ресурсів, збереження біосфери та цивілізації.

Галузевим стандартом вищої освіти України визначено головні завдання професійної підготовки майбутніх екологів. Із них одне з першочергових – це формування готовності до здійснення ефективної комунікативної взаємодії в умовах іншомовного професійного середовища, тобто до професійного спілкування в іншомовному середовищі [3, с. 12]. З огляду на вимоги соціального замовлення перед майбутніми екологами гостро постає завдання здійснення професійної комунікації в іншомовному середовищі. Здатність майбутніх екологів здійснювати іншомовне професійне спілкування стала обов'язковим компонентом повноцінної професійної діяльності фахівців, спроможних вирішувати професійні завдання не тільки рідною, а й іноземною мовами.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури висвітлити теоретичні аспекти процесу підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі.

Аналіз праць за темою дослідження засвідчує, що різні аспекти професійної підготовки майбутніх екологів висвітлювали: Г. Білецька (інтеграція фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці екологів), І. Ковальчук (підготовка фахівців екологічного профілю в системі неперервної професійної освіти та виховання), Н. Рідей (ступенева підготовка майбутніх екологів), С. Рудишин (професійна підготовка студентів-екологів), М. Симоновська (методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя-еколога), С. Старовойт (професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії) та ін.

Комунікативну функцію мови розкрито в працях Т. Дементьевої, І. Зимньої, О. Леонтьєва та інших науковців. Проблеми вивчення мовленнєвої діяльності з урахуванням процесів слухання та говоріння, змісту ролі учасників мовленнєвого акту досліджено в працях М. Галицької, Л. Гапоненка, Т. Глазунової, Ю. Друзь, А. Загнітко, Т. Казарицької, С. Кіржнер, О. Куліш, В. Куніциної, В. Сластьоніна та ін.

Спілкування як процес підтримування взаємних стосунків, ділового дружнього зв'язку із ким-небудь, розуміння один одного, об'єднання для спільних дій давно досліджується науковцями різних галузей [2, с. 1368]. Педагогічні довідники визначають спілкування як складну взаємодію людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо [4, с. 317]. З точки зору психології спілкування трактується як основна психологічна категорія, що виражає: взаємодію людей один з одним; обмін інформацією між ними під час цієї взаємодії; процес встановлення та розвитку контактів між людьми [1, с. 287]. Інформація, якою обмінюються люди у процесі спілкування, має пізнавальний або емоційно-оцінювальний характер [8, с. 71]. Лінгвістична наукова література визначає спілкування як процес обміну думками, інформацією та емоційними переживаннями між людьми [9, с. 17], як інтерактивну діяльність людей, спричинену потребами в обміні інформацією, думками, знаннями, досвідом, почуттями, емоціями тощо та опосередковану взаємодією [10, с. 33]. Через спілкування реалізується потреба однієї людини в іншій. Використовуючи спілкування, люди проводять теоретичну та практичну діяльність, обмінюються інформацією, впливають один на одного, формують особистий світогляд.

Спілкування виконує важливі функції у житті людини. Науковці визначають три класи функцій спілкування: інформаційно-комунікативні, регулятивно-комунікативні та афективно-комунікативні (табл. 1) [8, с. 72–73].

Таблиця 1

Функції спілкування

№ з/п	Функція спілкування	Реалізація функції спілкування
1.	Інформаційно-комунікативна	Процес формування, передавання та прийняття інформації. Кінцевий результат спілкування – оцінювання результатів (згода, незгода, порівняння думок) після вирівнювання відмінностей у вихідній інформації на початку спілкування; інформування, інструктаж, навчання на наступному етапі та прагнення співрозмовників порозумітись на завершальному етапі.
2.	Регулятивно-комунікативна	Регулювання поведінки індивіда. У процесі спілкування людина може регулювати як свою поведінку так і поведінку інших людей, що дозволяє формувати характерні певній спільній діяльності особливості (сумісність людей, узгодженість спільних дій).
3.	Афективно-комунікативна	Емоційна сфера людини. Бажання змінити свій емоційний стан у процесі спілкування.

Важливим у контексті дослідження є визначення рівнів спілкування. О. Степанов та М. Фіцула зазначають, що спілкування можна розглядати як структурно складний та багаторівневий феномен. Вони виокремлюють три рівні спілкування: макро-, мезо- та макрорівень.

Основним визначено макрорівень. На цьому рівні спілкування відображає спрямованість діяльності особистості, її мотиваційну сферу, міжособистісні стосунки.

Спілкування на мезорівні характеризується реалізацією контактів у процесі виконання певних завдань або спілкуванні на певну тему. Це спілкування обмежене у часі і має своє певне завдання чи тему. Мікрорівень спілкування охоплює лише окремі акти, такі як «питання-відповідь», багатозначний погляд. З таких актів складається вся система спілкування особистості в певний період її життя [8, с. 74].

Можемо екстраполювати це визначення для виокремлення рівнів професійного спілкування майбутніх екологів в іншомовному середовищі (табл. 2).

*Рівні реалізації професійного спілкування майбутніх екологів в іншомовному середовищі*

№ з/п рівня	Назва рівня	Часові рамки реалізації	Характеристика рівня	Приклади ситуацій реалізації
1.	Макрорівень	Протягом життя	Відображення спрямованості професійної діяльності майбутнього еколога, мотиваційна сфера, міжособистісні стосунки майбутніх екологів	Спілкування майбутнього еколога у процесі його професійної діяльності
2.	Мезорівень	Обмежене в часі виконання певних завдань, тем професійного характеру	Реалізація контактів майбутніх екологів у процесі виконання професійних завдань	Спілкування майбутніх екологів на професійну тематику (на семінарах, конференціях, ділових зустрічах, у процесі вирішення проблемних ситуацій професійного характеру)
3.	Мікрорівень	Певний період життя	Охоплення окремих актів професійного спілкування майбутніх екологів в іншомовному середовищі	«Питання-відповідь», багатозначний погляд

Спілкування може реалізовуватись різними засобами: мовлення, тональність голосу, паузи, жести та міміка, сміх, контакт очима. Засоби реалізації спілкування поділяють на: вербальні (словесні) та невербальні. Основним засобом спілкування людей є мова. Мова – «це система словесних знаків, які використовуються як форма існування, засіб засвоєння і передавання суспільно-історичного досвіду людства» [8, с. 74]. У вербальній комунікації комунікатор (людина, яка передає інформацію через слова, кодує) та реципієнт (людина, що приймає інформацію, декодує) обмінюються думками, розуміють один одного і вступають у взаємодію. Якщо комунікатор і реципієнт використовують однакові системи кодування, тобто одну мову, вони досягають взаєморозуміння і налагоджують спільну діяльність. Це можливо у разі, якщо учасники комунікації володіють однією мовою (рідною для всіх), або у разі, якщо комунікатор і реципієнт володіють однією іноземною мовою на належному рівні. У першому випадку успішність спілкування можлива за умови обміну інформацією на території країни, де народились і формувались як особистості учасники спілкування, тобто у звичному для них мовному середовищі. У другому випадку успішність спілкування можливе за умови використання однієї іноземної мови, навички володіння якою мають учасники спілкування. Такий вид спілкування називається іншомовним. Він використовується у спілкуванні між людьми, які володіють різними мовами, але для досягнення певних цілей використовують одну іноземну мову, тобто спілкування відбувається в іншомовному середовищі. У процесі своєї професійної діяльності майбутні екологи спілкуватимуться, як рідною, так й іноземною мовами. Безперечно спілкування рідною мовою у процесі вирішення професійних задач не викликатиме у них особливих проблем, адже протягом навчання у ВНЗ усі навчальні дисципліни викладались рідною мовою. Значні проблеми можуть виникнути у випадку необхідності здійснення професійного спілкування іноземною мовою, тобто другого із зазначених випадків спілкування. Саме тому таким важливим, на нашу думку видається питання підвищення ефективності підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування саме в іншомовному середовищі.

Використовуючи мову у процесі спілкування, людство обмінюється різними думками, ділиться досвідом у різних галузях. Практичне використання мови для спілкування називається мовленням. Мовлення – вербальна комунікація, основними засобами якої слугують слова.

Мовлення може бути зовнішнім і внутрішнім. Зовнішнє мовлення включає всі різновиди усного і писемного мовлення [7, с. 299].

Усне мовлення сприймається іншими людьми через слух. Різновидами мовлення вважаються діалог, монолог і полілог.

Діалог – це розмова між двома або кількома людьми. Такий вид мовлення не може бути попередньо спланований, він відбувається у вигляді обміну репліками між співрозмовниками. Успішність у веденні діалогу залежить від рівня взаємовідносин і взаєморозуміння між співрозмовниками. Діалог є скороченим видом мовлення. На зміст діалогу значний вплив має контекст (певні особливості ситуації спілкування).

Монолог – це мовлення однієї людини. Він використовується у процесі спілкування для проведення лекції, доповіді, розповіді. Зміст монологу планується попередньо. Монологічне мовлення потребує спеціальної підготовки, бо протягом монологу мовець повинен ретельно добирати слова, чітко вибудовувати речення, дотримуватись строгої логіки та композиційної завершеності.

Полілог – це обмін думками з тієї чи іншої теми, бесіда трьох і більше учасників, дискусія, де кожен учасник має власну, відмінну від інших, точку зору [5, с. 18].

Писемне мовлення використовується за необхідності у спілкуванні з відсутніми співрозмовниками, які перебувають на відстані або рознесені в часі. Такий вид мовлення здійснюється за допомогою писемних текстів. Особливістю писемного мовлення є його повна розгорнутість, чіткість, логічність. Адже відсутність співрозмовника часто усуває можливість будь-якого уточнення з боку комунікатора на вимогу реципієнта [11, с. 5].

Для досягнення максимальної успішності писемного мовлення варто дотримуватися наступних вимог:

- повідомлення має бути зрозумілим (значення слів у писемному повідомленні повинно бути однозначним);
- повідомлення має містити всю необхідну одержувачеві інформацію (в одержувача не повинні виникати запитання);
- повідомлення має бути написано коректно (не повинно бути ніяких помилок у написанні, пунктуації, граматиці тощо);
- повідомлення має бути укладене так, щоб одержувач не затрачав багато часу для його розуміння;
- повідомлення повинно сприяти налагодженню дружніх стосунків між відправником та одержувачем [12, с. 12].

Різновидами писемного мовлення вважають: листи, факси, e-mail тощо.

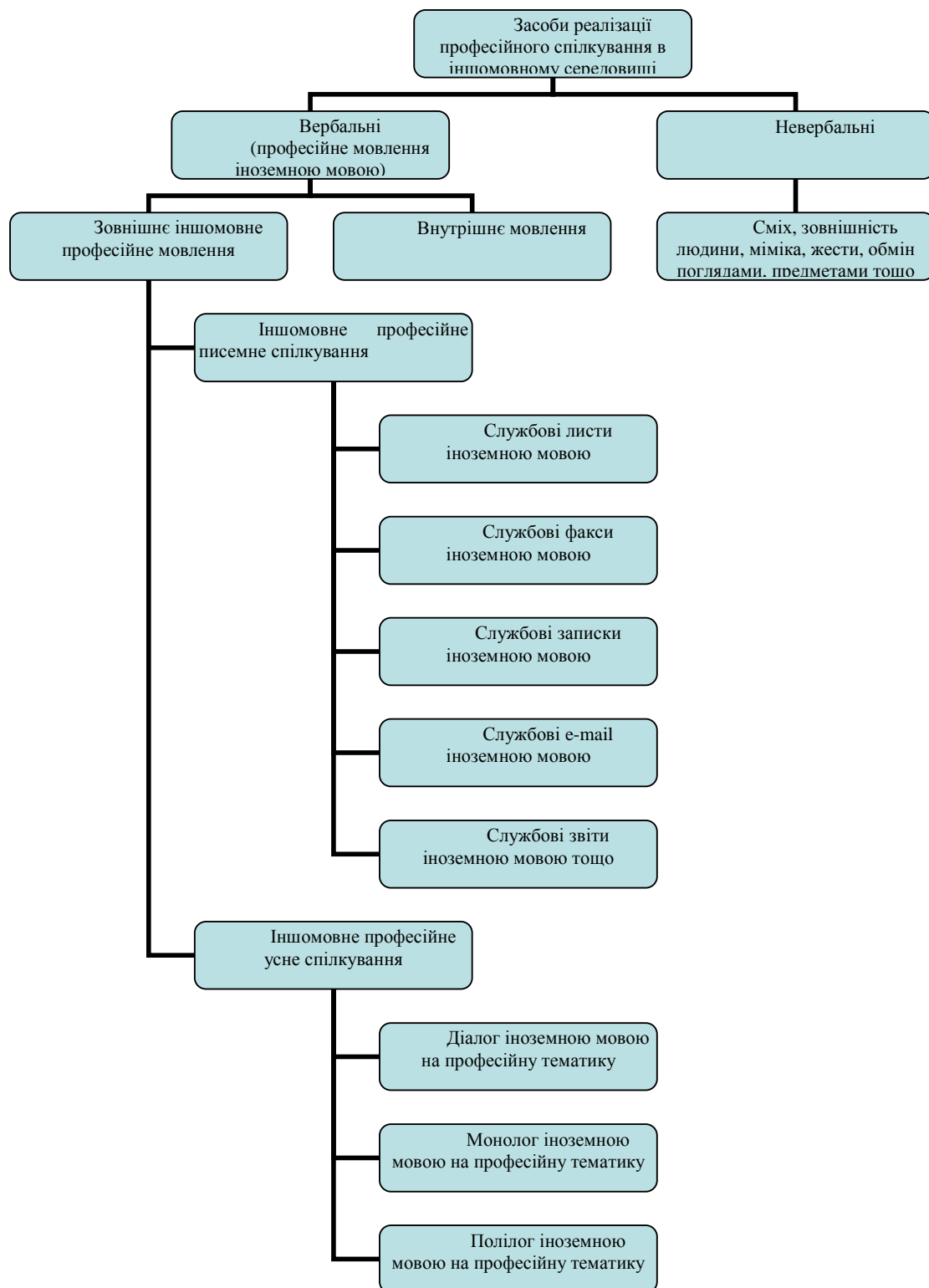
Внутрішнє мовлення зумовлено необхідністю заздалегідь спланувати процес спілкування, мисленнєво вибудувати його змістове наповнення. Внутрішнє мовлення можна вважати підготовкою до наступної діяльності.

У процесі професійної діяльності майбутнього еколога важливе значення матиме як зовнішнє так і внутрішнє мовлення. Особливо це стосується професійного спілкування в іншомовному середовищі, адже спілкування іноземною мовою потребує спочатку підготовки до наступної мовленнєвої діяльності (внутрішнє мовлення), потім ефективного усного та писемного мовлення (зовнішнє мовлення).

Важливе значення у процесі спілкування відіграє також невербальна комунікація. Невербальна комунікація здійснюється через міміку, жести, сміх, обмін поглядами, а також обмін різними предметами, фотографіями тощо. У певних контекстах спілкування згадані невербальні засоби спілкування замінюють слова. Вони широко застосовуються для підсилення та спрямування висловлювань у процесі спілкування [8, с. 75–76].

Навчання мови має, щонайменше, три мети: розвинути у тих, хто навчається, дар слова; ввести тих, хто навчається, у свідоме володіння скарбами мови; домогтися засвоєння тими, хто навчається, логіки мови, тобто її граматичних законів у їх логічній системі [6, с. 82].

На основі проаналізованих засобів спілкування у контексті нашого дослідження можемо зобразити процес професійного спілкування майбутніх екологів в іншомовному середовищі різними засобами реалізації у вигляді схеми (рис.1).



*Рис. 1. Засоби реалізації професійного спілкування майбутніх екологів в іноземному середовищі.*

Для досягнення бажаного результату спілкування майбутні екологи повинні вміло використовувати як вербальні, так і невербальні засоби у процесі професійного спілкування в іноземному середовищі.

Отже, процес підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування, на нашу думку, повинен бути спрямований на формування у студентів знань, вмінь та навичок здійснювати вербальну комунікацію через зовнішнє мовлення (усне і писемне) з можливістю попередньої ефективної реалізації внутрішнього та підсилювати і спрямовувати свої мовленнєві висловлювання за допомогою засобів невербальної комунікації та готовності використовувати ці знання, вміння і навички у своїй професійній сфері.

Дослідження шляхів навчання майбутніх екологів ефективного використання вербальних та невербальних засобів реалізації професійного спілкування в іншомовному середовищі можуть бути темою наступних наукових пошуків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Большая психологическая энциклопедия. — М.: Эксмо, 2007. — 544 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. — К.-Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. — 1736 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти МОНУ. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра і спеціаліста з напрямку підготовки «Екологія». — К.: МОНУ, 2008. — 12 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
5. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності / А. П. Загнітко, І. Р. Домрачева: навч. посібник. — Донецьк: Український культурологічний центр, 2001. — 56 с.
6. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речево́й де́ятельности / И. А. Зимняя. — М.: ППСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. — 432 с.
7. Клос Л. Особливості вербальної та невербальної комунікації у функціонуванні малих освітніх груп / Л. Клос, Н. Микитенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Тovaжянського, О. Г. Романовського. — Харків: НТУ «ХПІ», 2006. — Вип. 12 (16). — С. 297–306.
8. Степанов О. М. Основи педагогіки і психології: посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. — К.: Академвидав, 2003. — 504 с.
9. Сырескина С. В. Формирование культуры иноязычного общения у студентов экономической специальности неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. В. Сырескина. — Чебоксары, 2006. — 180 с.
10. Тинкалюк О. В. Використання професійно-орієнтованих текстів з англійської мови в процесі підготовки економістів до професійного іншомовного спілкування / О. В. Тинкалюк // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск «Сучасні технології в навчанні та вихованні у вищій школі». — Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. — С. 31–37.
11. Camp S. C. College Communication / Camp S. C., Satterwhite M. L. — Glencoe: McGraw-Hill, Columbus, Ohio, 2003. — 450 p.
12. Locker K. O. Business and Administrative Communication. — Irwin/McGraw-Hill, The Ohio State University, 2000. — 694 p.

УДК 371.13:504 (008)

Н. О. МИКИТЕНКО

### ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЧНО-МЕТОДИЧНОЇ ПАРАДИГМИ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*Проаналізовано джерела з проблеми дослідження, що засвідчує значний інтерес вітчизняних та зарубіжних науковців до проблеми технологізації іншомовної фахової підготовки майбутніх фахівців. Розкрито сутність понять «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітня технологія» і «технологія навчання іноземних мов» та їх генезис. Розглянуто домінуючі педагогічні технології. Визначено мету, складові та етапи реалізації технології формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю.*

**Ключові слова:** *іншомовна фахова підготовка, педагогічна технологія, освітня технологія, технологія навчання іноземних мов, технологія формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності.*

Н. О. МИКИТЕНКО

**ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ  
КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Проанализированы научные труды по проблеме исследования, что свидетельствует о значительном интересе отечественных и зарубежных ученых к проблеме технологизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов. Определена сущность понятий «технология», «педагогическая технология», «технология обучения», «образовательная технология», «технология обучения иностранным языкам» и их генезис. Рассмотрены доминирующие педагогические технологии. Указаны цели, составляющие и этапы реализации технологии формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов естественного профиля.*

**Ключевые слова:** *иноязычная профессиональная подготовка, педагогическая технология, образовательная технология, технология обучения иностранным языкам, технология формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности.*

N. O. MYKYTENKO

**THE BASIS OF THE TECHNOLOGICAL AND METHODOLOGICAL PARADIGM  
OF THE CONCEPT OF THE FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL  
COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN FUTURE SCIENCE  
SPECIALISTS**

*The scientific papers that elucidate the problem of the research and prove strong interest of the domestic and foreign scholars in the problem of technification of future specialists' foreign language training have been analyzed. The essence of the concepts of «technology», «pedagogic technology», «educational technology», «foreign languages teaching technology» and their geneses have been defined. The dominant pedagogic technologies have been analyzed. The main objectives, components and stages of the technology of the foreign language professional and communicative competence development in future specialists majoring in sciences have been justified.*

**Keywords:** *foreign language professional training, pedagogic technology, educational technology, foreign languages teaching technology, technology of foreign language professional and communicative competence.*

У сьогоднішньому мінливому світі з притаманним йому технічним прогресом, науковими відкриттями, екологічними проблемами і катастрофами існує необхідність у співпраці між науковцями і практиками різних країн. Співпраця науковців і фахівців, їх участь в міжнародних конференціях чи програмах обмежується певними перешкодами, серед яких – низький рівень сформованості навичок володіння іноземною мовою, особливо іноземною мовою для академічних цілей та професійних потреб.

Аналіз джерел з проблеми дослідження засвідчує значний інтерес вітчизняних та зарубіжних науковців до проблеми технологізації іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю. Педагогічні ідеї щодо необхідності технологізації навчання висловив ще Я. А. Коменський. Перші спроби застосування елементів технологічного підходу у процесі аналізу іноземного досвіду зробили Т. Ільїна та М. Кларін.

Дослідження організаційних і змістових особливостей багаторівневої професійної освіти здійснені П. Атутовим, С. Гончаренком, Р. Гуревичем, А. Захлібним, І. Зязюном, А. Коржуєвим, І. Кузьміним, В. Ледневим, Н. Ничкало, В. Сидоренком та ін.

Засади технологічності навчання розроблені багатьма поколіннями науковців-педагогів. Так, положення про класичні системи організації навчання запропоновані Я. А. Коменським,

Й. Гербартом, Ф. Дістервегом, Й. Песталоцці, І. Штурмом та ін., а положення про авторські варіативні системи організації навчання були виокремлені пізніше в технології. Дослідженням розвитку педагогічних технологій навчання присвятили праці О. Пехота, Д. Чернилевський, М.Кларін та ін.

Особистісно-орієнтоване навчання як педагогічну технологію розглядали Н. Алексєєв, П. Алексєєв, О. Алюнїна, М. Балашов, М. Лукьянова, І. Бех, М. Вікулїна, Г. Глухов, В. Громова, Н. Джава, Л. Качалова, В. Сухомлинський, І. Якиманська, С. Яценко та ін.

Засади проектної технології розробляли Н. Белоусова, Є. Бурцева, Дж. Дьбюї, В. Кїлпатрик, Л. Кондратова, Є. Слепова, С. Шацький.

Положення про форми організації навчання, концепції їх структури, методи навчання досліджували С. Архипова, Л. Добровольская, Н. Варешкіна, Ю. Зотов, С. Іванов, І. Козловська, В. Леднев, Н. Мойсеюк, І. Малафїїк, І. Мегалова, М. Скаткін, І. Харламов, Д. Харт та ін.

Технологію організації групової навчальної діяльності обґрунтували:

В. Котова, Г. Цукерман, О. Ярошенко та ін. – загальні принципи організації групової навчальної діяльності;

М. Скаткін, І. Лернер, В. Дяченко та ін. – загальні (фронтальна, групова, індивідуальна) і конкретні (урок, семінар, екскурсія тощо) форми організації навчання;

І. Бурлака, В. Вихрущ, Ю. Мальований та ін. – форми навчальної діяльності як складові змісту форм навчання;

Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Беспалько, М. Бовтенко, Н. Диканська та ін. – засади технології рівневого навчання;

Е. Паркхерст – систему індивідуалізованого навчання («Дальтон-плану»).

Основи сугестивної технології висвітлено в працях Г. Лозанова, В. Мясїщева, Д. Узнадзе, Б. Парїгіна.

Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі досліджували М. Жалдак, Т. Коваль, І. Мегалова, Л. Морська та інші науковці. Ідею створення комп'ютерних навчальних середовищ, яка є основою більшості сучасних навчальних комп'ютерних програм, запропонував С. Пейперт.

Закономірності, теорії, моделі процесу пізнання запропоновані П. Гальперїним, С. Рубїнштейном, М. Скаткіним, А. Н. Леонтьєвим, І. Лернером, Ю. Самарїним, Д. Богоявленським, Н. Талїзіною, М. Архангельською та ін.

Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми дослідження, на сьогоднішній день у педагогічній науці відсутнє комплексне дослідження технологічно-методичних основ концепції формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності (ІПКК) майбутніх фахівців природничих спеціальностей.

**Мета статті** – з урахуванням підходів та теоретичних засад, на яких ґрунтуються технології, що доводять свою ефективність у навчальному процесі, обґрунтувати технологічно-методичну парадигму концепції формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю.

Концепція формування ІПКК майбутніх фахівців природничого профілю опирається на основні положення теорії педагогічних систем В. Беспалько, концепції іншомовної освіти Є. Пассова, концепції освіти впродовж життя, дидактичної гуманістичної концепції К. Роджерса, гуманістичної концепції особистості А. Маслоу, концепції ролі навчання у розвитку особистості Л. Виготського, концепції діалогу культур М. Бахтіна, радикально конструктивістської концепції Е. фон Глазерсфельда, когнітивізму, біхевіоризму, концепції навчання, сконцентрованого на студентів та ін. Згадана концепція інтегрує теоретико-методологічну та технологічно-методичну парадигми формування ІПКК майбутніх фахівців природничих спеціальностей [2, с. 60–82].

І. Підласий акцентував на важливості застосування у професійній підготовці фахівців різноманітних технологій, оскільки за їх допомогою теорія реалізується на практиці. На думку П. Сїлайчева, організація галузевої професійної підготовки педагогів, її відповідність рівню розвитку виробничих технологій, техніки, економіки, організації і охорони праці, формування у них професійних знань і умінь знаходиться, згідно із сучасним термінологічним апаратом педагогіки, в площині відповідних педагогічних технологій [6, с. 5]. Ми цілковито підтримуємо



думку цього науковця і вважаємо, що у площині відповідних педагогічних технологій знаходиться професійна підготовка майбутніх фахівців усіх профілів, спеціальностей і спеціалізацій.

Поняття «технологія» – грецького походження, означає «знання про майстерність». Варіанти терміна «педагогічна технологія» – «технологія навчання», «освітня технологія», «технології в навчанні», «технології в освіті» – мають понад 300 визначень залежно від того, як їхні автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу [4, с. 16–17]. Еволюція терміна від «технології в навчанні» до «технології освіти» і «педагогічної технології» відповідає зміні змісту поняття. Дискусія про сутність, предмет, концепції, парадигми, дефініції педагогічної технології триває до сьогоднішнього дня. В Росії термін «педагогічна технологія» згадується в 20-х рр. XX ст. у працях з педології, які базувалися на дослідженнях з рефлексології І. Павлова, В. Бехтерева, А. Ухтомського, С. Швацького. У «Педагогічній енциклопедії» (30-ті рр. XX ст.) подано термін «педагогічна техніка», який визначено як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку і ефективну організацію навчальних занять [4, с. 17]. Вперше термін «освітня технологія» у значенні комплексу принципів та педагогічних підходів до побудови процесу навчання і виховання був використаний у США в 30-х рр. XX ст. До широкого впровадження технологічності навчання спричинилися праці засновників прагматичної психології та педагогіки: І. Джеймса, Д. Дьюї, С. Холла, Р. Торндайка, представників т. зв. «індустріальної педагогіки» Р. Тейлора, Ф. Гілберта та інших науковців [4, с. 11].

Спочатку термін «педагогічна технологія» вживався для позначення використання у навчальному процесі технічних засобів навчання.

О. Пехота умовно поділяє розвиток педагогічної технології у світовому контексті на кілька етапів, кожен з яких мав свої характерні ознаки, і пропонує відповідні періодизації:

- 1920–1960-ті рр. – підвищення якості викладання як єдиного способу зростання ефективності навчання за рахунок досягнення вищого рівня поінформованості тих, хто навчається за допомогою використання у навчальному процесі засобів масової комунікації. У 1950–1960-х рр. у США розвивається технократична парадигма дидактики, про що свідчить їхня ідея опрацювання освітніх стандартів. Керування навчальним процесом з урахуванням принципів біхевіористичного підходу перетворює процес навчання у т. зв. «процес натаскування»;

- 1960–1970-ті рр. – розвиток концепції програмованого навчання, врахування вікових та особистісних відмінностей тих, хто навчається. Наголос на процесі навчання, що визначає методику навчання і є критерієм успіху. Наслідком застосування програмованого навчання у США стала індивідуалізація навчального процесу. Яскравим свідченням цього є засоби навчання, а саме: навчальні посібники, які орієнтуються вже не на групу студентів, але створені для індивідуальної роботи. На цьому етапі входить у вжиток термін «модульність навчання». В 1960–1970-х рр. у високорозвинених країнах з'явилися фахові періодичні видання, присвячені проблемам педагогічної технології, зокрема – журнали «Педагогічна технологія» (1961 р., США), «Педагогічна технологія і програмоване навчання» (1964 р., Велика Британія). Однойменні видання з'явилися, також, в Японії (1965 р.), Італії (1971 р.). У цей період створюються відповідні інституції, які координують дослідження з проблем педагогічної технології. Це, до прикладу, Національна рада з педагогічної технології (Велика Британія), Інститут педагогічної технології (США);

- 1980-ті рр. – збільшення кількості педагогічних програмних засобів, покращення їх якості, створення комп'ютерних лабораторій та класів, застосування з навчальною метою спеціальних програмних засобів;

- сучасний етап – розширення сфери педагогічної технології [4, с. 10, 12, 18–19].

Наприкінці XX ст. закріпленню поняття «педагогічна технологія» великою мірою посприяв бурхливий розвиток кібернетики і інформатизації навчання. Зміст поняття значно поглибився, коли його почали використовувати у працях, присвячених розвиваючому та проблемному навчанню, науковій освіті, логіко-математичним основам навчального процесу, програмованому навчанню, контекстному навчанню, модульному навчанню, дистанційному навчанню [6, с. 8].

Серед науковців-педагогів існують сьогодні певні розбіжності щодо трактування терміна «технологія», хоча більшість з них, на думку О. Пехоти, розуміють технологію як процес з гарантованим результатом [4, с. 11].

П. Сердюков розглядає педагогічну технологію як систему технічних, програмних, навчальних і методичних засобів, які у процесі навчання поєднуються з людськими ресурсами шляхом застосування науково обґрунтованої системи методів, засобів і прийомів для ефективного вирішення професійних, навчальних, педагогічних, наукових, організаційних завдань [5, с. 7]. Згідно з визначенням П. Сілайчева, педагогічна технологія – це організаційна система, що забезпечує досягнення певного педагогічного результату при послідовному виконанні студентом низки завдань в умовах застосування визначеного змісту навчання, методів, прийомів, форм організації навчально-виховної роботи, матеріального забезпечення; інакше кажучи, педагогічна технологія – це шлях досягнення певного педагогічного результату [6, с. 5–6]. Ми поділяємо переконання П. Сілайчева щодо відображення системи основних ідей про педагогічну технологію у теорії освіти, про що свідчать аналіз і узагальнення педагогічних поглядів на навчання і освіти. Так, у теорії освіти подано низку визначень поняття «педагогічна технологія», визначені види педагогічної технології, відповідні їй види структура і склад, означено залежність педагогічних технологій від окремих факторів та їх груп (детермінант), виявлені структурно-логічні схеми, що лежать в основі організації педагогічних технологій, запропоновані шляхи оптимізації, розроблені основи системи технологій освіти [6, с. 10].

Перспективними, на думку О. Євдокимова, є такі технології навчання, які найбільш повно враховують індивідуальні потреби та освітні можливості студентів [1, с. 11].

Педагогічна технологія охоплює два аспекти: 1) використання технічних засобів навчання; 2) теорії та концепції, а також практику (що базується на їх основі) планування й організації навчального процесу, аналіз змісту, методів та засобів навчання, управління процесом навчання. З огляду на це на сучасному етапі розвитку педагогічної думки необхідно адаптувати зміст, організаційні особливості і методи навчання до розвитку технічного прогресу й широко використовувати у навчальному процесі новітні засоби, що дають змогу оптимізувати цей процес. Об'єднує ці аспекти системний підхід до організації навчання. «Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології є використання системного аналізу у вирішенні практичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) загалом є критерій оптимальності», – вказує О. Пехота [4, с. 13].

Оскільки істотну роль в технології навчання відіграє технічна база, П. Сердюков стверджує, що в процесі розвитку технічної бази технології навчання утворилися три розділи, які формують взаємопов'язані підсистеми, на основі яких розвинулися відповідні технології [5, с. 8–9]: 1) технічні засоби навчання і безкомп'ютерна технологія їх застосування; 2) комп'ютерні засоби навчання і комп'ютерна технологія навчання; 3) телекомунікаційні засоби навчання і телекомунікаційна технологія навчання.

У намаганні здійснити комплексний аналіз педагогічної технології варто розглянути домінуючі психологічні теорії навчання, зокрема засади психології розвитку й педагогіки розвитку, біхевіоризм, фрейдизм і т. д.

У контексті нашого дослідження біхевіоризм становить інтерес як психологічна теорія, що вивчає первинну соціальність особи та проблеми її розвитку.

У 1960-х рр. психологічні теорії акцентують на умовах, за яких відбувається розвиток особистості. Термін «психологія розвитку» утвердився в англійській літературі у 1970-ті рр. як означення частини загальної психології, що вивчає подібності і відмінності психологічного функціонування особи протягом її життя, або галузі загальної психології, що вивчає прогресивні зміни взаємодії організму в процесі зростання та старіння [4, с. 15].

Наукова підвалина педагогіки розвитку – це пошук методів та засобів, які би забезпечували розвиток й саморозвиток особи в різних системах (екологічних, соціальних) [4, с. 15].

У процесі аналізу теорії педагогічних технологій розроблено концепцію їх базових детермінант, які відображають багатофакторну залежність технологій від оточуючої їх дійсності. На сьогоднішній день розроблено детермінацію певних педагогічних технологій:

визначено їх структуру, обґрунтовано систему базових детермінант, розкрито зміст детермінуючих факторів, запропоновано нові понятійно-термінологічні одиниці.

Задля виконання технологією своїх основних функцій, які відповідають сучасній педагогічній практиці, вимагають вирішення питання:

- система яких технологічних критеріїв відображає систему детермінуючих факторів педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців;
- який склад детермінант визначає технології і як впливає на них;
- в яких критеріях педагогічних технологій відображені детермінанти [6, с. 10–11].

Система підготовки фахівців певного профілю об'єднує такі узагальнені за своєю природою фактори, як соціальний, змістовий, процесуальний, організаційний і матеріальний. Отож, згідно з дослідженнями П. Сілайчева, система детермінант педагогічних технологій включає цільову, змістову, організаційну, процесуальну та матеріальну детермінанти [6, с. 4].

П. Сілайчев виокремив технологічні критерії галузевої підготовки фахівців, якими є: позитивна доцільність, професійна спрямованість, полілогічність, поетапність і процесуальна організованість, узгодженість щодо організаційної системи освіти, педагогічна і технологічна забезпеченість [6, с. 4].

П. Сердюков запропонував визначення технології навчання іноземних мов, якого, як стверджує науковець, не існувало у науково-педагогічній літературі до 1997 р.: «Технологія навчання іноземних мов – це система розроблення та застосування у навчанні/вивченні іноземних мов спеціальних навчальних засобів, матеріалів і методів, яка базується на сучасній методиці навчання іноземних мов та інформаційних технологіях і призначена для забезпечення ефективного досягнення кінцевої мети навчання у мовному вузі – формування іншомовної комунікативної та професійної компетенцій студента. ...Це система, яка складається з трьох основних частин: теоретичних основ ТН, технічної бази (технічних засобів навчання) та дидактичного забезпечення, які тісно взаємопов'язані і утворюють єдине ціле» [5, с. 8].

Враховуючи сучасні тенденції розвитку освіти, технології навчання іноземних мов у вищій школі зорієнтовані сьогодні на формування ІПКК студентів [2, с. 41–59].

Опираючись на результати наукового пошуку О. Шпак та Н. Петракової, Л. Морська виокремлює такі характерні ознаки науково і практично обґрунтованої технології формування іншомовної компетентності: розподіл процесу на взаємопов'язані етапи; скоординоване та поетапне виконання викладачем дій, спрямованих на досягнення поставленої мети та отримання відповідних результатів; однозначність у виконанні введених до технології процедур та операцій, що є вирішальною умовою досягнення результатів; повторюваність і відтворюваність процесу отримання продукту [3, с. 12].

Мета навчання – це системотвірний чинник педагогічної технології. Так, основною метою технології, націленої на формування ІПКК майбутніх фахівців природничого профілю, є розвиток у них високого рівня сформованості ІПКК на основі оволодіння процесами фахово зорієнтованого спілкування (усного й письмового) іноземною мовою з урахуванням домінуючих характеристик психолого-педагогічного портрета згаданих фахівців [2, с. 9–29].

Технологія формування ІПКК майбутніх фахівців природничих спеціальностей передбачає такі основні етапи реалізації (рис. 1):

Як уже зазначалося, вибір освітньої технології – це вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання і стилю роботи викладача: «Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання», – вказує О. Пехота [4, с. 11].

Сьогодні у педагогічній практиці домінують дві стратегії: стратегія формування (педагогічне втручання ззовні у внутрішній світ того, хто навчається) та стратегія розвитку (розвиток особистісного потенціалу й самоактуалізація того, хто навчається). Доволі часто стратегію розвитку ототожнюють з використанням технології особистісно-орієнтованого навчання, яка нині обмежується діагностикою особистісних характеристик студентів, оскільки доволі важко технологізувати процес управління особистісним розвитком того, хто навчається [4, с. 10–11].

Технологічно-методична парадигма концепції формування ІПКК майбутніх фахівців природничого профілю інтегрує зазначені стратегії, оскільки передбачає цілеспрямований вплив суб'єктів дидактичної системи формування ІПКК на процес формування ІПКК студентів

і акцентує на розвиткові домінуючих особистісних характеристик майбутніх фахівців природничих спеціальностей, урахуванні їх резервних навчальних можливостей та потреб.



*Рис. 1. Основні етапи реалізації технології формування ІПКК майбутніх фахівців природничих спеціальностей.*

Вищий рівень сформованості ІПКК досягається завдяки активізації в психіці студента загальних механізмів оволодіння іноземною мовою. З цією метою необхідно проаналізувати дані психолінгвістичних досліджень щодо механізмів засвоєння іноземної мови і їх відмінностей від механізмів засвоєння рідної мови. Згадані проблеми стануть предметом наших подальших наукових розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01. / О. В. Євдокимов. – Харків, 1997. – 24 с. – С. 11.
2. Микитенко Н. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: монографія / Н. Микитенко. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. – 389 с.
3. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій: монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 243 с.
4. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посібник; за заг. ред. О.М. Пехоти / О. М. Пехота та ін. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
5. Сердюков П. І. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / П. І. Сердюков. – К., 1997. – 32 с.
6. Силайчев П. А. Технологические критерии отраслевой подготовки в профессионально-педагогическом образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / П. А. Силайчев. – М., 2006. – 463 с.

Є. О. СПИВАКОВСЬКА

### ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІСУБ'ЄКТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*Розглянуто наукові дослідження полісуб'єктності сучасного освітнього середовища. Проаналізовано стан готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до навчальної взаємодії у такому середовищі. Охарактеризовано сутність суб'єктності учасників навчально-виховного процесу з визначенням вчителя, учня та інформаційно-комунікаційних технологій як суб'єктів навчальної взаємодії з проекцією на розробку спеціальної системи підготовки майбутнього педагога до полісуб'єктної взаємодії.*

**Ключові слова:** суб'єктність, полісуб'єктна взаємодія, полісуб'єктне навчальне середовище, інформаційно-комунікаційні технології

E. O. SPIVAKOVSKA

### ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ГУМАНИТАРИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ

*Рассмотрены научные исследования о полисубъектности современной образовательной среды. Проанализировано состояние готовности будущего учителя-гуманитария к учебному взаимодействию в этой среде. Дана характеристика сущности субъектности участников учебно-воспитательного процесса с определением учителя, учеников и информационно-коммуникационных технологий как субъектов учебного взаимодействия с проекцией на разработку специальной системы подготовки будущего педагога к полисубъектному взаимодействию.*

**Ключевые слова:** субъектность, полисубъектное взаимодействие, полисубъектная учебная среда, информационно-коммуникационные технологии.

Y. O. SPIVAKOVSKA

### THE PROBLEM OF TRAINING OF THE INTENDING TEACHERS OF HUMANITIES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN POLY-SUBJECT EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*The scientific papers on the problem of poly-subjectivity of the modern educational environment has been carried out in the article. The current condition of future teacher's of Humanities readiness to educational interaction in such environment has been analyzed. The essential features of subjectivity of the educational process participants have been characterized singling out a teacher, a pupil, and information-communication technologies as the subjects of educational interaction with projection on the creation of a specially designed pedagogical system of future teachers' preparation to poly-subject interaction.*

**Keywords:** subjectivity, poly-subject interaction, poly-subject educational environment, information-communicative technologies.

Інтенсивний розвиток інформаційного суспільства на початку ХХІ ст., прискорені процеси змін зумовлюють дезінтеграцію, фрагментаризацію світу. Глобальні процеси потребують пошуку цілісного і загального, прагнення до дотримання системно-контекстуального підходу в характеристиці та інтерпретації різноманітних фактів, орієнтування на міждисциплінарність, розгляд полісуб'єктного навчального середовища в діалозі гуманітарних і природничих наук. Тому дискурс про освіту нині вимагає смислового укрупнення в глобальнішому культуро-філософському, міждисциплінарному і міжпрофесійному вимірі, у контексті чіткої і глибокої взаємодії науки, освіти і практичної діяльності в постійно-мінливому середовищі, соціофізичній реальності, у контексті сутності сучасного буття людини.

Проаналізуємо це буття. Сучасна людина існує в парадигмальному вимірі, постійно мінливому життєвому середовищі, в умовах перманентно мінливих контекстів, ролей та ідентичності. Відбуваються щоденні зміни під впливом соціокультурних та інформаційних процесів, які модифікують увесь інститут професій, змінюючи його структуру, створюючи нові галузі, професії і ролі, знищуючи закритість і межі сфер діяльності людини, змінюючи при цьому конфігурацію компетентностей усіх професій, виокремлюючи, зокрема, професію педагога як одну із найскладніших.

Постає питання: «Яким чином здійснюється нині професійна підготовка вчителя (у нашому випадку – учителя-гуманітарія) до професійної діяльності в сучасній школі, і чи відповідає рівень такої підготовки потребам і запитам сьогодення?» Для відповіді варто відповісти спочатку на інші: «Для кого ми готуємо сьогodнішнього вчителя?», «Якими є сучасні діти?», «Яким є середовище, в якому вони живуть і розвиваються?». Важливим є також запитання: «В якому соціально-економічному середовищі будуть жити і працювати вчителі, котрі отримують сьогodнішню вузівську підготовку?», «Чи буде вона сприяти їх успішності й ефективності у професійній діяльності?».

**Метою статті** є обґрунтувати необхідність розробки спеціальної системи підготовки майбутніх педагогів-гуманітаріїв до навчальної взаємодії у сучасному полісуб'єктному освітньому середовищі.

Парадигма сучасної педагогічної науки, коли інформація максимально швидко втрачає новизну й актуальність, рухається від розуміння навчання як процесу передавання знань, умінь і навичок до навчання як формування навчальної компетенції, самоосвітніх вмінь і розвитку пізнавальних потреб [13, с. 239]. Отже, відбувається зміна дидактичних основ освітнього процесу, його цілей. Такий глобальний процес, як інформатизація, змінює наголос у цілепокладанні в навчанні [14, с. 282]. Відповідно зміна мети навчання зумовлює зміни в умовах, формах і методах навчання. Однак такі зміни, як не парадоксально, значною мірою зачепили проблему підготовки вчителя як важливого суб'єкта освітнього процесу. Таку тенденцію у професійній підготовці педагогів вважаємо негативною, оскільки пріоритетом програм модернізації повинен бути саме вчитель. За умови належної підготовки педагога нового типу, нового покоління уможливується реальність модернізації української школи.

На підтвердження висловленої думки проаналізуємо стан дослідження вказаної проблеми у наукових публікаціях. З цією метою простежимо сутність основних педагогічних ідей, які підводять нас до вирішення зазначеної вище проблеми.

Важливим моментом успішності людини в сучасному суспільстві, яке О. М. Новіков називає постіндустріальним [8, с. 11], а Л. М. Пермінова – інформаційно-індустріальним [11, с. 127], є орієнтація на розвиток і саморозвиток, що можна пояснити прагненням до пошуку інформаційної новизни у виборі нових інформаційних джерел, евристичного підходу до оволодіння навчальним матеріалом, налагодженні партнерських стосунків у процесі навчання (якщо це стосується учнів школи чи студентів), співпраці [10, с. 87]. Відповідно змінюються ролі тих, хто здобуває освіту, і педагогів: учень із пасивного реципієнта перетворюється в активного діяча, який сам формує і розвиває свої здібності, оволодіваючи при цьому необхідними знаннями; педагог перестає бути транслятором інформації, займаючи позицію організатора самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Отже, можна стверджувати, що й учень, і педагог займають лінійно рівні позиції у навчальній взаємодії суб'єкт-суб'єктного характеру, яка володіє яскраво вираженим налаштуванням на взаємовигідний діалог з метою досягнення максимально позитивного результату для формування конкурентоспроможного фахівця для сучасного ринку праці.

Інакше кажучи, відбувається об'єкт-суб'єктне перетворення особистості учня, котрий із об'єкта, що піддається впливу обставин, переростає в суб'єкт, який здатний сам керувати обставинами. Таке перетворення відбувається на основі суб'єктного підходу, який передбачає:

- змістовно пошуковий діалог як метод розвитку особистості;
- засоби реалізації нових освітніх технологій (взаємодія, співтворчість, рефлексія, креативність, ситуаційне проектування, індивідуальне самонавчання, саморозвиток, технології мультимедіа).

Витоки дослідження ідеї суб'єктності в бутті людини можна знайти у працях античних філософів, де людина вважалася суб'єктом, що активно творить і перетворює навколишній світ. Пізніше в епоху Відродження з'явилися дослідження людської сутності [17]. Д. Дідро висунув ідею розвитку людської індивідуальності у навчально-виховному середовищі [18, с. 23], яку розвинув Й. Г. Песталоцці [7, с. 83], висвітливши цінності особистості і її прагнення до саморозвитку, а А. Дістервег [3, с. 94] запропонував поняття суб'єктної позиції учнів у навчально-виховному процесі. Схожі ідеї знаходимо у працях Г.-В. Гегеля, І. Канта, Л. Фейєрбаха («людина діяльна», «пізнавальний суб'єкт»). Водночас найбільшої репрезентативності такі думки набули у ХХ ст. через дослідження:

- індивідуальної психології (А. Адлер);
- аналітичної психології (К. Юнг);
- его-психології (Е. Еріксон, Е. Фромм);
- феноменології (К. Роджерс);
- гуманістичної психології (А. Маслоу);
- концепції психічної активності суб'єкта (Л. Виготський).

Нині суб'єктна проблематика займає чільну позицію в теоретичних і прикладних дослідженнях більшості наук про людину і є пріоритетним напрямом у вивченні психолого-педагогічних механізмів особистісного і професійного розвитку людей.

Сучасну теоретичну модель підготовки учителя до взаємодії суб'єктів навчання можливо спроектувати на основі певних фундаментальних підходів, серед яких провідну роль, на нашу думку, треба відвести синергетичному. Він дасть змогу переорієнтувати освітні стратегії на особистість учня, його рівноправність із учителем і навчальним середовищем, побачити неоднозначність педагогічної взаємодії та педагогічного процесу загалом.

Попри актуальність та сучасне інтенсивне реформування освіти, українські учителі залишаються невідповідними до переорієнтації з репродуктивних освітніх технологій на продуктивні, відчуваючи суттєві труднощі в організації навчального процесу на основі суб'єктної взаємодії.

Провідні зарубіжні вчені [1; 15; 16] наголошують на побудові особливої стратегії поведінки вчителя, який здатний надати певну свободу дій учням в їх навчально-пізнавальній діяльності, водночас здійснюючи «невидиме» керівництво цією діяльністю. Відповідно у їхніх дослідженнях йде мова про зміну професійної позиції педагога і необхідність моделювання партнерської професійно-педагогічної позиції як повноцінних партнерів. Така модель, однак, не враховує всіх учасників навчально-виховного процесу, ігноруючи специфіку й сутність сучасного освітнього середовища учня, що здійснює не менш важливий вплив на його просування у навчанні.

Т. Б. Казачкова, досліджуючи інноваційність полісуб'єктної взаємодії в освіті, здійснила спробу охарактеризувати її сутність через призму полісуб'єктного підходу [5, с. 52]. Науковець зробила висновок, що полісуб'єктна взаємодія – це така форма взаємодії суб'єктів один з одним, яка здатна забезпечити взаємну зумовленість й особливий тип спільності, а суб'єкти за таких умов взаємодії здатні проявити активність, діяти, інтегруватися, готові до перетворення навколишнього світу і самих себе, функціонують як суб'єкт щодо процесу саморозвитку і в стосунках з іншими суб'єктами. Крім того, дослідниця узагальнює свої наукові пошуки:

- 1) полісуб'єктна взаємодія забезпечує не лише розвиток творчого потенціалу, а й сприяє прояву креативності у ситуації невизначеності;
- 2) полісуб'єктність розвиває інтерпретаційну компетентність вчителя як вміння сприймати й аналізувати ситуацію з різних точок зору;
- 3) індивідуально-особистісна спрямованість освіти, що реалізується через використання технологій діалогової взаємодії, сприяє розвитку вмінь учителя застосовувати полісуб'єктний підхід у своїй професійній діяльності [4, с. 52].

Нам загалом імпонує логіка і наукові висновки згаданого вище науковця, особливо стосовно виокремлених сутнісних ознак полісуб'єктної взаємодії, однак вважаємо дещо неповною характеристику співдіяльності педагога з іншими суб'єктами у процесі полісуб'єктної взаємодії. Попри цінні думки про те, що педагог повинен зіставляти свій творчий процес з діяльністю учнів, враховувати нюанси такої діяльності, створювати загальну концепцію уроку і забезпечувати індивідуальний підхід до кожного учня, залишився поза

увагою такий аспект професійної діяльності педагога, як його співдіяльність із інформаційно-освітнім середовищем у триєдиному поєднанні інтерактивного характеру із результатами співдіяльності учнів та інформаційного середовища.

С. П. Іванова розробила концепцію непсихологічного підходу до процесу становлення особистості педагога ХХІ ст. [2]. Проаналізувавши філософські та психолого-педагогічні наукові публікації стосовно розуміння понять «суб'єктність», «полісуб'єктна взаємодія», «суб'єкт», авторка виокремлює теорії, з позиції яких можна трактувати ці поняття: 1) теорію соціальної взаємозалежності; 2) теорію соціального навчання; 3) інтеракційну теорію; 4) теорію інтелектуального розвитку. Відзначаючи відповідні відмінності між позиціями цих теорій, науковець доходить висновку про спільну для них ідею у співпраці в сучасному суспільстві й освітньому процесі, яка дає змогу виділити фактори, що впливають на ефективність навчання [2, с. 34]:

- позитивна взаємозалежність суб'єктів полісуб'єктної взаємодії (розуміння загальної мети, наявність спільних ресурсів, докладання спільних зусиль для вирішення спільних важливих проблем);
- усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності (внутрішня і зовнішня мотивація спільної діяльності суб'єктів);
- підтримувальна взаємодія, що забезпечує сприятливий психологічний клімат у взаємодії;
- високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок спілкування;
- рефлексивний аналіз власної поведінки у контексті соціальної поведінки інших суб'єктів.

Врахування вищезазначених факторів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів-гуманітаріїв забезпечить, на нашу думку, корисне налаштування на ефективну взаємодію суб'єктів у навчальній діяльності. Водночас, визначаючи перелічені вище фактори, С. П. Іванова залишила поза увагою інформаційно-освітнє середовище як повноцінний суб'єкт навчального процесу. Отже можемо зробити висновок про неповний перелік таких факторів, який потребує належного вивчення і доповнення.

Цікавим у контексті нашої роботи вважаємо трактування Н. В. Ключовою [6] суб'єктності через призму суб'єктного підходу, яка є інтегративною функцією людської психіки, що забезпечує адаптацію людини до навколишнього середовища, перетворення власної психіки і навколишнього світу на основі узгодження емоційних, рефлексивних і діяльних компонентів образу «Я». Розуміння суб'єктності особистості учня в такому аспекті забезпечує, відповідно до позиції згаданого науковця, адекватний розвиток особистості та співпрацю суб'єктів між собою у процесі взаємодії у полісуб'єктному середовищі.

Розвиток учня здійснюється на двох рівнях становлення його суб'єктності: 1) адаптація або пристосування людини до умов навколишнього середовища, що здійснюється через інтеграцію всього арсеналу психічних якостей і засобів, які людина має на даний момент; 2) перетворення власної психіки і навколишнього світу матиме ознаку суб'єктності, якщо розвиток особистості відбуватиметься за такими схемами [6]:

- від детермінації до свободи (від типових передумов розвитку до ціннісно-смыслових механізмів саморегуляції, від об'єктивно заданих передумов, що визначають специфіку діяльності, до вільного вибору мети і завдань у процесі особистісного розвитку);
- від неусвідомленості до усвідомлення (від ірраціонального до раціонального способу прийняття рішень, який зіставляє внутрішні цінності і реальну поведінку людини);
- від дифузності до цілісності (від хаотичного способу виконання діяльності, в т. ч. навчальної, до холістичного способу життєдіяльності, що поєднує поведінку особистості у різних ситуаціях на основі внутрішньо сформованих цінностей).

Вважаємо за доцільне врахувати зазначені вище ознаки й сутність суб'єктності особистості як у побудові моделі педагога як суб'єкта взаємодії в полісуб'єктному навчальному середовищі, так і учня як ще одного суб'єкта. Однак така сутність тяжіє до психологічної характеристики суб'єктності, а тому її важко застосувати до розуміння специфіки інших суб'єктів навчальної взаємодії, наприклад, інформаційно-освітнього середовища. Водночас, попри існування певних засторог у використанні результатів наукового пошуку щодо розуміння сутності суб'єктності Н. В. Ключової, важливим позитивом, вартим врахування з метою вирішення завдань нашого дослідження, є характеристика завдань становлення суб'єктності на різних етапах онтогенезу (табл. 1). Таку характеристику покладемо в основу побудови моделей суб'єктів



взаємодії в полісуб'єктному навчальному середовищі і, відповідно, побудови моделі педагога, готового до професійної діяльності в такому середовищі. На думку згаданої вище дослідниці, суб'єктність розвивається упродовж усього життя людини і кожен віковий етап має свої завдання у становленні суб'єктності, свою феноменологію і форми реалізації, а загалом увесь цей процес поєднується трьома узгодженими напрямками психічного розвитку: спілкуванням, діяльністю і самосвідомістю. На кожному віковому етапі одна із сфер є провідною, вирішуючи завдання, що стоять перед суб'єктом, і визначаючи його новоутворення [6].

Таблиця 1

Завдання становлення суб'єктності на різних етапах онтогенезу

Віковий етап	Провідний вид діяльності	Спільнота	Провідна сфера, в якій розвивається суб'єкт	Досвід суб'єктності
0–1 рік	Безпосереднє емоційне спілкування	Дитина – дорослий	Спілкування	Суб'єкт емоційного контакту
1–3 роки	Предметно-знаряддева діяльність	Дитина – дія – дорослий	Діяльність	Суб'єкт предметної дії
3–7 років	Рольова гра	Дитина – соціальні норми – ровесник	Самосвідомість	Суб'єкт самосвідомості
7–13 років	Навчальна діяльність	Дитина – реактивне навчання – соціально значущий дорослий	Діяльність + самосвідомість	Суб'єкт самосвідомості
13–17 років	Спілкування	Підліток – підліток	Спілкування	Суб'єкт спілкування
17 і старше	Самовизначення і професійна діяльність	Людина – суспільство	Діяльність	Суб'єкт життєдіяльності

Узагальнюючи результати свого дослідження, Н. В. Ключєва говорить про основну перевагу суб'єктивного підходу порівняно з теорією «вільного виховання», «традиційного навчання»: тут надається можливість учневі свідомо будувати свою поведінку на основі узгодження індивідуальних цінностей і соціальних вимог навчального середовища.

Цікавим, на нашу думку, є переконання Л. Є. Петухової про те, що інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище є суб'єктом у навчальному процесі (разом із педагогом і студентами/учнями як суб'єктами навчального процесу), оскільки «компонентами інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища є не тільки технології, а й людські ресурси, які неперервно їх оновлюють зі швидкістю, що постійно зростає». Отже в сучасних умовах варто говорити про існування якісно нового освітнього середовища як рівноправного суб'єкта [12, с. 248]. Тому дослідниця пропонує змінити розуміння сутності дидактичного процесу, що із двовекторного переходить у тривекторний вимір, який вона називає трисуб'єктною дидактикою. Водночас вважаємо за необхідне зазначити: наголошуючи на тому, що «сучасний стан науково-професійної підготовки вчителя не забезпечує повною мірою належний рівень його готовності до ефективної діяльності» згідно з принциповими сутнісними ознаками і фундаментальними принципами «трисуб'єктної дидактики» і, таким чином, загострюючи проблему необхідності наукового обґрунтування підготовки сучасного педагога в нових умовах навчального-виховного процесу. Л. Є. Петухова не характеризує професійну діяльність вчителя в таких умовах, залишаючи поза увагою фундаментальні основи практичного вирішення зазначеної проблеми.

Безперечно, заслуговують належної уваги дослідження філософів, психологів, педагогів (Л. І. Божович, В. О. Петровського, Г. Олпорта, Л. Виготського, І. Унта, К. Роджерса та ін.) стосовно суб'єктних ознак особистості, в т. ч. особистості учня. Однак у них детально

розглянуто суб'єктність без урахування суб'єктної сутності сучасного освітнього середовища. Також вказані науковці не враховують необхідність професійної підготовки педагога до навчальної діяльності в умовах існування полісуб'єктного освітнього середовища.

Отже, на основі аналізу наукової літератури робимо висновок про відсутність спеціальних досліджень, спрямованих на пошук ефективних методик і технологій підготовки сучасного педагога до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі. Відсутня також єдина позиція вчених щодо розуміння сутності такого середовища, категорії «суб'єктність» з позиції сучасної філософії освіти, психолого-педагогічних теорій. Це зумовлює необхідність продовження досліджень у цьому напрямку, що й буде змістом наших наступних наукових пошуків.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж. Демократия и образование; пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
2. Иванова С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной бреде: дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / С. П. Иванова. – СПб., 2000. – 334 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений; под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
4. Казачкова Т. Б. «...И нам любое дело по плечу»: учеб.-метод. пособие / Т. Б. Казачкова. – СПб.: Школа-Эпиграф, 2010. – 136 с.
5. Казачкова Т. Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования / Т. Б. Казачкова // Постдипломное образование: проблемы развития личности: материалы VIII междунар. науч.-практ. конференции. – СПб., 2009. – С. 52–54.
6. Ключева Н. В. Педагогическая психология: субъектный подход как развитие идей педагогической антропологии в отечественной психологии / Н. В. Ключева. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.univer5.ru/pedagogika/pedagogicheskaya-psihologiya-klyueva-n.v/Page-20.html](http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogicheskaya-psihologiya-klyueva-n.v/Page-20.html)
7. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г. М. Коджаспирова. – М., 2003. – 224 с.
8. Новиков А. М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография / А. М. Новиков. – М.: Єгвес, 2008. – 136 с.
9. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластѣнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
10. Перминова Л. М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии / Л. М. Перминова. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 388 с.
11. Перминова Л. М. Дидактика на рубеже эпох (XX–XXI вв.): курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования / Л. М. Перминова, Е. Н. Селиверстова. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 428 с.
12. Пеухова Л.Є. Інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкових класів: (В моделі трисуб'єктної дидактики): навч.-метод. посібник / Л. Є. Петухова. – Херсон: Айлант, 2010 – 443 с.
13. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.
14. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
15. Bernstein V. The Structuring of Pedagogic Discourse /V. Bernstein. – Routledge, 2003. – 235 p.
16. Rogoff B., Turkanis C.G., Bartlett L. Learning Together : Children and Adults in a School Community / V. Rogoff, C. G. Turkanis, L. Bartlett. – Oxford: Oxford University Press, 2001 – 272 p.
17. Bacon F. The Advancement of Learning / F. Bacon. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk\\_files=1459666](http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=1459666)
18. Gregory M. E. Diderot and the Metamorphosis of Species (Studies in Philosophy) / M. E. Gregory. – New York: Routledge, 2006. – 222 p.

І. Ю. ШКІЦЬКА

### ФОРМИ І МЕТОДИ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ І НАВИЧОК АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ПЕРЕРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ

*Репрезентовано форми та методи проведення залікових модулів з аналітико-синтетичної переробки інформації. Подано рекомендації щодо розроблення контрольних завдань і використання різноаспектних форм перевірки знань та навичок студентів спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність». Показано переваги й недоліки описаних методів контролю. Представлено приклади практичних завдань.*

**Ключові слова:** аналітико-синтетична переробка інформації, заліковий модуль, метод перевірки знань, форма контролю, тестування, комплексне підсумкове індивідуальне завдання.

И. Ю. ШКИЦКАЯ

### ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТОВ-ДОКУМЕНТОВЕДОВ

*Показаны формы и методы проведения зачетных модулей по аналитико-синтетической переработке информации. Даны рекомендации по разработке контрольных заданий и использованию разноаспектных форм проверки знаний и навыков студентов специальности «Документоведение и информационная деятельность». Освещены преимущества и недостатки описанных методов контроля. Представлены преимущества и недостатки описанных методов контроля. Приведены примеры практических заданий.*

**Ключевые слова:** аналитико-синтетическая переработка информации, зачетный модуль, метод проверки знаний, форма контроля, тестирование, комплексное итоговое индивидуальное задание.

I. Y. SHKITSKA

### FORMS AND METHODS OF TESTING OF DOCUMENTOLOGY STUDENT'S KNOWLEDGE AND SKILLS OF ANALYTIC-SYNTHETIC INFORMATION PROCESSING

*The article describes forms and methods of evaluative modules in analytic-synthetic information processing. The author provides recommendations for the working of control tasks and using of various forms of knowledge testing and skills of students in speciality «Documentology and Informational Activity», shows advantages and disadvantages of these methods of control, gives examples of practical tasks.*

**Keywords:** analytic-synthetic information processing, evaluative module, method of testing knowledge, control form, testing, comprehensive final individual task.

Сьогодення ставить перед суспільством нові вимоги. Збільшення обсягів інформаційних потоків, стрімкий розвиток новітніх інформаційних технологій, перенесення комунікативних процесів у віртуальну площину – це все породжує попит на фахівців із документознавства та сфери інформаційних послуг, особливо зараз, у час глобалізації й інформаційної революції, коли великого значення набуває вміння оптимізувати роботу з інформаційними ресурсами, орієнтуватися в інформаційних потоках, здійснювати пошук і переробку даних.

У вищих навчальних закладах України спеціальність «Документознавство та інформаційна діяльність» з'явилася порівняно недавно – у кінці 90-х рр. минулого століття. І хоча вітчизняна наука має великий доробок учених у сфері підготовки фахівців зі згаданої спеціальності (йдеться про наукові та науково-методичні студії [3; 8; 4; 2; 5; 6; 9; 7], усе-таки відчувається брак праць такого характеру. Це зумовлює актуальність нашої наукової розвідки, **метою** якої є узагальнення досвіду викладання автором дисципліни «Аналітико-синтетична

переробка інформації», зокрема, репрезентація форм і методів проведення залікових модулів, формулювання рекомендацій із розроблення контрольних завдань і використання різноаспектних форм перевірки знань та навичок студентів, а також виявлення переваг і недоліків описаних методів контролю.

Навчальна дисципліна «Аналітико-синтетична переробка інформації» є курсом професійної та практичної підготовки і становить основу гуманітарної освіти спеціаліста з документознавства. Аналітико-синтетична переробка інформації – атрибут усіх ділових процесів, різновекторної інформаційної діяльності, є «основою самоосвіти і саморозвитку» [1, с. 76].

У межах цього курсу студенти опановують процеси перетворення інформації, розміщеної в первинному документі, для створення вторинних документів, знайомляться із законодавчим визначенням основних понять інформаційної діяльності, виробляють навички оперування документознавчою термінологією, з'ясовують місце документних ресурсів серед інших інформаційних ресурсів, вивчають їх види, функції, принципи побудови. Звертаємо увагу й на те, що студенти не тільки ознайомлюються з такими видами інформаційної діяльності, як бібліографування, систематизація, предметизація, анування та реферування, – вони ґрунтовно вивчають історичні засади згаданих процесів, знайомляться з персоналіями, порівнюють здобутки людства різних історичних періодів у галузі мікро- та макроаналітичного згорання інформації.

Після вивчення дисципліни майбутні документознавці повинні вміти здійснювати несемантичну обробку інформації, володіти навичками різноаспектного пошуку інформації в системах і мережах, її структурування та згорання, створення вторинних документів (бібліографічних описів і записів, рефератів, анотацій тощо), підготовки експрес-інформації й аналітичних оглядів, надання інформаційних послуг.

Сучасна методика аналітико-синтетичної переробки інформації ґрунтується на нормативно-регламентованій базі міжнародних і державних стандартів України, документних класифікаційних системах, рубрикаторах, словниках, предметних рубриках, тезаурусах та ін. Кожний вид аналітико-синтетичної переробки інформації розглядають як метод, за допомогою якого можна створювати інформаційну продукцію й надавати інформаційні послуги. Теоретичні та методичні аспекти тем розглядаються переважно на лекціях. На практичних заняттях і під час самостійної роботи під керівництвом викладача студенти набувають навичок аналітико-синтетичної переробки інформації.

На нашу думку, логічним є поділ матеріалу дисципліни на два змістові модулі, чи теоретичні блоки. Перший змістовий модуль – «Теоретичні основи аналітико-синтетичної переробки інформації. Макроаналітичне згорання інформації» – містить три теми: «Аналітико-синтетична переробка інформації: сутність, призначення, види», «Теоретичні основи макроаналітичного згорання інформації», «Методика макроаналітичного згорання інформації». Другий змістовий модуль «Індексування, анування й реферування документної інформації» складається з п'яти тем: «Теоретичні основи систематизації документів», «Методика систематизації документів», «Предметизація документної інформації», «Анування документів як вид інформаційної компресії», «Мікроаналітичне згорання інформації: реферування».

У Тернопільському національному економічному університеті на аудиторне вивчення «Аналітико-синтетичної переробки інформації» відведено 18 лекційних та 9 практичних занять. Цю дисципліну читають студентам II курсу денного відділення протягом третього семестру. Кількість залікових модулів із дисципліни становить чотири, серед них середсеместровий заліковий модуль, форму проведення якого викладач обирає на власний розсуд, письмова ректорська контрольна робота, оцінювання комплексного підсумкового індивідуального завдання (КПЗ) та письмовий іспит.

Підсумковий бал за 100-бальною шкалою з дисципліни визначається як середньозважена величина залежно від питомої ваги кожного складника залікового кредиту. Пропоновані нами коефіцієнти і термін проведення залікових модулів відображено в таблиці (термін проведення встановлено з урахуванням, що тривалість навчального семестру становить 18 тижнів).

Таблиця 1

№ з/п	Форма проведення залікового модуля	Термін проведення, тиждень	Ваговий коефіцієнт, %
1.	Експрес-опитування	8-й	15
2.	Ректорська контрольна робота	16-й	25
3.	Захист КППЗ	18-й	20
4.	Іспит	сесія	40

Перший заліковий модуль, на нашу думку, краще проводити у вигляді експрес-опитування. Таким способом у викладача є можливість перевірити знання студентів з усіх вивчених тем, виявити питання, важкі для засвоєння. Крім того, ж така форма контролю є водночас навчальною: під час опитування студенти заповнюють прогалини у своїх знаннях. До труднощів здійснення такої перевірки можна віднести те, що викладач повинен унеможливити підказки студентів, використання останніми допоміжних джерел інформації під час опитування, на високому науково-методичному рівні володіти навчальним матеріалом, а також уміти розподіляти час так, щоб на занятті встигнути опитати всіх студентів.

До модульного експрес-опитування викладачеві необхідно готуватися. Найбільш доцільним, на нашу думку, є складання питальника. Він допоможе уникати повторень, порушення логічного порядку наведення питань, забезпечить системність перевірки. Питальник повинен містити велику кількість тематично згрупованих питань. Це ставить у рівні умови студентів, яких опитано на початку заняття, і тих, що відповідатимуть у кінці заняття. Опитування кожного наступного студента доречно починати з тих питань першої теми, на які раніше опитані студенти дали неправильні або невичерпні відповіді. Важливо не повторювати ті питання, на які відповідали правильно. Щоправда, для студентів з невисоким рівнем успішності таке повторення може бути цілком виправданим.

При розробленні питальника викладачеві варто звернути увагу на те, щоб питання не були довгими, виключали двозначність, були легкими для сприйняття на слух. Однією з особливостей методу експрес-опитування є швидкість. Під час опитування викладач повинен урахувати індивідуальні психологічні особливості студентів – не всі можуть швидко давати відповіді на питання з різних тематичних блоків. Дехто відчуває дискомфорт при опитуванні в присутності інших студентів групи. Викладач може дозволити опитаним студентам покращувати свій результат, надаючи їм можливість давати відповіді на ті питання, які викликали труднощі в більшості. Оцінки краще оголошувати наприкінці опитування. Під час оцінювання викладач може враховувати роботу студента на попередніх лекційних та практичних заняттях, а також брати до уваги поточні оцінки тощо.

Другим заліковим модулем із дисципліни є ректорська контрольна робота. Такий контроль здійснюють тоді, коли левову частину матеріалу з дисципліни вичитано, – на 16–17-му тижні навчального семестру. Форма проведення модуля – письмова робота тривалістю в одне аудиторне заняття. На нашу думку, завдання, що входять до цієї роботи, повинні бути різноплановими, передбачати перевірку знань студентів теоретичного блоку дисципліни, а також спрямовуватися на виявлення вмінь застосувати їх на практиці. При цьому важливо повністю охопити всі вивчені теми. Для кожного студента групи варто розробити окремий варіант – щоб забезпечити об'єктивність перевірки знань. Для ректорської контрольної роботи з аналітико-синтетичної переробки інформації пропонуємо завдання трьох типів: тестові питання (не більше 10), теоретичні питання, що потребують розлогіх відповідей та демонстрації прикладів, (не більше 5) та практичні завдання. Розглянемо їх докладніше.

Тестування як навчальний метод і метод перевірки знань у педагогіці відомий давно – із часів Стародавньої Греції. Активно використовувати тести в українській освіті почали в 90-і роки ХХ ст. Негативне ставлення до тестування як методу спричинене його об'єктивними недоліками. Передусім це можливість випадкового вибору відповідей шляхом угадування чи за допомогою методу виключення, незадіяність під час контролю мовленнєвого апарату, що не дає змоги простежити логіку студента, «засмічування» його пам'яті неправильними відповідями. Важливо, щоб тести були грамотно складені та їх використання було методично вмотивованим.

Типовими огріхами викладачів під час розроблення тестових завдань вважаємо включення до їх складу другорядних за значущістю питань, переобтяження тестів довідковим матеріалом, що стимулює механічне запам'ятовування, а не розвиток логічного й асоціативного мислення, уведення дискусійних питань, неправдоподібність альтернативних питань, а також недостатня для об'єктивного оцінювання кількість тестових питань.

На нашу думку, тести не варто використовувати лише для перевірки знань. Бажано, щоб студенти були ознайомлені з тестовими питаннями ще на етапі засвоєння навчального матеріалу. Грамотно складені тести сприяють розвитку логічного мислення студента, стимулюють його інтерес до навчання і певною мірою посилюють самодисципліну. З огляду на це в написаному автором статті навчально-методичному посібнику [10] після кожної теми розміщено тестові питання, правильні відповіді на які студенти можуть знайти в теоретичних блоках книги.

Звичайно, формуючи варіанти ректорської контрольної роботи, доцільно дещо змінювати формулювання питань, порядок наведення варіантів відповідей, стежити, щоб питання однаково охоплювали всі вивчені теми. Сказане стосується й такого важливого складника ректорської контрольної роботи, як теоретичні питання. Переформулювання теоретичних питань із лекційних тем, навчальної літератури дає змогу об'єктивно перевірити рівень володіння теоретичним матеріалом.

Викладач повинен заохочувати студентів до ілюстрування теоретичних положень прикладами, адже це є індикатором того, що навчальний матеріал опрацьовано на належному рівні. Чим більше творчості, зокрема власного ілюстративного матеріалу, у відповідях студента на теоретичні питання, тим вищий бал він отримає. Вважаємо, що ваговий коефіцієнт оцінки за цей вид роботи повинен бути не менше 40 % підсумкової оцінки за контрольну роботу. Такий же коефіцієнт пропонуємо і для оцінювання результатів виконання блоку практичних завдань. Під ними розуміємо завдання на виявлення навичок згортання інформації, бібліографування та індексування документів.

Оскільки такі види аналітико-синтетичної переробки інформації, як анутовання та реферування, студенти вивчають на двох останніх заняттях і не встигають їх належно опанувати до другого залікового модуля, практичні завдання на перевірку навичок мікроаналітичного згортання інформації недоцільно включати до ректорської контрольної роботи, але їх бажано увести до останнього залікового модуля – письмового іспиту.

Для перевірки вміння здійснювати макроаналітичне згортання інформації варто розробити завдання на редагування бібліографічних описів і записів, а також завдання на створення бібліографічних описів документів різного типу з використанням конкретних даних, наприклад:

Зробіть бібліографічні описи документів, використовуючи подану нижче інформацію:

1. Автори книги: Глушик С. В., Дияк О. В., Шевчук С. В.

Назва книги: Сучасні ділові папери

Вид, жанр, призначення: навчальний посібник для вищих та середніх спеціальних навчальних закладів

Місто видання: Тернопіль

Видавництво: А.С.К.

Інформація про видання: 3-тє, перероблене

Рік видання: 2002

Кількість сторінок: 303

ISBN: 966-539-451-7.

2. Упорядники: Б. І. Білик, Ю. А. Горбань, Я. С. Калакура та ін.

Редактори: С. М. Клапчук, В. Ф. Остафійчук

Назва: Історія української культури

Вид, жанр, призначення документа: збірник матеріалів і документів

Місто видання: Київ

Видавництво: Вища школа

Рік видання: 2000

Кількість сторінок: 607  
Відомості про ілюстрації: містить ілюстрації  
ISBN: 966-642-008-2.

3. Автор: Левада О.  
Назва: Твори  
Кількість томів: 4  
Назва 1 тому: Драматичні поети. Вірші. Чернишевський (поема)  
Назва 2 тому: П'єси  
Назва 3 тому: Кіносценарії. Повість про ранній ранок  
Назва 4 тому: Критика. Публіцистика  
Кількість сторінок: 382 (1 т.), 485 (2 т.), 388 (3 т.), 318 (4 т.)  
Місто видання: Київ  
Видавництво: Дніпро  
Роки видання: 1979 (1 т.), 1980 (2–4 т.).

4. Назва журналу: Мовознавство  
Жанрові характеристики: науково-теоретичний журнал Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні та Українського мовно-інформаційного фонду НАН України  
Місце видання: Київ  
Видавництво: Наукова думка  
Рік видання: 2012  
Номер випуску: 1 (січень-лютий)  
Автор статті: О. Б. Ткаченко  
Назва статті: До проблеми української правописної реформи  
Сторінки: 13–17.

Завдання можна ускладнити, змінюючи порядок подання необхідних інформаційних складників. Практичне завдання з бібліографування може мати й такий вигляд: «У правильній послідовності наведіть основні й факультативні елементи бібліографічного опису підручника трьох авторів / аналітичного бібліографічного опису, бібліографічного опису автореферату дисертації» та ін.

Крім практичних завдань із бібліографування, до ректорської контрольної роботи доцільно ввести завдання на перевірку знань різних аспектів індексування, наприклад:

1. Яку інформацію несуть класифікаційні індекси УДК, що містять символи + (наприклад: 669.14+669.24), [ ] (наприклад: [622+669] (477)), :: (наприклад: 528::629.783)?

2. Подані загальні визначники УДК класифікуйте за групами (мови, народів, форми, місця, часу, точки зору, визначники для позначення матеріалів, визначники, що містять характеристику осіб): 294.3-05, "04/14", 621.873.0002.6, =161.2, (+161.2), 913 (100), (051).

3. У правильній послідовності розташуйте індекси на одному ступені класифікаційного ділення ББК:

1. Індеси основної таблиці з цифровим позначенням.
2. Індеси з двокрапкою.
3. Індеси загальних типових ділень (ЗТД).
4. Індеси територіальних типових ділень (ТТД).
5. Індеси основної таблиці з буквеними позначеннями.
6. Індеси спеціальних типових ділень (СТД).

Якщо заняття проходитиме в комп'ютерному класі (аудиторії з доступом до мережі Інтернету) або викладач матиме можливість забезпечити студентську групу декількома примірниками класифікаційних таблиць УДК, до ректорської контрольної роботи варто ввести завдання на визначення номера УДК для заголовків статей і навчально-методичної літератури. Різновидом завдань для перевірки знань студентів із предметизації є завдання на формулювання предметних рубрик для певних документів.

Третій заліковий модуль – це репрезентація та захист КПЗ. Оцінку за цей модуль формують 60 % оцінки за зміст і оформлення роботи та 40 % оцінки за її захист. Наголошуємо

на тому, що пропонувані студентам теми для виконання цього завдання повинні мати наукову новизну, актуальність і передбачати розкриття їх творчого потенціалу. Беручи до уваги правильність оформлення КПЗ та відповідність роботи вимогам вищої школи, під час оцінювання викладач повинен враховувати рівень самостійності її виконання, що виявляється під час захисту КПЗ. Доцільно проводити захист робіт в аудиторіях, де студенти матимуть можливість супроводжувати свої доповіді мультимедійними презентаціями.

Четвертий заліковий модуль має вигляд письмової екзаменаційної роботи, в якій студент повинен висвітлити два теоретичні питання та виконати практичне завдання. Крім завдань вищенаведених типів, на іспит доречно винести завдання на складання анотацій. Для цього необхідно дібрати невеликі за обсягом статті з документознавчої тематики. Варіантом практичного завдання можуть бути завдання на створення алгоритмів для складання рефератів і анотацій, а також завдання з формування порадики для осіб, які не мають досвіду анотування і реферування.

Таким чином, оцінюючи роботу студентів, що опановують курс «Аналітико-синтетична переробка інформації», протягом семестру викладач повинен застосовувати різні методи контролю знань і використовувати різні форми проведення залікових модулів. Це дасть змогу об'єктивно оцінити рівень знань студента, забезпечити їх високу якість, а також стимулювати пізнавальну активність майбутніх фахівців у сфері документознавства та інформаційної діяльності. Важливу роль при цьому відіграє якість навчально-методичних розробок викладача, зокрема, контрольних робіт, тестів, екзаменаційних білетів, практичних завдань, тематики КПЗ, та його вміння поєднувати на практичних заняттях різні види аудиторної роботи.

Перспективним напрямом подальших наукових студій з методики викладання дисциплін документознавчого циклу у вищих начальних закладах вважаємо вивчення шляхів використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алфеева Е. Л. Аналітико-синтетическая переработка информации в профессиональном образовании / Е. Л. Алфеева // Образование и общество: научный, информационно-аналитический журнал. – 2009. – № 4. – С. 76-81.
2. Морозюк І. Документознавство та інформаційна діяльність : проблеми спеціалізацій і вимоги практики / І. Морозюк // Вісник Книжкової палати. – 2003. – № 8. – С.18–20.
3. Кушнарєнко Н. М. Системна організація змісту та викладання дисциплін документознавчого циклу / Н. М. Кушнарєнко // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С.41–52.
4. Кушнарєнко Н. М. Внутріпредметна і міжпредметна інтеграція дисциплін документознавчого циклу / Н. М. Кушнарєнко // Вісник Харківської державної академії культури. – 2003. – Вип. 11. – С. 106–114.
5. Кушнарєнко Н. М. Складові змісту спеціальності Документознавство та інформаційна діяльність : питання методології / Н. М. Кушнарєнко // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2004. – № 1. – С. 15-21.
6. Палєха Ю. Підготовка документознавців / Ю. Палєха // Секретар-референт. – 2005. – № 11 (36). – С.42-44.
7. Сілютіна І. М. Методика викладання спеціальних дисциплін : проблема змісту / І. М. Сілютіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/2\\_SND\\_2007/Pedagogica/19420.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_SND_2007/Pedagogica/19420.doc.htm).
8. Соляник А. Концептуальні засади викладання дисциплін документознавчого циклу / А. Соляник, Н. Кушнарєнко // Вісник Книжкової палати. – 2001. – № 1. – С. 25-27.
9. Філіпова Л. Інформаційна діяльність як фахова навчальна дисципліна : змістовний аналіз / Л. Філіпова // Вісник Книжкової палати. – 2005. – № 2. – С. 29-30.
10. Шкіцька І. Ю. Аналітико-синтетична переробка інформації: навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» / І. Ю. Шкіцька. – Вид. 2-е, доп. – Тернопіль: ТОВ «Новий колір», 2009. – 152 с.



# ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА

УДК 373.5:37

А. І. ТЕРЕЩУК

## ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Розглядаються проблеми педагогічного проектування змісту технологічної освіти. Аналізуються різні бачення сутності педагогічного проектування, його витoki та сучасні перспективи. Описано сучасний етап розвитку освітніх систем та історичний досвід становлення педагогічного проектування. Визначено основні етапи педагогічного проектування змісту технологічної підготовки учнів старшої загальноосвітньої школи.*

**Ключові слова:** проектування, педагогічне проектування, технологічна освіта, технологічна підготовка, етапи проектування.

А. И. ТЕРЕЩУК

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Рассматриваются проблемы педагогического проектирования содержания технологического образования. Анализируются разные взгляды на педагогическое проектирование, его истоки и дальнейшие перспективы. Описан современный этап развития образовательных систем и исторический опыт становления педагогического проектирования. Определены основные этапы педагогического проектирования содержания технологической подготовки учащихся старшей общеобразовательной школы.*

**Ключевые слова:** проектирование, педагогическое проектирование, технологическое образование, технологическая подготовка, этапы проектирования.

A. I. TERESHCHUK

## PEDAGOGICAL PROJECTION AS A MEANS OF SHAPING THE CONTENT OF MODERN TECHNOLOGICAL EDUCATION

*The problems of pedagogical projection of the technological education content are viewed. Different views on the essence of pedagogical projection, its origins and future prospects are analyzed. The modern stage of the educational systems development and the historical experience of the pedagogical projection's becoming are described in the article. The main stages of the pedagogical projection of the content of senior secondary school students' training are defined.*

**Keywords:** projection, pedagogical projection, technological education, technological training, projection stages.

Суспільство у своєму поступі переживає стрімку зміну орієнтирів, що на тлі загострення глобальних проблем людства стимулює науковців до пошуку нових підходів для розв'язання

нестандартних задач практично в усіх сферах людської діяльності. Приймаючи основну тезу про зв'язок науки і відповідних технологій із змістом сучасної технологічної освіти, треба підкреслити, що визначених, наперед заданих умов чи критеріїв, які б дозволяли визначати і формувати зміст технологічної освіти на сьогодні не існує. Учені вказують на основну проблему змісту освіти, яка полягає у тому, що цей зміст потребує постійних змін і доповнень відповідно до розвитку сучасного виробництва.

Розмаїття сучасної техніки і технологій, які уже давно вийшли за межі серійного виробництва та їх стрімкий розвиток у нових умовах, знижує результативність традиційних навчальних програм з трудової підготовки, у змісті яких обмежувались лише переліком знань, умінь і навичок, які орієнтовані переважно на індустріальне виробництво.

На думку більшості науковців зміст освіти має відійти від утвердження готової суми знань, і формуватись у напрямку особистісно-орієнтованих методик навчання, відповідно створювати такі умови, коли вивчення теоретичного матеріалу та формування вмінь відходить на другий план, натомість поступаючись місцем усвідомленій навчальній діяльності учня, який здатний до *самонавчання* та життєвого *самовизначення*. Зорієнтованість навчально-виховного процесу на особистість учня означає, що зміст освіти має бути значимим для кожного школяра, що автоматично відкриває шлях для таких технологій, які дозволяють учням самостійно *конструювати*, а не запам'ятовувати *наперед визначений* зміст освіти [5].

Зорієнтованість змісту, форм і методів навчання на особистість школяра обумовлює впровадження таких інноваційних педагогічних технологій, які дають змогу розгорнути їх суб'єктивну навчальну діяльність. Тому актуальним буде випереджувальне відображення педагогічного процесу, який буде адаптованим до інноваційної діяльності педагога.

Таким чином, розробка та обґрунтування змісту освіти, для врахування особистісно-орієнтованого, і відповідно диференційованого та профільного навчання, можливе за умов використання *педагогічного проектування*.

Сучасний етап розвитку освітніх систем характеризується інноваційними змінами освітнього простору, які ґрунтуються на наукових дослідженнях, цілепокладання, прогнозування, конструювання, моделювання. У зв'язку з цим особливого значення набуває процес *проектування змісту освіти*, навчальних програм, курсів тощо.

Проблеми педагогічного проектування розглядаються в працях В. Бондаря, В. Докучаєвої, Т. Гуменюка, І. Дичківської, А. Лігоцького, О. Киричука, О. Коберника, І. Підласого, Т. Подобедової, І. Коновальчука та інших. Значна кількість наукових досліджень, присвячених проблемам проектування, опублікована російськими ученими, і серед них це: В. Беспалько, В. Безрукова, В. Бурков, Д. Новіков, О. Саранов, О. Соломатін, Г. Щедровицький, В. Ясвін та багато інших.

Незважаючи на інтенсивні пошуки, поки що не створено єдиної термінології та змістового наповнення, які б визначали єдину теорію педагогічного проектування [6].

Педагогічне проектування у змісті технологічної освіти розглядається на недостатньому рівні, потребує більш докладного, цілеспрямованого обґрунтування, особливо у напрямку створення навчальних програм. Тому необхідно визначити сутність педагогічного проектування для випадку створення змісту технологічної підготовки старшокласників, а також, етапи такого проектування.

**Метою статті** є обґрунтування педагогічного проектування у контексті формування змісту технологічної освіти учнів старшої загальноосвітньої школи.

Проектування як педагогічне явище є досить складним, оскільки і процес проектування і навчально-виховний процес загальноосвітньої школи є самі за своєю суттю надзвичайно складними і неоднозначними.

Історично склалось так, що проектування є технічним, так би мовити, інженерно-архітектурним терміном. Під проектом розуміють певну сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів та ін.

Проектну діяльність пов'язують із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням наслідків реалізації задумів.

Проект у більш широкому, сучасному тлумаченні української мови – це задуманий план дій, задум, намір [10, с. 26].

Найбільш повно процес проектування у загальному його розумінні розкривається у радянській енциклопедії, де проектування – це науково обгрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекту-прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі шляхами його досягнення [6].

У визначенні педагогічного проектування значну роль відіграє історичний досвід його становлення.

Наукове усвідомлення процесу та результатів проектування як спеціального виду діяльності почалось на рубежі XIX–XX ст. У той час сформувалась специфічна рефлексія та пов'язана з нею проектна діяльність, і відповідна термінологія. У 20–30 роки минулого століття у літературі з'являються вимоги проектувати соціальні запити, а не лише заводи і будівлі.

У цей період найбільш важливі теоретичні ідеї стосовно педагогічного проектування були закладені А. Макаренком, який розглядав його в організації виховного процесу, у якому об'єктом системи виховання була людина [8].

У 1960-ті роки серед науковців з'являється думка (Г. Щедровицький та ін.) про необхідність формування нової наукової дисципліни – педагогічного проектування й появи особливої спеціальності педагога-проектувальника [4]

Однак, педагогічне проектування так і не стало предметом спеціальних досліджень, а розглядалося переважно як один з компонентів педагогічної праці, і лише з кінця 80-х років минулого століття інтерес до педагогічного проектування як самостійного предмету педагогічної науки посилюється, що обумовлено переходом в освіті від адміністративних методів керування до проектно-програмних. Ще на початку 1970-х років науковці (Г. Щедровицький, В. Краєвський, І. Лернер) запропонували застосовувати виробничу термінологію для систематизації видів педагогічної діяльності: конструювання змісту освіти, проект педагогічної діяльності, проектувальна діяльність педагога тощо [7]

Проектування, що склалося в технічних галузях знань до середини XX ст., широко розповсюдилося в гуманітарних сферах: з'явилося організаційне, дизайнерське, економічне, професійне, екологічне, педагогічне та інші види соціального проектування. Однак, існують й «педагогічні» витoki проектування, і до них, як вважає Н. Яковлева [11], можна віднести прогнозування.

У продовження попередньої думки слід відзначити, що основи дослідно-експериментального прогнозування були закладені у 70–80-ті роки минулого століття Е. Костяшкіним, В. Кутьєвим, Л. Зелениною та іншими дослідниками. Їх розробки щодо перспектив розвитку загальноосвітньої школи, виховної роботи, змісту освіти тощо, були покладені в основу створення широкомасштабних проектів, спрямованих на вирішення сучасних проблем у педагогіці.

У дослідженнях російських учених питання педагогічного проектування знайшло свій подальший розвиток у напрямі професійно-технічної освіти (В. Безрукова, С. Батишев). У посібнику з проективної педагогіки, знаходимо тлумачення педагогічного проектування, що визначається як попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і учителя [1]. У цьому ж посібнику, її автор (В. Безрукова) вказує, що першою незалежною (узагальненою відносно предметів і професій) працею з педагогічного проектування є книга В. Беспалько [2].

Розглядаючи педагогічне проектування, цей науковець трактує його як самостійну поліфункціональну педагогічну діяльність, яка обумовлює створення нових або модернізацію вже існуючих умов процесу виховання і навчання. Проектна діяльність відрізняється від простого виявлення і опису загальних педагогічних закономірностей, оскільки для неї характерна конструктивність і використання її у якості: педагогічного засобу, засобу навчання і виховання, засобу керівництва освітою, формою інноваційного розвитку [2, с. 23].

Нині вітчизняні вчені (О. Коберник, І. Бех, В. Киричук, Н. Зотова та ін.), які досліджують педагогічне проектування, трактують його переважно як соціальну категорію, причому воно є більш загальним, комплексним, ніж поняття з цього ж ряду, а саме: прогнозування, планування, конструювання, моделювання тощо [6].

Науковці розрізняють проектування за змістом: проектування як процес розробки певних систем; проектування як залучення держави у процес прийняття рішень; проектування як

процес творчості індивіда; проектування як навчальний предмет у якому поєднуються наукові основи з мистецтвом чи майстерністю; проектування без об'єкта як процес або образ життєвих функцій [6, с. 34].

О. Коберник аналізуючи вказані категорії, у контексті психолого-педагогічного процесу, приходять до не безпідставного висновку, що зазначені поняття (педагогічне прогнозування, планування, конструювання, моделювання) є його складовими частинами, причому автор підкреслює, що педагогічне моделювання і проектування слід розглядати як інваріантні і взаємообумовлені поняття.

Отже, переважна більшість науковців розглядають педагогічне проектування і як індивідуальну діяльність педагога чи педагогічного колективу про власну майбутню діяльність (В. Безрукова, В. Беспалько, В. Краєвський, І. Лернер, В. Коротов, О. Коберник), і як системну діяльність із створення великих педагогічних систем, при якій треба відповісти на питання: «Що треба зробити, змінити?», «Як робити?» тощо (О. Коберник) [6].

Предметами проектування в рамках змісту, на думку І. Колеснікової, стають «концепції змісту освіти, окремі навчальні предмети і курси, освітні і навчальні програми, навчальні посібники, дидактичні матеріали» [9, с. 183].

Об'єктом проектування може бути визначена педагогічна конструкція: «...педагогічна система, процес, технологія, ситуація чи зміст освіти, навчальна програма, навчальний посібник» [6, с. 107].

Актуальним для нашого дослідження є визначення *етапів проектування* педагогічного об'єкта, яким у нашому випадку є зміст технологічної підготовки учнів старшої школи, а кінцевим продуктом – навчальна програма для курсу «Технології» 10–11 класи.

Н. Суртаєва обґрунтовує і визначає наступні етапи педагогічного проектування: теоретичний, на якому відбувається теоретичне створення проекту; рефлексивний, на якому відбувається самоосмислення, самоаналіз; експериментальний де відбувається часткове впровадження і апробування з метою корегування всього процесу проектування і завершальний, коли відбувається впровадження проекту.

І. Єрмаков розглядає педагогічне проектування у двох частинах: концептуальній основі (опис ініціативи, її культурно-історичного змісту, педагогічної гіпотези, оцінювання її новизни та можливих актуальних результатів) і системно-організаційній (опис конкретних механізмів та етапів реалізації проекту) [3, с. 4].

О. Коберник визначаючи сутність педагогічного проектування вказує на *етапи* і зміст проектування педагогічного об'єкта: «Педагогічне проектування – елемент індивідуальної, системної чи групової педагогічної діяльності, що включає *моделювання, проектування та конструювання педагогічного об'єкта* і спрямована на обґрунтування цільової ідеї, розробку та створення моделі, конструювання та реалізацію педагогічного проекту» [6].

Методологічні основи проектування змісту освіти були глибоко розроблені М. Скаткіним, І. Лернером, В. Краєвським, В. Ледньовим, В. Байденко – радянськими ученими, які розглядали створення відповідного проектного продукту на різних рівнях в залежності від заданої форми: концептуальному, змістовому, процесуальному (модель, проект, власне текст програми, посібника, курсу, педагогічної технології тощо). Концепція цієї теорії передбачає й наступний етап – етап реалізації педагогічного проекту в процесі навчання і відповідного коригування «проекту» фактичним процесом засвоєнням учнями навчального матеріалу.

В. Краєвський відзначає, що під час конструювання навчальної програми, яка має особистісно-орієнтовану спрямованість, створюється типовий її варіант, зміст якого у процесі спільної навчальної діяльності учнів і учителя осмислюється конкретизується, уточнюється і «перевтілюється» учителем у більш визначений зміст навчальної програми [5, с. 202].

Учений, стосовно конструювання змісту навчальної програми особистісно-орієнтованого спрямування визначає два основних компоненти: систему знань та систему діяльності. Якщо систему знань розкривають на основі предметних, фундаментальних, загальнонаукових, природничо-наукових тощо, знань, то у випадку діяльності В. Краєвський пропонує озброїти учнів методологією пізнання і відповідно включити у зміст навчальної програми окремі методи пізнання, і серед них це (на прикладі вивчення фізики): «Спостереження... Наукова гіпотеза...Дискусія... Синтез.... Узагальнення» [5, с. 213].

Отже, підсумовуючи відзначимо, що у нашому дослідженні приймаючи за основу визначення та етапи педагогічного проектування, які наводять О. Коберник [6], І. Єрмаков [3] та основні положення і принципи конструювання навчального змісту і шкільного предмету, компоненти конструювання навчальної програми, що визначені В. Краєвським та А. Хуторським [5], ми розглядали формування змісту технологічної підготовки учнів на двох взаємопов'язаних рівнях, як стратегію розробки змісту технологічної підготовки учнів від *концепції* до створення конкретної *навчальної програми*.

Проведений аналіз відповідної наукової літератури та вище наведені міркування дали змогу визначити два основних етапи педагогічного проектування змісту технологічної підготовки учнів старшої школи:

- перший етап: концептуальний (постановка проблеми у зв'язку із соціальним замовленням, глобальними проблемами технологічної освіти і викликами життя, розгляд основних положень, які будуть визначати процес педагогічного проектування змісту освіти тощо);
- другий етап: конструкторський (визначення основних процесуально-змістових ліній навчальної програми, їх обґрунтування та наповнення її конкретним змістом).

На першому етапі було обґрунтовано концептуальне бачення технологічної підготовки старшокласників, суть якого можна окреслити з позицій гуманізації освіти, спрямованості її змісту на особистісно-орієнтовані підходи і технології навчання, що входить у протиріччя з традиційним змістом трудової підготовки, і є тією проблемою яка розв'язувалась у процесі педагогічного проектування.

На другому етапі, під час конструювання структури змісту технологічної підготовки, в основу якого покладено проектну технологію, як процес інноваційної діяльності людини, було обґрунтовано можливості проектування як складової загальнолюдської культури.

Проектно-технологічна діяльність дає змогу інтегрувати у змісті технологічної підготовки старшокласників різні види діяльності, знання з різних галузей науки, техніки, технології. У цьому розумінні технологічна підготовка має бути гнучкою і пристосованою до технічних, економічних і соціальних потреб суспільства та спрямованою на соціалізацію особистості випускника школи, його адаптацію у соціумі. Це досягається через професійне самовизначення старшокласників, оволодінні методами творчої діяльності, інформаційно-комунікаційними технологіями в умовах ринкової економіки. Формування такого змісту освіти дає змогу на зміну виробничого, тренувального, фактично ремісничого трудового навчання, розгорнути процес формування та розвитку творчої, ініціативної, компетентної особистості, здатної до самонавчання та саморозвитку в умовах інформаційно і технологічно насиченого середовища.

У ході подальшого моделювання змісту освіти, спираючись на вказані етапи педагогічного проектування було розроблено і обґрунтовано відповідний зміст навчальної програми «Технології» для учнів 10–11 класів загальноосвітньої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. – 170 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Єрмаков І. Г. На шляху до школи життєвої компетентності: проектний підхід / І. Г. Єрмаков // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К.: Департамент, 2003. – 261 с.
4. Євдокімова О. О. Психолого-педагогічне проектування як метод побудови освітніх програм у негуманітарних ВНЗ // Збірник наук праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.gov.au/portal/pspl/2012\\_16/365-367.pdf](http://www.gov.au/portal/pspl/2012_16/365-367.pdf).
5. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
6. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу: збірник наук праць УДПУ імені Павла Тичини; гол. ред. М. Т. Мартинюк / О. Коберник. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 2. – С. 103–109.

7. Коршунова Н. Л. Проекты и прожектыв в педагогике / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 4–9.
8. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко / И. Ф. Козлов. – М.: Просвещение, 1987. – 185 с.
9. Колесникова А. И. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высших учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под. ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 298 с.
10. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах / Укл: В. Яременко, О. Сліпушко. – Вид. 2-ге, виправ. Т. 1. – К.: Вид-во «АКОНІТ», 2003. – 926 с.
11. Яковлева Н. О. проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 6–10.

УДК 37.042 : 37.036

О. В. ОМЕЛЬЧУК

### СУТНІСНО-ЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

*Проаналізовано проблему розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільної технологічної підготовки. Обґрунтовано, що в цьому процесі забезпечується спрямованість учнів на майбутню професійну діяльність творчого характеру. Доведено важливість розвитку творчих здібностей старшокласників у середовищі, в якому поєднується самоосвіта з творчою діяльністю, та існує співтворчість суб'єктів освітнього процесу.*

**Ключові слова:** розвиток, здібності, творчість, творча особистість, творчі здібності, профільне навчання, технологічна підготовка.

А. В. ОМЕЛЬЧУК

### СУЩНОСТНО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

*Анализируется проблема развития творческих способностей старшеклассников в условиях профильной технологической подготовки. Обосновывается, что в этом процессе обеспечивается ориентация учеников на будущую профессиональную деятельность творческого характера. Отмечается важность развития творческих способностей старшеклассников в среде, в которой сочетается самообразование с творческой деятельностью, и существует сотворчество субъектов образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** развитие, способности, творчество, творческая личность, творческие способности, профильное обучение, технологическая подготовка.

O. V. OMELCHUK

### ESSENTIAL AND LOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PUPILS' CREATIVE TECHNOLOGICAL ABILITIES

*The article deals with the problem of senior pupils' creative ability training during professional technology preparation. We prove that the development of creative abilities during the process of professional technology training is simultaneously a factor and a reason that provide pupils' orientation on future professional creative activity. We also state that senior pupils' creative abilities development in surroundings is the most important feature, because it correlates with self-education and different types of creative activity and also with cooperative creativity of educational process members.*

**Keywords:** development, ability, creativity, creative personality, professional education, technology training.

Перетворення, що відбуваються в соціальному житті суспільства, розширюють можливості прояву особистісних якостей творчої людини. Нині значно зросла соціальна та професійна відповідальність кожної людини за свою долю. Особистість, яка здатна перебороти

труднощі і, отже з одного боку, знайти власне соціальне і професійне місце, а в разі необхідності, з іншого боку, створити його, виявляючи волю й активність, є об'єктом вивчення філософів, соціологів, психологів і педагогів.

Вивчення проблеми творчості має багатовікову історію та різні аспекти: філософський – формування і розвиток здібностей за допомогою оволодіння матеріальною і духовною культурою; психологічний – дослідження психологічних основ здібностей; педагогічний – визначення шляхів і засобів розвитку особистості, її творчих здібностей, вплив педагогічних дій на особистість у процесі навчання.

Різними аспектами дослідження теорії творчості займалися В. Андреев М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Г. Батищев, Л. Виготський, І. Волощук, Б. Кедров, А. Коршунов, О. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов, А. Шептулін, В. Шинкарук, А. Шумілін та ін.

Теорія здібностей як комплексу індивідуально-психологічних властивостей і якостей особистості, що є умовою виконання тієї чи іншої діяльності, представлена у наукових розвідках багатьох відомих психологів: Б. Ананьева, К. Гуревича, В. Дружиніна, О. Ковальова, В. Крутецького, Н. Лейтеса, В. Моляко, К. Платонова, В. Роменця, Б. Теплова та ін. Вони здебільшого визначають три основних ознаки здібностей, які: 1) відрізняють одну людини від іншої; 2) мають відношення до успішності виконання певної діяльності; 3) не зводяться до наявних у людини знань, умінь і навичок, однак можуть пояснити легкість і швидкість їх набуття [12, с. 35].

**Мета статті** – з'ясувати особливості процесу розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільної технологічної підготовки, що забезпечує зорієнтованість учнів на майбутню професійну діяльність творчого характеру.

Розглянемо більш докладно сутність понять «творчість» і «творча особистість», а також важливі якості, що їх характеризують, – творчі здібності і творчу активність.

Початковим етапом творчої діяльності є виявлення суперечності та визначення творчого завдання. Варто зазначити, якщо на цьому етапі творчої діяльності школярі використовують аналітичні здібності, базові знання й уміння, творчий потенціал, то подальші кроки напруги залежать від творчих здібностей, ціннісних орієнтації, морально-гуманістичних якостей особистості. У цьому сенсі В. Моляко зазначає: «Творчість важлива сама собою як створення нового, оригінального, також, важлива і як стимулятор діяльності, що сприяє розвитку пізнавальної сфери і розвитку особистості загалом» [9, с. 7].

Здатність особистості до творчого саморозвитку залежить від ступеня прояву творчої активності, а, отже, від прагнення людини до дії, прояву власних здібностей, задоволення потреби в трансформації та творенні самої себе. Аналіз літературних джерел свідчить про розмаїття оцінок, думок, спроб тлумачення феномена творчої діяльності. Особливий інтерес становлять дослідження, що дають можливість для обґрунтування і побудови психолого-педагогічної роботи з учнями з метою розвитку їхніх творчих здібностей і творчої активності.

Існують дві тенденції в розумінні творчої активності. В одному випадку вона трактується як синонім будь-якої розумової діяльності взагалі, а з іншого боку, активність – це міра взаємодії суб'єкта з об'єктом. На думку Д. Богоявленської, мірою активності може бути ініціатива, тобто продовження розумової діяльності за межами ситуативної заданості, яка не зумовлюється практичними проблемами, зовнішньою або суб'єктивно негативною оцінкою роботи. Творча активність – суто особистісна властивість, єдність пізнавальних і мотиваційних чинників [2, с. 24].

Психолог Г. Костюк визначав два рівні дії особистості: 1) дії особистості на рівні соціального індивіда, коли діяльність зумовлена поставленою метою та прогнозованим результатом; 2) дії творчої особистості, коли результат завжди ширший за поставлену мету (у цьому випадку дія породжує нову мету) [6, с. 72].

Існують три якісні рівні активності: 1) стимулювально-продуктивний або пасивний, коли людина залишається у межах заданого чи інтуїтивно знайденого способу дії; 2) евристичний, коли людина, маючи достатньо надійний спосіб вирішення проблеми, продовжує аналізувати склад і структуру своєї діяльності, тобто виявляє певний рівень активності, який призводить до відкриття нових способів розв'язання; 3) креативний, коли виявлена суб'єктом емпірична

закономірність стає для нього не евристикою, а самостійною проблемою, заради вивчення якої він готовий припинити запропоновану ззовні діяльність, почавши іншу, мотивовану вже зсередини. Креативний рівень активності відповідає теоретичним відкриттям у науці [3, с. 84].

Спектр чинників, що впливають на прояв креативних властивостей особистості, дуже широкий. Тому креативність адекватно розглядати як властивість, що будується за принципом умовної ймовірності: «якщо... – то ...», тобто як властивість, яка формується у процесі навчання та виховання особистості [4, с. 36]. Звідси, у контексті дослідження цікавою виявляється проблема – як можна навчити творчості та як її розвинути.

На рис. 1 представлений перелік якостей творчої особистості, зумовлений наявністю дивергентного (творчого) мислення. У педагогічній психології його завжди відрізняють від репродуктивного (відтворювального) мислення і відповідної уяви, коли особистість засвоює готові знання з наступним їх відтворенням.

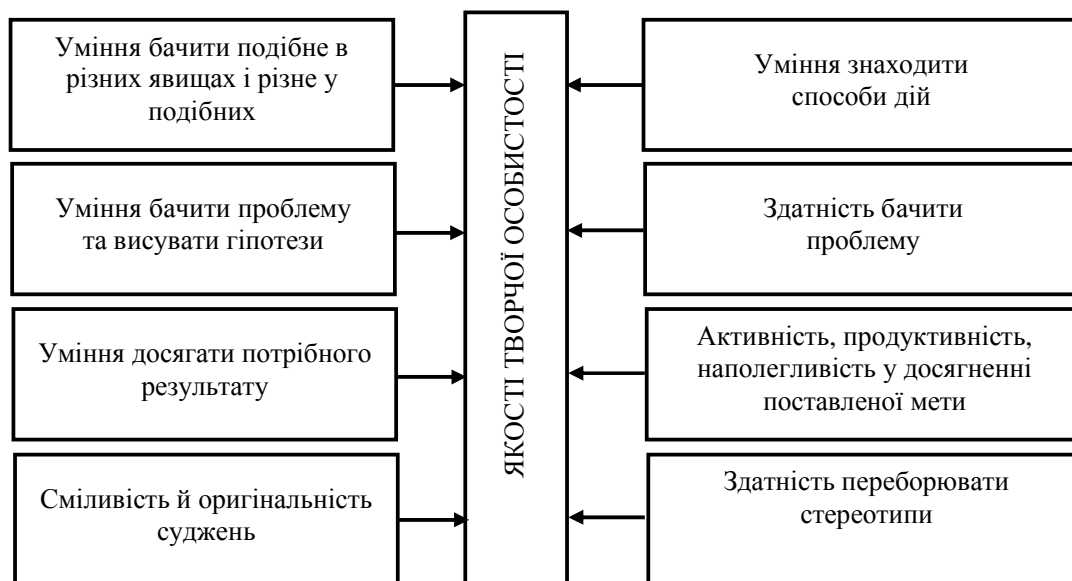


Рис. 1. Якості творчої особистості.

Основні показники розумового розвитку – це багатий запас, системність знань, набуття раціональних прийомів розумової діяльності. Розуміння навчання як нагромадження знань й одночасне оволодіння способами оперування цими знаннями нівелює суперечність між процесами навчання і творчого розвитку.

Дослідження проблеми розвитку творчої активності істотно збагатили структура творчого інтелекту, розроблена Р. Мейлі. Теоретично він, не претендуючи на виділення всіх можливих чинників інтелекту, виокремлює два з них: складності та цілісності, вказуючи, що вони спільно є як аспектам процесів мислення. Перелік чинників характеризує форму інтелекту. За даними Р. Мейлі, розрізняють п'ять типових профілів: творчий, рівномірно розвинутий, формально-логічний, образно-конкретний, аналітичний. Аналіз структури творчого інтелекту дає можливість зробити такі висновки: творчий інтелект є інтелектом поєднання, в якому неможливо визначити провідну роль і значення або логічного, або образного мислення; поряд з образним і логічним компонентами структури творчого інтелекту необхідно розглядати інтелектуальну чутливість як не менш значущий у структурі компонент [8, с. 248].

Проведений аналіз окремих основних напрямів дав можливість представити цілісно важливі моменти для формування творчої активності особистості, зокрема такі з них:

– прояв творчих здібностей у людині особистісно-опосередкований, отже, її психолого-педагогічна «історія» розвитку є своєрідним ключем, який розкриває прояв творчої активності, що охоплює всі аспекти набутих знань, умінь і сформованого життєвого досвіду, тобто



особистість виявляє себе у творчій діяльності; цим визначається взаємозв'язок і взаємозумовленість особливостей людини та творчих процесів;

– важливим компонентом творчого процесу є активність людини, яка проявляється у творчій ініціативі; природно, що рівень творчої активності пов'язаний з особистісними особливостями людини, тому характер перебігу психічних процесів у людині визначає рівень прояву цієї активності.

Для отримання об'єктивного результату дослідження проблеми розвитку політехнічних знань, конструктивних умінь, творчих здібностей та активності школярів, а також з'ясування впливу на цей процес якісно організованої технологічної діяльності в умовах старшої профільної школи нами обрана теоретико-методологічна стратегія дослідження, що спирається на методологічний підхід, під яким розуміють «сукупність принципів, що визначають загальну мету і стратегію діяльності, незалежно від того, чи вона є теоретичною чи практичною» [10, с. 27].

Проблема розвитку особистості, її якостей і властивостей вирішується з позицій системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інших підходів. Вважаємо недоцільним здійснювати ґрунтовний аналіз усіх підходів, існуючих психолого-педагогічній літературі, а виокремимо позитивні аспекти тих, які, на нашу думку, важливі для дослідження. Так, сутність системного підходу розрита у працях В. Афанасьєва, І. Блауберга, Б. Гершунського, Л. Зоріної, В. Краєвського, В. Садовського, А. Усмова та ін. Цей підхід – процесуальна система взаємодії педагога, учнів і засобів освіти, а результатом цієї взаємодії є поява нових якостей особистості школяра. Цінність комплексного підходу (Е. Монозон, Л. Новікова, І. Фролов та ін.) полягає у взаємозв'язаній взаємодії сторін особистості через включення у різні види ціннісної діяльності, які сприяють формуванню та розвитку відповідних якостей. Діяльнісний підхід (О. Леонт'єв, С. Самарін, В. Шадріков) важливий тим, що в педагогічному процесі активізація діяльності особистості пов'язана з уточненням і розчленуванням мети, посиленням мотиваційної діяльності та її компонентів, розвитком самостійності особистості. Стосовно особистісно зорієнтованого підходу (І. Бех, В. Серіков, І. Якіманська та ін.) зазначимо, що він вносить суттєві зміни в розуміння змісту освіти і виховання, передбачає мотивацію видів діяльності, перелік природовідповідних особливостей кожної особистості, створення умов для самореалізації, «розвитку самоцінних форм активності учнів з урахуванням зони найближчого розвитку» [1, с. 240]. Однак саме компетентнісний підхід (С. Гончаренко, І. Гушлевська, І. Зімяя, О. Овчарук, І. Родригіна та ін.) нині покладений в основу стратегії модернізації вітчизняної освіти, зокрема старшої профільної школи. Ідея компетентісно зорієнтованої освіти розглядається як одна з найбільш адекватних відповідей на нове соціальне замовлення суспільства. Вона передбачає орієнтацію не лише на засвоєння учнями визначеного обсягу знань, а й на формування особистості, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, набуття ключових компетенцій [5, с. 43].

Проведений аналіз методологічних підходів дозволяє стверджувати, що всі вони взаємозалежні та спрямовані на формування у школярів знань основ наук (зокрема політехнічних), вироблення навчально-пізнавальних умінь (у т. ч. конструктивних) і творчий розвиток особистості учнів. Однак, на нашу думку, для розробки та реалізації на практиці системи формування і розвитку творчої особистості школяра в умовах профільного навчання необхідний підхід, який інтегрує найбільш сильні сторони існуючих підходів до навчання. У цьому контексті поділяємо думку Н. Лейтеса, що така інтеграція передбачає «уточнення на основі цих наук наявних у педагогіці понять і уявлень про закономірності педагогічного процесу, а іноді введення нових понять, які більш точно відображають педагогічний процес» [7, с. 10].

Такими підходами є процесуальний підхід, що розвиває ідеї системного підходу, розглядаючи систему розвитку здібностей учнів як цілісний процес реалізації функцій, а також технологічний підхід, зорієнтований на створення системи, яка передбачає постановку цілей та їх максимальне уточнення відповідно до запланованих результатів навчання, організацію перебігу навчання, що гарантує досягнення поставлених цілей, наявність засобів діагностики поточного стану, коригування процесу та завершальну оцінку результатів.

На основі злиття сутнісних і змістових ознак цих підходів вважаємо, що у дослідженні проблеми розвитку творчих здібностей методологічним підходом може бути процесуально-технологічний, в якому відобразатимуться вищезазначені процесуальний та технологічний

аспекти. Пояснимо свою позицію: освітній процес для кожної школи є головним, саме він породжує основні результати розвитку. Щоб процес формування та розвитку знань, умінь і творчих здібностей старшокласників був ефективним, необхідно створити систему управління та підібрати методи, які забезпечать безупинну реалізацію взаємозалежних функцій, орієнтованих на досягнення поставленої мети. З позиції технологічності цей підхід дозволяє орієнтувати весь перебіг розвитку творчих здібностей на прогнозовані цілі, проектувати процес розвитку на гарантоване досягнення результатів, діагностувати поточний та кінцевий стани, а головне – об'єктивно оцінювати результати діяльності.

Таким чином, поєднавши основні ознаки перерахованих аспектів, можемо визначити концептуальний методологічний підхід, що виводить дослідження на якісно новий рівень, дозволяє створити і впровадити у практику цілісну систему формування та розвитку політехнічних знань, конструктивних вмінь і творчих здібностей учнів в умовах старшої профільної школи.

Здавна відомо, що основним визначенням людини як суб'єкта є здібності, які формуються через засвоєння індивідом вироблених людством способів діяльності та виявляються у процесі цієї діяльності. Розробка основних положень психології здібностей належить С. Рубінштейну, який розкриває поняття «здібності» через особливості особистості, що визначають придатність до діяльності [11, с. 227].

В аналізованій нами системі діяльність розглядається як ціле, що має свою структуру та компоненти: мету, яка визначається потребою; мотиви як спонукання до діяльності; способи виконання діяльності як шлях досягнення мети; результат як підсумок діяльності. Мотиви та здібності – два взаємозалежні психологічні поняття, включених як у поняття особистості, так і в поняття діяльності.

Осмилення феномена діяльності дозволило визначити місце і значення здібностей у діяльності, виявити умови, за яких діяльність стає засобом розвитку особистості загалом та її здібностей зокрема. Аналіз загальноприйнятих трактувань поняття «здібності» у філософських і психологічних дослідженнях привів нас до розуміння здібностей як синтезу властивостей і якостей особистості, що виявляються і розвиваються у процесі оволодіння діяльністю та забезпечують її результативність.

Для дослідження важливим є положення про те, що здібності існують лише в розвитку. Так, С. Рубінштейн вважав особливістю процесу існування здібностей їх спіралеподібний розвиток: «реалізація можливості, що становить здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку, для розвитку здібностей більш високого рівня» [11, с. 227].

Розвиток здібностей здійснюється як у процесі практичної, так і теоретичної діяльності. Загальні здібності, за даними Ю. Гільбуха, В. Давидова, Я. Пономарьова та інших вчених зумовлюють можливість швидкого й ефективного оволодіння широким колом форм доцільної активності в багатьох видах діяльності. Зауважимо, що з-поміж загальних здібностей виокремлюють креативність як загальну здатність до творчості.

Співвідношення понять «креативність» і «творчі здібності» знайшло відображення у дослідженнях продуктивного мислення відомих західних психологів Дж. Гілфорда, В. Келлера, Г. Майера, Дж. Резнуллі, Е. Торренса а також вітчизняних: Ю. Гільбуха, В. Клименка, В. Моляко, В. Роменця та ін. Поділяємо погляди Д. Богоявленської, що вирішення проблеми необхідно розглядати не лише як засіб для реалізації зовнішніх стосовно пізнання цілей, а й приймати пізнання як ціль. Такий підхід пов'язаний з розумінням того, що творчі здібності – це інтегральна характеристика особистості, яка містить рівень інтелектуального розвитку, мотивацію та ставлення людини до світу [2, с. 45]. Це зумовлює необхідність розглядати творчі здібності як за результативністю, так і за процесуальними характеристиками творчої діяльності.

У результаті досліджень В. Андрєєва, І. Волощука, В. Роменця, В. Теплової, В. Шадрікова та інших науковців виявлено, що творчі здібності містять перцептивні, інтелектуальні і характерологічні властивості та якості особистості, зокрема: 1) мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості (творчий інтерес, захопленість, прагнення до лідерства); 2) інтелектуально-логічні здібності (здібності аналізувати, визначати поняття, систематизувати, узагальнювати і класифікувати); 3) інтелектуально-евристичні здібності (здібності висувати гіпотези, асоціативність мислення, незалежність суджень); 4) комунікативно-творчі здібності

(здібності співпрацювати, захищати власні погляди й ідеї, акумулювати та творчо використовувати досвід інших); 5) індивідуальні здібності особистості, що сприяють успішності творчої діяльності (працездатність, завзятість, незалежність у виборі мети і тактики її досягнення).

Реальні умови для участі старшокласників у творчій діяльності в системі технологічної освіти, на нашу думку створює система профільного навчання. Узагальнюючи різні підходи до освіти та з огляду на особливості профільного навчання, нами визначено такі особливості процесу розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільної технологічної підготовки:

- орієнтація на принцип неперервного розвитку особистості у парадигмі реалізації нею своєї особистісної функції;
- діяльність особистості як механізм перетворення зовнішніх впливів у власне розвивальні новотвори як продукти творчого розвитку;
- персоналізація педагогічного впливу, перетворення суперпозиції педагога і субординованої позиції учня в особистісно-рівноправні позиції співробітництва;
- створення умов для самореалізації особистості з огляду на перспективу майбутньої професійної діяльності.

У результаті сутнісно-логічного аналізу проблеми розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання з'ясовано, що: 1) актуальність проблеми зумовлена зростаючою потребою суспільства в особистостях з максимально розвиненими творчими здібностями, які братимуть активну участь у вирішенні соціально-економічних проблем; 2) розвиток творчих здібностей особистості є важливим чинником й умовою профільної технологічної підготовки старшокласників у середовищі, в якому поєднується самоосвіта з різними видами творчої діяльності, а також реалізується співтворча взаємодія учасників освітнього процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / В. А. Беликов. – Челябинск: ЧГПИ «Факел», 1995. – 142 с.
2. Богоявленская Д. Б. Путь к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. Бойко М. П. Фізико-технічна творчість учнів: навч. посібник / М. П. Бойко, Є. Ф. Венгер, О. В. Мельничук. – К.: Вища школа, 2007. – 262 с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко; упоряд.: В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 609 с.
7. Лейтес Н. С. Способность и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
8. Мейли Р. Структура личности / Р. Мейли // Субъект деятельности: Общая психология: сб. текстов; ред. В. В. Петухов; сост. Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин, Е. Е. Насиновская. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. – Вып. 2. – С. 124–256.
9. Моляко В. О. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
10. Наукові і освітянські методології та практики: монографія / ред. кол.: В. П. Андрущенко, В. А. Рижко, С. Б. Кримський та ін. – К.: ЦГО НАН України, 2003. – 763 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
12. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 329 с.

# МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37. 013.73

Г. М. ГРУЦЬ

## ПРОБЛЕМИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: МІФИ І РЕАЛІЇ

*Розглядається проблема духовного розвитку сучасної студентської молоді, формування морально-етичних цінностей, виховання духовної культури студентів. Аналізуються особливості національної духовності. Вказані міфи, які формують стереотипні міфи в мисленні сучасної молоді людини. Наведені статистичні дані, що демонструють духовну кризу сучасного суспільства, зокрема, ілюструють прояви духовної порожнечі молоді.*

**Ключові слова:** духовна культура, духовні цінності, ментальність, менталітет, релігійність, кордоцентричність, формування духовної культури.

Г. М. ГРУЦЬ

## ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

*Рассматривается проблема духовного развития современной молодежи, формирование ее морально-этических ценностей, становление духовной культуры студентов. Анализируются особенности украинской духовности и национальной ментальности. Указаны мифы, которые стереотипизируют мышление современной молодежи. Приведены статистические данные, свидетельствующие о духовном кризисе современного общества, в частности, иллюстрированы проявления духовной пустоты молодежи.*

**Ключевые слова:** духовная культура, духовные ценности, ментальность, религиозность, кордоцентричность, формирование духовной культуры.

H. M. HRUTS

## THE PROBLEMS OF MODERN STUDENTS' SPIRITUAL DEVELOPMENT: MYTHS AND REALITY

*The problem of modern students' spiritual development, the forming of the youth's moral values, education of the students' spiritual culture are defined. The features of the national spirit and myths which make the thinking of modern youth stereotypical are distinguished. The statistics that shows the spiritual crisis of the modern society and indicates the impairment of spiritual ideals among young people is provided.*

**Keywords:** spiritual culture, spiritual values, mentality, religion, cordocentrism, the formation of culture.

Аби з'ясувати зміст і особливості впливу національного менталітету на процес формування та виховання особистості, на розвиток її духовної культури, необхідно розглянути, як феномен менталітету представлений у працях науковців, з якими найбільш поширеними уявленнями він асоціюється. Дослідження на цю тему мають значення не тільки для розробки наукових засад національної ідеології, етнонаціональної політики, формування національної свідомості, а й для розробки парадигми формування української особистості, розвитку духовної культури молоді людини. Тому, на нашу думку, дуже важливо уникати безпідставних перебільшень, романтизованих метафор і припущень та не подавати власні переконання як істину в останній інстанції, адже йдеться про щире намагання виявити і сформулювати те суто українське, що повинно стати взірцем, орієнтиром для громадян

українського суспільства, зокрема молоді. Особистісні орієнтири молоді людини повинні відповідати реальності, оскільки вони виконують функцію полегшення, вдоволення потреби в етнічній ідентичності, яка є однією з найважливіших соціальних потреб особистості. Ідентичність утаємничує в собі нездоланну складність. Ю. Хабермас, зокрема, писав, що «в ідентичності Я виражається та парадоксальна обставина, що Я як особа взагалі є рівною усім іншим особам, але як індивідуум абсолютно відмінний від усіх інших індивідуумів» [11, с. 14]. В. Храмова вважає, що сучасна ідентичність формується вже у глобальному просторі, насиченому впливом сучасних комунікаційних засобів, і це робить проблеми особистісного націокультурного самовизначення ще більш актуальними та більш складними [12]. Звісно, освітян непокоїть і проблема формування духовної культури студентської молоді на тлі глибоких цивілізаційних змін.

**Мета статті** – проаналізувати стан духовного розвитку сучасної студентської молоді та з'ясувати роль української ментальності у формуванні духовної культури студентів.

Духовність та її цінності, духовна культура народу зумовлені його національними особливостями, зокрема традиціями ментальності. Простежимо, що ж уважається ознаками українського менталітету, які риси, на думку дослідників, йому притаманні та як вони формували духовну культуру народу.

Найбільш систематизовано феномен українського менталітету та його зв'язок із процесом формування української особистості, а також етнопсихологічні детермінанти духовності українців подані у працях Т. Длінної, Р. Додонова, А. Колодного, Л. Филиповича, В. Яніва [2, 3, 4, 12, 14] та ін.

Отож, менталітетом називають те, що поєднує членів однієї спільноти і відрізняє її від інших. Виділяють декілька чинників, які зумовлюють походження менталітету. Під цими чинниками (або детермінантами) розуміють не всі чисельні й різноманітні умови існування етнічної спільноти, а тільки ті з них, які є причинами, рушійними силами генези менталітету та визначають його особливості, або окремі риси [7].

В. Храмова визначає менталітет на феноменологічному рівні, акцентуючи увагу на функціональних основах явищах: «В історичному процесі самоствердження нації зберігається через зв'язок часів певний психоповедінковий інваріант, що реалізується на спільній мовній, культурній та морально-етичній основі. Він дозволяє народові зберегти собітотожність у всіх історичних перипетях, пронести через «малі Апокаліпсиси» історії етнічну самосвідомість як, мабуть, єдину обов'язкову ознаку етносу. На рівні філософської рефлексії цей інваріант, визначаючи архетипи світосприйняття й поведінки, набуває назви «душі народу». В сучасній літературі його теоретичне осягнення постає як розв'язання проблеми національної ментальності. Чи не найстійкішим компонентом українського «Я» В. Храмова називає «поєднання індивідуалізму з ідеєю рівності та неприпустимості насильства влади», а також «непереборний і невтримний, органічний і масовий потяг до Волі», «активно-рефлексивні світосприймальні настанови на насолоду життям та самоформування» [12, с. 3–4].

Натомість Р. Додонов виокремлює серед конкретних виявів українського менталітету, по-перше, пантеїзм як духовний зв'язок українців з середовищем їх мешкання; по-друге, примат індивідуалізму над колективізмом, що зближує з європейським світосприйняттям; по-третє, кордоцентризм, тобто превалювання емоційності над раціональністю, почуттів над розумом; по-четверте, соціальний фаталізм, віру в «автоматичність» історичного процесу, уникнення соціальної активності; по-п'яте, амбівалентність внутрішнього світу, у якому поєднуються авантюрно-козацький (активний) психічний тип і тип «потаємного існування» (пасивний тип); по-шосте, егалітаризм [3, с. 28–29].

На думку М. Слюсаревського, український менталітет має такі риси: працьовитість, хазяйновитість, глибокий емоційний зв'язок з краєм, миролюбну вдачу, гостинність, турботу про родину, рішучість, хоробрість у справі захисту Батьківщини, індивідуалізм, інтроверсивність, спрямованість на самовдосконалення, демократизм, толерантність, гіпертрофоване волелюбство, що межує з анархічністю, глибинну емоційність, стриманість, поєднання елегантних настроїв з нездоланим оптимізмом, розвинуту уяву, яка проявилась у народному мистецтві [10, с. 209–211].

Отже, українці за своєю ментальністю схильні до духовного пошуку, до рефлексій про високі духовні ідеали, цінності. Вони прагнуть до трансценденції, що перевищує земні межі, у них переважає «закон серця» над раціональним підходом до життя. Власне, етнопсихологічні детермінанти характеристик української духовності пояснюються геополітичною межовістю, а духовність українців характеризується особливою релігійністю. Спираючись на дослідження зазначених авторів, ми з'ясували певну залежність етнопсихологічних рис українського народу і відповідних характеристик національної релігійності.

Отож, геополітична межовість України формувала у людей відчуття незахищеності. Саме тому пошуки трансценденції створювали сприятливий ґрунт для розвитку ідей християнства. Важка доля змушувала українців шукати цінності, вищі за земне життя. Як наслідок, змістом їхнього існування стає не просто буття, не турбота про нього, а ідеал, що перевищує земні межі.

Крім того, переважання серед ландшафтів України степу розвивало у народу відчуття нескінченності та всеосяжності, формувало переконання у наявності певного абсолюту. Так формувалася своєрідний християнський пантеїзм, сутність якого полягала в одухотворенні всього навколишнього. На підтвердження цього С. Русова зазначала: «Українець, вихований на широкому просторі степу, серед його ясної краси, непорушної величної тиші в своїх довгих мандрівках за часів козакування і чумакування, за часів самотньої хліборобської праці, українець звик придивлятися до цього без краю далекого обр'ю, звик прислухатися до мовчазної тиші, повної таємничих звуків, наче зітхань, наче придушеного стогону з-під високих могил. Це все дає українцю настрій релігійний, як у народу-хлібороба, настроїв філософський» [9, с. 178].

Вочевидь, саме консерватизм українців створював особливі умови для глибокого вкорінення релігійності, її колоритної обрядовості, трактування релігії як системи невід'ємних чинників життя, відведення їй домінуючого становища серед інших святинь. А інтровертність українців містифікувала релігійну сферу, створювала культ духу, ілюзійнізм та ідеалізацію життя, а відтак, перенесення релігії у сферу індивідуальної, внутрішньої побожності; зорієнтованість обрядовості на дім, сім'ю. М. Костомаров уважав, що український народ «берегтиме в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становлять його народність: це неминуче виходить із його поетичного настрою, яким відрізняється його духовна сутність» [5, с. 67]. У програмному документі Кирило-Мефодіївського товариства «Книга буття українського народу», автором якого був також М. Костомаров, стверджується, що Бог – творець усього, що існує, а також визначається воля «одного царя – небесного утішителя». У праці «Дві руські народності» М. Костомаров наголошує на етнонаціональній специфіці духовності українців. Він, зокрема, зазначає: «В українців міцне почуття Божої присутності, душевна скруха, внутрішня розмова з Богом, тайне думання про Божу волю над собою» [6, с. 50].

Як бачимо, М. Костомаров обстоював думку, що духовне начало є вирішальним в історичному процесі. Усі матеріальні чинники історичного розвитку суспільства, на його думку, – це лише вияв духовного розвитку; вони слугують для того, аби розкрити, проявити духовне життя. Тому треба враховувати релігійність народу і спиратися на неї у формуванні духовної культури особистості, адже релігійність як ознака моральності є внутрішньою потребою людини.

Суголосні думки висловлював І. Мірчук, який указував на домінуванні в українців почуття і пануванні любові, «що творять перехід до основного елементу українського світогляду – глибокої релігійності» [8, с. 18]. Натомість М. Шлемкевич розглядав питання української релігійності в межах класичного трикутника: духовність – світогляд – мистецтво. На його думку, національну духовність формували два чинники: світогляд і мистецтво. Характеризуючи духовні пошуки українців, учений послуговувався словосполученням «релігійна туга», яка спонукує людину до пошуку істини та Бога. Власне, «у тій неокресленій тузі людини, що намагається вийти за власні межі, за межі тогочасного існування – корені релігійності» особи [13, с. 100].

Важливою рисою українців є також емоційність, а переважання чуттєвого начала над розумовим і вольовим зумовлює сприймання Бога як внутрішнього закону, відповідно до якого треба жити. Українець довіряє себе і свою волю Богові, а тому з покорю та смиренням

приймає всі страждання. В усьому світі українців, навіть на побутовому рівні, вважають емоційними людьми, на відміну від представників нормативно-логічної західної психокультури, в якій емоційне начало редуковане до обслуговуючої ланки інтелекту.

Окрім того, не випадковим феноменом в історії української родини було домінування жінки в сім'ї, господарській і побутовій сферах. І саме жіночність української нації передбачає особливу пошану до Богородиці, ідеалізацію подружнього життя, обожнення сім'ї, звеличування жінки-матері. Такий ідеал створювався упродовж віків. Та й зрештою українська дитина ідентифікується переважно мірою з матір'ю. З нею асоціюється сама Україна, адже у часи лихоліть на матір лягала головна моральна відповідальність не лише за честь роду, а й за гідність усього народу.

Варто звернути увагу і на кордоцентричність українців, яка є потужною спонукою до духовності народу, адже мотиваційну і рушійну роль відіграють не розумово-раціональні сили, а почуття людського серця. Основа релігійної свідомості українців лежить у серці людини, тому релігія не є чимось стороннім для людської природи, а національна релігійність є простою і не потребує створення богословських систем. Таким чином, для українців релігійне вчення – це певна цілісна мораль, яка поєднує і релігійне і загальнолюдське. Тому доречно у формуванні духовної культури студентської молоді спиратися саме на релігійність як внутрішню потребу кожної людини.

І хоча українцям притаманна глибинна сакральність, проте сучасний стан духовного розвитку українського суспільства можна означити як кризовий. Це пов'язано з низкою історичних, соціальних, економічних та інших факторів, які спричинили такий стан духовності на сьогодні. Суспільство значною мірою переживає наслідки сімдесятирічного правління комуністичного режиму. Українська держава успадкувала з радянського минулого чимало психологічних травм: соціальну апатію, національне зречення, байдужість до рідної мови, ерозію моральних норм, девальвацію вищих духовних цінностей, історичне безпам'ятство, національний нігілізм, «роздвоєння свідомості». Ці аномалії серйозно травмували свідомість і світогляд сучасної людини, її духовність. Значної шкоди це завдає духовній культурі молоді, оскільки моральний спадок, який вона отримує, є отруєний вірусом антикультури.

На думку О. Вишневського, через ситуацію, яка таким чином склалася у суспільстві, педагогіка втратила духовну опору для своїх виховних зусиль: «Якщо визнати факт, що джерелом духовності в комуністичній системі був ідеал комунізму і, як засвідчує В. Сухомлинський, саме він мав бути «найголовнішим спонукачем сумління», то сьогодні педагогіці випадає думати над тим, що можна і треба поставити на спорозніле місце після його краху» [1, с. 183].

Кожній людині потрібний взірць, який вона наслідуює у своєму житті. Тому дуже чітко простежується намагання людей заповнити спорозніле місце ідеалу. Частина молоді захопилася читанням духовної літератури, яку нині можна придбати у кожному книжковому магазині. Переважно це література різних духовних напрямків – від магії та окультизму до творів святих отців церкви. Молода людина таким чином, самотужки розпочинаючи духовні пошуки за умови відсутності стійких ціннісних орієнтацій, може дуже легко стати жертвою псевдодуховності. Проте більша частина молоді зовсім не розпочинає ніяких духовних пошуків, а заповнює місце ідеалу фальшивими цінностями.

Проаналізувавши світогляд сучасного студента, ми дійшли висновку, що молодь буде своє життя на основі нав'язаних їй соціумом стереотипів буття. Ми визначили їх як певні міфи, сутність яких необхідно розтлумачувати студентам, аби вони не потрапили під їхній згубний вплив. Адже такі міфи знецінюють і затьмарюють не лише принципи духовної культури, релігійної етики, а й часто будь-які моральні норми. Тому люди, які хочуть працювати над формуванням своєї етичної особистості, й особливо ті, що уповноважені суспільством формувати її в інших, мають такі міфи відстежувати й викривати, демонструючи їхню фальшивість і шкідливість. Досвід роботи у вищій школі переконує, що її проблеми не вирішать інноваційні процеси, модернові освітні технології, якщо вони ігноруватимуть духовну сферу особистості. Гадаємо, що розвиток духовних цінностей у студентів, формування духовної культури, виховання на основі зразка-ідеалу можуть оздоровити сучасне суспільство і зберегти питомі ознаки української ментальності.

Міф 1. Він особливо отрує дівочі душі. Бідна Попелюшка до нестями закохує в себе крутого бізнесмена, який врешті-решт бере з нею шлюб. У реальному житті все відбувається значно трагічніше.

Міф 2. Знання несуттєві. Оцінки і диплом можна купити. На жаль, у ВНЗ це набуває катастрофічних масштабів

Міф3. Професія вчителя неprestижна. Сто разів – ні! Це вічна і найблагородніша місія. І якщо вона нині малооплачувана, то це свідчення недоумкуватості й печерності можновладців. Мабуть, велич і трагізм професії сучасного педагога полягає в тому, щоб «там, де безнадія, сіяти надію», «там, де є ненависть, сіяти любов», «там, де скорбота, сіяти радість».

Міф 4. Гроші вирішують все. Інколи гроші вирішують багато. Проте за гроші можна купити ліки, а не здоров'я, мудрі книги, які лежать на полицях і ніколи не читаються, а не мудрість; секс, але не кохання, охоронця, але не гарантію життя, тимчасові втіхи, але не щастя. Мудрість вчить: « Усе, що неможливо купити за гроші, може дати тільки Всевишній», «Все, що продається, не може бути святим».

Міф 5. Ідеал надлюдини, супермена з пістолетом, «братка», який вирішить усі проблеми. Нинішні бойовики – зомбування сатанинської ідеї: «Людина – ніщо. Щоб вона не заважала тобі, її необхідно знищити!».

Міф 6. Про вільну любов та позашлюбні взаємини. Розплата – СНІД, zdegradovanі діти, скалічені душі.

Міф 7. Про «неprestижність», «селянський характер» української мови та необхідність двомовності (білінгвізму).

Міф 8. Про суцільну комп'ютеризацію, Болонський процес, які здолають усі перешкоди в освітній сфері.

Міф 9. Про сучасність і прогресивність. Що означає «сучасний»? Кожна людина є дитям «свого часу», а отже, «сучасною». Однак існують позачасові цінності, яких не можна зневажати й відкинути в будь-якому часі: віра, гідність, любов, етичні принципи – це корінні вартості людської й християнської культури, й вони не можуть застаріти, знецінитися чи стати непотрібними. Людина повинна поводитися й діяти правильно в будь-яку епоху й у будь-якому часі. І завжди повинна при цьому здійснювати поступ, тобто рухатися вгору, а не вниз. Справжній поступ – це сформованість духовної культури особистості, її постійне духовне вдосконалення.

Соціальний фактор є одним із визначальних чинників впливу на свідомість молоді. Несприятливе для розвитку духовності близьке та далеке середовище знищує паростки духовних прагнень у молодій людині. Ні соціальні інституції, ні вища школа не є нині місцем прилучення студентів до духовних цінностей. Така ситуація виливається у катастрофічні наслідки: підвищення злочинності, алкоголізму, наркоманії, самогубств, абортів, збільшення кількості розлучень, поширення венеричних захворювань, виникнення нових форм узалежнення – таких, як залежність від комп'ютера, телевізора, інтернету, гральних автоматів тощо. Так, за даними Тернопільського обласного комітету статистики в Тернопільській області в 2003–2007 рр. зареєстровано 24 тис. злочинів загальної кримінальної спрямованості, за I півріччя 2008 р. – 1907, половина з яких тяжкі та особливо тяжкі. Питома вага молоді (у віці до 30 років) та неповнолітніх, засуджених за окремі види злочинів, у 2011 р. становила 37,6 % кількості засуджених за відповідні злочини, крім того, злочини проти життя та здоров'я особи становлять 45,2 %. Злочинність серед неповнолітніх з кожним роком зростає. У середньому щороку виявляється та ставиться на профілактичний облік 190 підлітків-правопорушників. За адміністративні правопорушення щорічно до адміністративної відповідальності притягується 270–300 неповнолітніх. Найбільша кількість злочинів спостерігається у віці 18–24 років. Так, у 2008 р. з 1040 злочинів, учинених молодими людьми, 52 припадають на вік 14–15 років, 130 – на вік 16–17 років, 568 – на вік 18–24 роки і 290 – на вік 25–29 років.

Щорічно за бродяжництво та жебрацтво з вулиць вилучається в середньому 170–200 дітей. Кількість дорослих осіб, які негативно впливають на неповнолітніх і перебувають на обліку в ОВС, щорічно збільшується. Так, якщо у 2003 р. їх кількість становила 11 осіб, то у 2007 р. – 85. Протягом I півріччя 2008 р. обліковано 48 таких осіб.



За невиконання батьками обов'язків щодо виховання дітей кожного року складається понад 300 протоколів. Це свідчить про занепад інституту сім'ї, невміння реалізувати покликання до материнства та батьківства молодим подружжям через відсутність духовних орієнтирів життя. Нині молодь рідко розуміє шлюб як співжиття з людиною до кінця своїх днів. Беручи шлюб, зазвичай молоді люди не думають про далеку перспективу, про взаємну відповідальність тощо. Власне, несформованість сімейних цінностей призводить до руйнування родин, адже придатність до сімейного життя не є запорукою готовності будувати сім'ю. Найменші труднощі, відмінність характерів стають причинами розлучень. Так, у 2007 р. зареєстровано 9565 шлюбів і 3375 розлучень, а у 2008 р. показник зареєстрованих шлюбів сягав 7666, а розлучень – 3100, тобто спостерігається тенденція до значного збільшення кількості розлучень порівняно з кількістю шлюбів.

Викликає занепокоєння стан репродуктивного здоров'я, що є невід'ємною складовою здоров'я нації і має стратегічне значення для забезпечення сталого розвитку суспільства. Останнім часом дошлюбні статеві взаємини серед студентів стали дуже поширеним явищем і в окремих випадках навіть нормою поведінки. Сексуальний досвід серед студентів, які щойно вступили до ВНЗ, мають 10–30%, а наприкінці першого року навчання – до 90%. Нерозбірливі статеві стосунки серед молоді породжують духовне зубожіння, сприяють розповсюдженню венеричних хвороб, призводять до численних хірургічних втручань з метою переривання небажаної вагітності, стимулюють вживання алкоголю і наркотиків. Непокій ситуація з абортами. Усього в Україні 2008 р. зареєстровано 210454 аборти, з них 84 здійснено дівчатками до 14 років, 4809 – дівчатками 15–17 років і 170983 жінками віком 18–34 роки. У 2008 р. в Тернополі здійснено 653 аборти порівняно з 613 абортими в 2007 р.

Із поширенням серед молоді вживання наркотичних речовин пов'язано розповсюдження ВІЛ-інфекції СНІДу. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я від СНІДу в Україні до 2016 р. може загинути 1,8 млн. осіб. На 100000 населення кількість ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД в Тернопільській обл. у 1995 р. становила 2,9, а у 2009 р. показник зріс до 3,2, у 2011 р. – до 6,8. Значно зростає захворюваність на інші венеричні хвороби (зокрема, на сифіліс хворіє понад 330 осіб на 100000 населення, проти 9,7 у 1990 р.

Вищенаведені статистичні дані свідчать про несформованість моральних якостей серед значної кількості молоді, відсутність духовних ціннісних орієнтирів та духовну порожнечу. Дані анкетування, проведеного нами з метою вивчення духовних орієнтирів молоді, підтверджують ці тенденції. Нами були проаналізовані результати анкетування серед молоді віком 17–20 років, в якому взяли участь 2120 респондентів з Тернопільської, Вінницької, Херсонської, Київської, Миколаївської, Львівської областей України. Проаналізувавши анкетні дані, ми дійшли висновку, що духовні орієнтири молоді потребують не лише корекції, а й формування та розвитку, оскільки саме ціннісні орієнтації визначають сформованість духовної культури студентів.

Так, 70 % опитаних реалізацію своїх духовних потреб здійснюють хаотично, 10 % цілком байдужі до духовного самовдосконалення та дезорієнтовані в духовних пошуках. 20% респондентів зазначили, що вбачають можливість реалізувати духовні пошуки засобами мистецтва, філософії, художньої літератури. Більшість молоді або цілком байдужа до проблеми духовності, або вважає, що бути багатим духовно не вигідно. 60% на запитання «Хто з відомих людей є для вас ідеалом?» Називали героїв та акторів американських телесеріалів, у житті яких простежується тенденція безладного статевого життя з демонстрацією порносцен, культивується зневажливе та меркантильне ставлення до цінності людського життя. 25 % опитаних назвали відомих сучасних політиків та суспільних діячів і лише у 15 % молодих людей ідеалами для наслідування є письменники, поети, культурні діячі, святі, пророки, духовні учителі людства. Такі дані свідчать про те, що більшість молодих людей є жертвами згубного впливу засобів масової інформації, соціального успадкування, масової культури.

Вражають взаємини батьків і дітей, адже батьки постійно навчають дітей, як з кожної ситуації винести користь для себе й обманути іншу людину. Такі псевдоцінності культивуються безліччю фільмів, телепередач та реклам; більшає кількість продукції еротичного характеру. Це на свідомому та підсвідомому рівнях стереотипізує мислення та програмує поведінку молодих людей. Діти, які є очевидцями сцен жорстокості, насильства,

часто поводяться таким же способом зі своїми ляльками, тобто наслідують поведінку оточення. Побачене по телевізору теж є взірцем для наслідування. З дитинства телебачення привчає до певної поведінки, певних реакцій, тобто формує фальшиві цінності. 30% підлітків важливу інформацію про секс отримують з телепередач. Постачальником подібної інформації для 45% стали їхні друзі, лише 7% про це дізналися від батьків і 3% за допомогою освіти. 9 з 10 хлопців і 6 з 10 дівчат дивилися хоча б один порнографічний фільм. Вражаючим є те, що молоді люди вважають порнографію найкращим засобом постачання інформації про секс. Незаперечним фактом є те, що, які фільми і кліпи дивиться людина, такі вона має цінності. Аудіовізуальний вплив дуже сильний, бо тільки за наявності інформації людина може скласти уяву про те, що є добре, а що зле. І якщо постійно демонструвати фільми, де насильство показано як добра справа – людина буде змушена в це повірити, а згодом віртуальна реальність стає визначальною у поведінкових моделях молодих людей.

Як бачимо, на сьогодні ментальні детермінанти розмиваються і перестають відігравати визначальну роль у формуванні духовної культури молодої людини. Відсутність справжніх духовних орієнтирів штовхає молоду людину до вибору сурогатної духовності.

Проаналізований сучасний стан духовного розвитку молоді, наведені статистичні дані свідчать про загальний занепад духовності, про морально-етичну кризу сучасного українського суспільства. Це спонукає освітян до розробки виховної парадигми, фундаментом якої повинна бути українська ментальність, яка допоможе виховувати сучасну молоду людину на істинних взірцях і формувати духовну культуру молодої людини.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. Вишневський – К.: Знання, 2008. – 566 с.
2. Длінна Т. Деякі етнопсихологічні аспекти української релігійності / Т. Длінна // Українське релігієзнавство. – 1996. – № 3. – С. 18–20.
3. Додонов Р. О. Соціально-філософський аналіз процесу формування та функціонування етноментальності: автореф. дис. ... д-ра. філос. наук: 09.00.03 / Р. О. Додонов. – К., 1999. – 36 с.
4. Колодний А., Филипович Л. Релігійна духовність українців: вияви, постаті, стан / А. Колодний, Л. Филипович. – Львів: Вежа, 1996. – 165 с.
5. Костомаров М. І. «Закон Божий» (Книга буття українського народу) / М. І. Костомаров. – К.: Либідь, 1991. – 40 с.
6. Костомаров Н. Две русские народности / Н. Костомаров. – К., 1991. – 58 с.
7. Ларцев В.С. Формування української особистості: духовно-ментальні фактори в контексті сучасності / В. С. Ларцев. [Електронний ресурс]. – [http://www.iai.dn.ua/\\_u/iai/dtp/CONF/10/articles/sec1/s1a1.html](http://www.iai.dn.ua/_u/iai/dtp/CONF/10/articles/sec1/s1a1.html)
8. Мірчук І. Світогляд українського народу. Спроба характеристики / І. Мірчук // Генеза. – 1994. – № 2. – С. 87–96.
9. Русова С. Вибрані педагогічні твори // С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
10. Слюсаревський М. М. Ілюзії і колізії / М. М. Слюсаревський. – К.: Генезис, 1998. – 234 с.
11. Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности. Философские и политические статьи / Ю. В. Хабермас. – Донецк: Донбасс, 1999. – 123 с.
12. Храмова В. Передмова // Шлемкевич М. Загублена українська людина. – К.: МП «Фенікс», 1992. – С. 3–14.
13. Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: МП «Фенікс», 1992. – С. 99–110.
14. Янів В. Що таке криза духовності? // Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. – К., 2006. – С. 155–158.

О. П. ПОПОВИЧ

### МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ГРУПАХ З ГАНДБОЛУ ДИТЯЧО- ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКІЛ

*Запропоновано експериментальну методику виховання фізичних якостей старшокласників. На прикладі підготовки юних гандболістів у навчально-тренувальних групах (НТГ) дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ) показано педагогічну модель, що інтегрує принципи, методи і форми тренувального процесу, встановлює специфічні вимоги до тренера-викладача та конкретизує його завдання. Особливу увагу приділено умовам організації занять, висвітлено функції кожного з їх етапів, розкрито зміст різних типів спортивних вправ. Висловлена ідея про необхідність перегляду традиційної системи виховної діяльності ДЮСШ.*

**Ключові слова:** фізичне виховання, фізичні якості, фізичні здібності, виховання фізичних якостей.

А. П. ПОПОВИЧ

### МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ГРУППАХ ПО ГАНДБОЛУ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИХ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ

*Предложена экспериментальная методика воспитания физических качеств старшеклассников. На примере подготовки юных гандболистов в учебно-тренировочных группах детско-юношеских спортивных школ показана педагогическая модель, которая интегрирует принципы, методы и формы тренировочного процесса, устанавливает специфические требования к тренеру-преподавателю и конкретизирует его задачи. Отдельное внимание уделено условиям организации занятий, освещены функции каждого из их этапов, раскрыто содержание разных типов спортивных упражнений. Высказана идея о необходимости пересмотра традиционной системы воспитательной деятельности ДЮСШ.*

**Ключевые слова:** физическое воспитание, физические качества, физические способности, воспитание физических качеств.

O. P. POPOVICH

### METHODS OF EDUCATION OF PHYSICAL QUALITIES OF SENIOR PUPILS IN THE HANDBALL TRAININGS GROUPS OF CHILD-YOUTH SPORTING SCHOOLS

*New experimental methods of teaching physical abilities of senior pupils have been suggested. On the example of preparing young handball-players in the groups of sports school there has been shown a pedagogical model which integrates the principles, methods and forms of training process and establishes specific tasks for a trainer-teacher and concretizes their tasks. A great attention has been paid to the conditions of organizing lessons and functions of each of these parts have been shown. The contents of different types of sport exercises have been revealed. The author suggests the idea about the necessity of reconsidering the traditional system of educational activity of children's sports schools.*

**Keywords:** physical education, physical qualities, physical ability, training of physical qualities.

Останнім часом активізувалася державна політика щодо покращення роботи спортивних шкіл в Україні: затверджено нове Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу (2009), розроблено Державний стандарт освітньої галузі «Фізична культура і здоров'я» для основної та старшої школи. В результаті реалізації цих заходів очікується залучення до 20% дітей шкільного віку до занять у ДЮСШ та відбір найбільш талановитих із них, планується проведення акредитації цих шкіл, оновлення та збалансування інфраструктури розвитку олімпійських видів спорту. Однак реалізація на практиці змісту прийнятих програм все ще недостатня для збереження на належному рівні фізичного розвитку школярів.

ДЮСШ є важливою складовою системи позашкільної освіти в державі. Вони готують кваліфікованих юних спортсменів, дають навички інструктора і є методичними центрами для надання допомоги загальноосвітнім школам та іншим позашкільним закладам щодо виховання фізичних якостей підлітків. Особливе їх завдання – готувати резерв для збірних команд з ігрових видів спорту: футболу, волейболу, гандболу тощо.

Багато хто із сучасних учених (В. М. Заціорський [3], О. М. Зварищук [4], Ф. Г. Опанасюк, Г. П. Грибан [9], Т. Т. Ротерс [11], А. В. Стафеева [12], А. М. Яковлев [17], Д. О. Фабричніков [15], С. Л. Усольцева [14] В. В. Ягоднікова [16]) розкривають залежність розвитку фізичних якостей від конкретних технологічно-організаційних засад процесу їх виховання, підтверджують наявність взаємозв'язку між ними в окремих видах спорту. Разом з тим низка наукових досліджень присвячена такій поширеній у ДЮСШ командній грі, як гандбол: Ф. Тоуш [13], А. М. Іващенко [5], А. Каміс [6], О. В. Гусев [2], Є. О. Надеждин [8], Т. А. Кропивницька [7]. В них розглядаються проблеми спрямованості і контролю фізичної підготовки, ефективності навчання технічним прийомам, специфіки фізичної готовності гандболістів різного ігрового амплуа тощо. Відзначимо однак, що переважно ці роботи порушують питання навчання технічним прийомам гри в гандбол і в них недостатньо приділяється уваги вихованню фізичних якостей як системній цінності. Таким чином, у сучасній практиці ДЮСШ гостро постала проблема створення інноваційної методики, яка б дозволяла педагогічно ефективно і цілеспрямовано впливати на процеси формування фізичних якостей дітей.

**Метою статті** є розкриття особливостей експериментальної методики виховання фізичних якостей старшокласників у гандбольних навчально-тренувальних групах ДЮСШ.

Створена й апробована на базі 8 спортивних шкіл (Полтавська міська ДЮСШ №1 Спорткомітету; Машівська, Гребінківська, Кременчуцька районна ДЮСШ МОН України; Зіньківська СДЮШОР з гандболу МОН України; Лубенська ДЮСШ МОН України Полтавської області; Запорізька міська ДЮСШ ім. Ю. Лагутіна; Луганська ДЮСШ № 1 МОН України; Донецька обласна комплексна ДЮСШ «Спартак») експериментальна методика заснована на особистісно-зорієнтованому підході до старшокласників і сконцентрована на підвищенні рівня їх загальної та фізичної вихованості, а також на сформованості фізичної вихованості відповідно до ігрового амплуа гандболіста. Авторська методика включає обґрунтування моделі процесу виховання фізичних якостей, опис форм і методів, різних типів вправ, а також навчально-методичний комплекс: щоденник виховання фізичних якостей молодого гандболіста та навчальний посібник для тренера-викладача.

Методика виховання фізичних якостей старшокласників у навчально-тренувальних групах ДЮСШ включає створену авторську модель педагогічного процесу, що ґрунтується на принципах: цілеспрямованості виховання фізичних якостей; урахування вікових та індивідуальних особливостей; природовідповідності; поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самостійністю старшокласника; єдності педагогічних вимог; поваги до особистості старшокласника як дорослої людини; систематичності і послідовності виховання фізичних якостей; єдності свідомості й поведінки; демократичності.

Головним положенням, з якого починалося у 2006–2007 рр. створення методики, було формування у старшокласників уявлення про те, що фізичні якості – це розвинуті у процесі виховання і цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, які не лише визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність, а й створюють необхідне підґрунтя для успішної соціальної та професійної адаптації у майбутньому. Провідним показником ефективності виховного процесу була прийнята позитивна динаміка особистісного зростання. При цьому ми виходили із усвідомлення, що будь-який процес виховання є ефективним лише тоді, коли викликає та організує психічну і фізичну активність старшокласників, тобто ніщо не може бути введено у свідомість або у відчуття дитини при її пасивному чи негативному ставленні до процесу виховання фізичних якостей.

Вказана модель складається з двох блоків. З одного боку – це спеціальна фізична підготовка, керування і супровід старшокласників-гандболістів протягом перебування їх у НТГ ДЮСШ, а з іншого – відбір, діагностика, розвиток і виховання домінуючих фізичних якостей представників різних ігрових амплуа [10, с. 115–117].

Враховуючи, що спеціальна фізична підготовка є спрямованим процесом виховання фізичних якостей, що забезпечує розвиток тих рухових здібностей, які найбільш необхідні для даної спортивної дисципліни або професійної діяльності, актуальними для нас стали такі питання: а) застосування специфічних щодо методики виховання фізичних якостей педагогічних принципів і положень; б) вивчення та узагальнення досвіду роботи провідних тренерів-викладачів щодо виховання домінуючих фізичних якостей гандболістів різних ігрових амплуа; в) використання найбільш раціональних завдань для індивідуальної самостійної діяльності старшокласників під керівництвом тренера-викладача, що дозволяють доцільно регулювати і чергувати різні навантаження в цілях ефективного виховання фізичних якостей.

Окремим аспектом методики є комплекс вимог щодо ролі, професійної позиції та кваліфікаційних характеристик тренера-викладача. Останній має бути компетентним щодо основних засобів і методів виховання фізичних якостей старшокласників, а також способів організації занять. У цьому випадку він зможе точніше підібрати оптимальне їх поєднання відповідно до конкретних умов. Тренер-викладач повинен уміло і раціонально поєднувати зазначені педагогічні принципи в єдиному навчально-виховному процесі, реалізуючи поставлені завдання: а) виховання фізичних якостей: швидкості, сили, спритності, гнучкості, витривалості, координації і спеціальної тренувальної та змагальної здатності; б) виховання вміння готуватися і брати участь у змаганнях (налаштовуватися на гру, регулювати емоційний стан перед грою, регулювати емоційний стан під час гри незалежно від її результату, проводити комплекс відновних заходів); в) виховання спортивного лідера-старшокласника; г) виховання вольових, морально стійких громадян країни (патріотизм, чесність, доброзичливість, дисциплінованість, терпимість, колективізм, настирність, сміливість, завзятість, терплячість, відчуття прекрасного, акуратність, працьовитість); д) виховання домінуючих фізичних якостей щодо різних ігрових амплуа, під якими розуміємо успадковані морфофункціональні якості людини [1, с. 9–11].

Склад НТГ старшокласників-гандболістів ДЮСШ має бути постійним, набір до неї вільним. Чисельність груп кожного року навчання не повинна перевищувати 15 осіб, до групи ж старшокласників мають входити спортсмени 16–17 років. Заняття, зазвичай, проводяться в спортивно-гімнастичному залі, на стадіоні, пришкольній території.

Виховання і вдосконалення таких фізичних якостей, як швидкість, сила, витривалість, спритність і гнучкість, повинні здійснюватися в тренуванні систематично, а їх динамічні зміни можна посилити і прискорити цілеспрямованими формами і методами. Однією з важливих сторін навчально-тренувального процесу, умовою його ефективності є побудова заняття. Незважаючи на різну цілеспрямованість, обумовлену віковими особливостями, технічною і тактичною підготовленістю гравців і іншими причинами, навчально-тренувальне заняття проводиться відповідно до певних закономірностей, загальних для всіх видів спорту. Ці закономірності, що передбачають доцільну послідовність виконання педагогічних завдань, враховує типова структура занять.

Практичні заняття в гандболі можуть мати характер навчально-тренувальний і тренувальний. На навчально-тренувальних заняттях старшокласники-гандболісти набувають нових навичок і вдосконалюють їх. Повторення рухів або дії вже є процесом тренування. Гандболіст, що прагне до високих спортивних досягнень, повинен поступово підвищувати свою спортивну майстерність, засвоювати, закріплювати і вдосконалювати не тільки нові технічні навички, а й уміння їх застосовувати в різних умовах гри. Тому форма навчально-тренувального заняття прийнятна для гандболістів різної вікової категорії. Під час проведення тренувальних занять гандболіст удосконалює свої фізичні якості і техніко-тактичні навички. Наприклад, на коротких зборах з підготовки до змагань старшокласник переважно прагне вдосконалювати свою майстерність в умовах гри і манери ведення гри, за допомогою вправ на снарядах зберегти високу спортивну форму, не вивчаючи нових прийомів [10, с. 130–131].

Навчально-тренувальні і тренувальні заняття підрозділяються на кілька частин. Підготовча частина ділиться на фізіологічну розминку та освітню частину. Фізіологічна розминка передбачає: а) підготовку центральної нервової системи, активізацію діяльності серцево-судинної системи і дихання; б) підготовку рухового апарату до дій, що вимагають значних м'язових напружень. У навчальній частині виконують спеціалізовані вправи для гандболістів, підготовчі – до рішення основних завдань заняття. Спеціалізовані підготовчі

вправи підбираються залежно від рівня підготовленості, віку старшокласників, періоду підготовки і спрямованості заняття.

Можна коротко сформулювати загальні вимоги до проведення занять: а) висока дисципліна під час виконання вправ, уважність при поясненнях і показі; б) енергійне, самостійне, зосереджене і точне виконання вправи або дії; в) інтерес до занять, який можна підтримувати хорошим поясненням, чітким показом, своєчасним виправленням помилок, переконанням, вимогливістю, увагою до кожного, ілюстрацією матеріалу цікавими прикладами, точним виконанням плану, аналізом результатів навчання. Необхідна умова для успішних занять – це добре обладнаний зал, дружній, активно працюючий колектив.

Основними засобами виховання фізичних якостей під час занять у НТГ ДЮСШ є фізичні вправи, їх кількість надзвичайно велика. Відомо декілька їх класифікацій за різними принципами, одна з них – групування фізичних вправ за фізичними якостями, що піддаються вихованню: швидко-рухові вправи (біг, стрибки, метання), вправи на витривалість (біг на середню і велику дистанції, плавання), вправи на координацію (акробатика) тощо.

У підготовчій частині, як правило, застосовуються вправи помірної інтенсивності. Ця частина заняття значно підвищує рухливість нервових процесів і створює оптимальні умови для виконання складніших вправ з великою інтенсивністю. Якщо ж навантаження під час підготовчої частини підвищене або недостатнє, рухливість нервових процесів (рівень сенсомоторних реакцій) збільшується порівняно з початковими даними спокою. Треба також враховувати індивідуальні особливості старшокласника. У підготовчій частині не можна приділяти багато уваги вихованню таких якостей, як сила і витривалість.

Загальнорозвиваючі вправи надають всебічний (і водночас вибірковий) вплив на організм людини. Можливість великого вибору таких вправ дозволяє старшокласникам поліпшити роботу рухового апарату, навчитися точніше диференціювати рухи. Спеціальні підготовчі вправи повинні відповідати завданням заняття. Якщо в основній частині ставиться завдання розвитку рухливості і ведення гри на дальній дистанції, то для підготовчої частини повинні бути підібрані відповідні вправи в пересуванні полем, здійснення кидків тощо, щоб цим сприяти якнайшвидшому оволодінню спеціальними навичками під час тренування. Також у підготовчу частину входять вправи обов'язково-стройові, за допомогою яких можна швидко і зручно розмістити гандболістів для виконання різних вправ. Це сприяє вихованню належного порядку і дисципліни на заняттях.

Вправи виконуються у певній послідовності, починаючи заняття із стройових. За ними виконують вправи, що поліпшують роботу серцево-судинної і дихальної систем, активізуючи зв'язково-м'язовий апарат (швидка ходьба, біг, підскоки, махові рухи руками, ухили, випадки, присідання та ін.). Наступними є вправи спеціально-підготовчі: зі скакалкою, по механіці пересувань, кидків тощо, які сприяють виконанню основних завдань. Вправи виконують як стоячи на місці, так і в пересуванні.

В основній частині заняття вирішуються головні завдання: а) оволодіння технічними і тактичними навичками і вдосконалення їх; б) психологічна підготовка, вироблення здібності до високих психічних напружень; в) виховання швидкості реакції, виконання раціональних рухів, координації, спритності, швидко-силових якостей і швидкісної витривалості. Навантаження повинне наростати за обсягом та особливо за інтенсивністю. Наприклад, після вивчення прийомів у парах за завданням тренера (спочатку поволі, поступово збільшуючи швидкість їх виконання) переходять до закріплення і вдосконалення дій у грі.

У завершальній частині організм старшокласника необхідно привести у відносно спокійний стан. На початку цієї частини гандболісти іноді виконують вправи стоячи, сидячи і лежачи для розвитку сили і гнучкості окремих груп м'язів. Потім використовують заспокійливі вправи, проводять легкий біг, ходьбу з дихальними вправами, трусінням і розслабленням м'язів кінцівок. Даються вправи відволікаючі (на увагу, рухлива гра тощо) [10, с. 130–132].

Для здійснення тренування можна рекомендувати наступні форми занять.

1. Групові заняття з оволодіння і вдосконалення техніко-тактичних навичок і виховання окремих фізичних якостей є основною формою проведення навчально-тренувального процесу. У занятті можуть застосовуватися і деякі форми індивідуалізації. Але, як правило, для всієї групи визначається один напрям у вивченні і вдосконаленні техніко-тактичних навичок,

використовуються всі наявні засоби. Навчально-тренувальні заняття такої форми проводяться, коли НТГ приблизно однієї спортивної кваліфікації та однаково всі вивчають або вдосконалюють новий матеріал. Якщо в групі є два-три старшокласники нижче або вище певної кваліфікації, то їм можна давати окремі завдання і стежити за їх виконанням у процесі занять.

Підбір, кількість вправ, їх інтенсивність у підготовчій і завершальній частинах тренер-викладач дає на свій розсуд з урахуванням підготовленості групи. Час на вивчення і вдосконалення тієї чи іншої ігрової дії відводиться з урахуванням їх засвоєності. Якщо під час навчання не треба витримувати темп, тренер-викладач може дати від 3 до 8 хв. на одну вправу в парах або на снарядах. При вивченні і вдосконаленні окремих ігрових прийомів тренеру-викладачу необхідно стежити, щоб гравці не допускали грубощів. У процесі занять тренер-викладач стежить за кожним гравцем, усуває помилки під час виконання вправ, знаходить засоби для виховання недостатньо розвинених фізичних якостей і звертає увагу на успіхи, наприклад, на хороше пересування або швидке і точне виконання кидка м'ячем тощо. Крім того, гравців потрібно підбирати приблизно рівних за ростом, масою тіла і підготовленістю. Необхідно стежити за правильним і швидким виконанням захисних прийомів. Під час гри гандболісти повинні звертати увагу на виконання обманних і швидких дій.

2. Навчально-тренувальне індивідуалізоване заняття з виховання фізичних якостей. Тренери-викладачі виділяють спеціально час для індивідуального тренування, на якому ставляться певні завдання щодо виховання окремих чи декількох фізичних якостей, наприклад, витривалості і швидкості, або вдосконалення технічних прийомів тощо. В цьому разі тренер-викладач стежить за технічними помилками в кидках і при захисті, коректує дії гандболіста. В індивідуальному тренуванні він є як керівник і хронометрист: дає завдання, в ході тренування поправляє, стежить за темпом і часом виконання вправ. Особливо велике значення індивідуальному тренуванню варто надавати на останньому етапі підготовчого періоду, коли переважно вдосконалюються улюблені технічні дії й індивідуально планується навантаження відповідно до ігрового амплуа.

3. Спеціальні заняття із загальної фізичної підготовки планують для виховання комплексу домінуючих фізичних якостей. Ці заняття бажано проводити на відкритому повітрі, в лісистій місцевості, далеко від населених пунктів і доріг. Така обстановка позитивно впливає на нервову систему учнів, підвищує в них інтерес до занять. При тривалих активних діях на відкритому повітрі в організмі дітей збільшується кількість гемоглобіну, підвищується обмін речовин, поліпшується діяльність серцево-судинної системи.

Тренер-викладач повинен так організувати тренування, щоб кожен старшокласник міг самостійно визначити собі дозування вправ з урахуванням своїх можливостей. Можливо, кому-небудь з них на окремих ділянках варто не бігти, а пройтися або пропустити деякі вправи. Доцільний коловий маршрут (у радіусі 2–3 км), щоб можна було на будь-якій ділянці зустріти тих, що відстають, зрізавши дистанцію, наздогнати передову групу та ін.

4. Комбіноване навчально-тренувальне заняття у передзмагальний період. Рівень розвитку спеціальної витривалості залежить не тільки від систематичного тренування, а й від особливостей старшокласника, протікання в його організмі фізіологічних і біохімічних процесів, стану центральної нервової системи у підготовчому періоді, а особливо в передзмаганні (за 10–15 днів до змагань). Тому у завдання цього типу заняття входить досягнення максимального технічного і тактичного рівня, збереження витривалості і підвищення психологічної підготовки. Часті заняття не завжди можуть вирішити поставлені завдання, особливо стосовно психологічної підготовки (накопичення нервової енергії, придбання психічної врівноваженості). У період передзмагання особливо важливо добитися високої спеціальної витривалості і до мінімуму понизити психічне навантаження. Для цієї мети застосовується на практиці комбінований метод тренування.

5. Малі форми занять відрізняються обмеженістю їх змісту і короткочасністю. За їх допомогою вирішуються завдання щодо оптимізації стану організму: тонізації і прискорення вробляння в процес основної діяльності, профілактики її несприятливих впливів на стан організму. Зміст малих форм занять – це сеанси або серії вправ, що виконуються протягом декількох хвилин. Методика проведення малих форм занять обумовлена конкретною спрямованістю окремих занять і їх місцем у загальному режимі індивіда.

6. Вибір позашкільних форм занять значною мірою визначається інтересами і схильностями старшокласників. Змагальна форма занять набуває визначального значення із залученням до спортивної діяльності і підвищенням рівня спортивної майстерності. Змагання можуть займати 15% часу рухової діяльності протягом року. Гранична мобілізація функціональних можливостей організму в стресовій ситуації є потужним чинником подальшого розвитку, розширення його адаптаційних функціональних можливостей. Ця форма може мати і самостійний характер: проведення змагань у ДЮСШ.

7. Самостійні тренувальні заняття мають не стільки спортивно-тренувальний характер, скільки характер загальнофізичної підготовки або вибірково-кондиційного тренування. Переважно вони одиночні: швидка ходьба – «спидоукінг», біг підтюпцем – «джогкінг», аеробно-ритмічна і атлетична гімнастика. Самостійні тренувальні заняття можуть бути і багатопредметними: комплексне поєднання вправ з різних видів спорту. Доцільно займатися ними 3–4 рази в тиждень по 1 годині.

8. Фізкультурно-рекреативні форми занять характеризуються помірними фізичними навантаженнями й активним відпочинком старшокласників. Ці форми цінуються своїм відновним і оздоровчим ефектом. Рухливі зміни, рухливі ігри, ігри за вільним регламентом, прогулянки, туристські походи у вихідні дні й у канікулярний час розраховані на особистий інтерес; їх лише умовно можна вважати заняттями. Ці форми структурно менш регламентовані, вони спрямовані на цікавий відпочинок [10, с. 133–134].

Окремо зупинимося на методичних особливостях проведення занять у НТГ. Для перетворення рухового уявлення в його практичне виконання є лише один засіб – відтворення цього руху в дії. Воно може здійснюватися методом навчання вправі загалом (цілісний метод) і методом навчання по частинах (розчленований метод).

*Цілісний метод* дозволяє формувати найбільш правильні рухові навички, відповідні індивідуальним особливостям старшокласників. Як правило, застосовується при вивченні і вдосконаленні будь-якої дії, що складається з комплексу кидків.

*Розчленований метод* застосовується для вивчення, виправлення, вдосконалення і закріплення окремих частин цілого. Після того, як окремих рух засвоєний достатньо міцно, його пов'язують з іншими рухами: старшокласники знову виконують цілісну дію, звертаючи увагу на правильне відтворення тієї деталі, що вивчалася окремо як частина загальної дії. Чим вища майстерність гандболіста, тим частіше він застосовує цілісний метод у вивченні і вдосконаленні складних дій.

У процесі виховання фізичних якостей гандболістів розчленований і цілісний методи використовуються по чергові за схемою: цілісний – розчленований – цілісний.

У ході заняття, правильно розташувачи НТГ (старшокласники не заважають один одному, добре бачать тренера-викладача і він їх), тренер-викладач коротко характеризує вправу. Якщо це один з прийомів, то він повідомляє, хто з відомих гандболістів успішно користувався ним, а якщо є можливість – показує групі відеофрагменти або фотографії найбільш правильного виконання дії видатними гандболістами. Показуючи, він одночасно називає вправи. Цей спосіб доступний будь-якому складу гандболістів, він дозволяє пояснювати призначення й інші характеристики заданої вправи або дії. Старшокласники виконують рухи одночасно з показом їх тренером-викладачем. Він може виправляти помилки ще в цій попередній фазі, добиваючись точнішого виконання вправи. При проведенні занять тренер-викладач може вести сюжетну розповідь, яку старшокласники супроводжують діями, доступними їх уяві і руховому досвіду.

Основна увага приділяється тренувальній спрямованості занять з виховання кондиційних (силових, швидкісних, швидкісно-силових здібностей, витривалості, гнучкості) і координаційних (швидкість побудови і узгодження рухових дій, довільне розслаблення м'язів, вестибулярна стійкість) якостей, а також їх поєднань. Для цього широко застосовуємо метод індивідуальних завдань, додаткових вправ, завдань по вихованню фізичних якостей з урахуванням типу статури, фізичної підготовленості. Матеріал для виховання фізичних якостей включаємо в заняття з деяким випередженням до того, як починається освоєння домінуючої фізичної якості. Важливе значення при цьому має підбір і застосування підготовчих вправ.



Вони можуть бути за своєю структурою близькими до розучуваних дій. Доцільно використовувати вправи, які б сприяли вихованню основних фізичних якостей.

Досвід показав, що взаємозв'язків фізичної та технічної підготовки на заняттях можна добитися трьома шляхами: а) у підготовчих вправах для виконання певних технічних прийомів; б) у вправах, що розвивають фізичні здібності у рамках структури прийомів гри; в) при багаторазовому повторенні прийому з підвищеною інтенсивністю для розвитку спеціальних фізичних здібностей. Взаємозв'язку ж технічної й тактичної підготовки можна досягти, вдосконалюючи прийоми техніки у рамках тактичних дій, виконуючи їх з високою інтенсивністю.

Впровадження запропонованої методики у навчально-виховну практику ДЮСШ в Полтавській, Запорізькій, Луганській та Донецькій областях підтвердив, що найбільш ефективний шлях виховання фізичних якостей підлітків у НТГ ДЮСШ передбачає конструювання правил і прийомів реалізації в тренувальному процесі певних психолого-педагогічних принципів, оптимальне поєднання широкого спектра форм навчально-тренувального процесу, ретельний індивідуальний підбір загальнорозвиваючих і спеціально підготовчих фізичних вправ та підвищення усвідомленості їх виконання, цілеспрямований розвиток домінуючих фізичних якостей за ігровим амплуа. Таким чином, підтверджена необхідність у перегляді традиційної системи виховної діяльності ДЮСШ, систематизації і вдосконаленні їх педагогічного інструментарію з метою досягнення оптимального балансу між онтогенетично обумовленими особливостями юних спортсменів та соціально детермінованими завданнями їх фізичного і духовного розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гандбол: Программы для системы дополнительного образования детей: для детско-юношеских спортивных школ и специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва / под ред. В. Я. Игнатъевой. – М.: Министерство образования РФ, 2001. – 76 с.
2. Гусев А. В. Физическая подготовка гандболисток-вратарей в учебно-тренировочных группах ДЮСШ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Гусев. – М., 2000. – 22 с.
3. Зациорский В. М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В. М. Зациорский. – 3-е изд. – М., 2009. – 200 с.
4. Зваришук О. М. Виховання відповідальності старшокласників за свій фізичний стан: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / О. М. Зваришук. – Львів, 2002. – 17 с.
5. Иващенко А. М. Направленность физической подготовки высокорослых гандболистов в учебно-тренировочных группах ДЮСШ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. М. Иващенко. – М., 1991. – 20 с.
6. Камис А. Контроль физической подготовленности гандболистов различного игрового амплуа в учебно-тренировочных группах ДЮСШ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Атхам Камис. – М., 1999. – 23 с.
7. Кропивницька Т. А. Показники просторово-часової точності кидкових дій як критерій відбору юних гандболістів: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.01 / Т. А. Кропивницька. – К., 2005. – 19 с.
8. Надеждин Е. О. Специальная физическая подготовка гандбольных вратарей 16–17 лет в соревновательном периоде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Е. О. Надеждин. – М., 2004. – 168 с.
9. Опанасюк Ф. Г. Виховання фізичних якостей в процесі самостійних занять студентів: методичні рекомендації для викладачів кафедр фізичного виховання і студентів / Ф. Г. Опанасюк, Г. П. Грибан. – Житомир: ДАУ, 2004. – 41 с.
10. Попович О. П. Виховання фізичних якостей старшокласників у навчально-тренувальних групах дитячо-юнацьких спортивних шкіл: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. П. Попович. – Полтава, 2010. – 220 с.
11. Ротерс Т. Т. Теорія і методика розвитку особистості школяра у взаємодії фізичного та естетичного виховання: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. Т. Ротерс. – К., 2002. – 377 с.
12. Стафеева А. В. Моделирование технологии комплексного подхода к воспитанию физических качеств юношей старших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Стафеева. – Улан-Удэ, 2002. – 22 с.
13. Тоуиш Мохамед Фади. Нормативные требования специальной подготовленности гандболистов 16–17 лет в учебно-тренировочных группах СДЮШОР: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тодиш Мохамед Фади. – М., 1990. – 22 с.

14. Усольцева С. Л. Актуализация доминирующих физических качеств как средство повышения уровня двигательной подготовленности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. Л. Усольцева. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
15. Фабричников Д. А. Решение воспитательных задач в процессе тренировочной работы с юными спортсменами в детских спортивных школах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Д. А. Фабричников. – Тюмень, 2005. – 26 с.
16. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / В. В. Ягоднікова. – Луганськ, 2006. – 21 с.
17. Яковлев А. Н. Дифференцированная методика воспитания физических качеств у девушек 15–17 лет на уроках физической культуры в профессионально-техническом лицее: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. Н. Яковлев. – Смоленск, 2003. – 127 с.

УДК 378.22.091.59:316.46-057.875

Ю. П. КРАЩЕНКО

### **ПРОФЕСІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КРИТЕРІЙ ВИХОВАНOSTІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

*Охарактеризовано професійно-діяльнісний критерій вихованості лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування. Проаналізовано відповідні показники критерію: лідерські, комунікативні та організаторські вміння. Визначено, що функціонування системи студентського самоврядування є фактором цілеспрямованого виховання, формування та розвитку сукупності професійних умінь і здібностей учителя-вихователя.*

**Ключові слова:** лідерські якості, система студентського самоврядування, комунікативні та організаторські вміння.

Ю. П. КРАЩЕНКО

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ ВОСПИТАННОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ**

*Охарактеризованы профессионально-деятельностный критерий воспитанности лидерских качеств будущих учителей в системе студенческого самоуправления. Проанализированы соответствующие показатели критерия: лидерские, коммуникативные и организаторские умения. Определено, что функционирование системы студенческого самоуправления является фактором целенаправленного воспитания, формирования и развития совокупности профессиональных умений и навыков учителя-воспитателя.*

**Ключевые слова:** лидерские качества, система студенческого самоуправления, коммуникативные и организаторские умения.

Y. P. KRASHCHENKO

### **PROFESSIONAL-ACTIVITY CRITERION OF LEADERSHIP SKILLS UPBRINGING OF THE FUTURE TEACHERS IN THE SYSTEM OF STUDENT SELF-GOVERNMENT**

*The professional-activity criterion of leadership skills upbringing of the future teachers in the system of student self-government has been characterized. The relevant criteria indicators, such as leadership, communication, and organizing skills have been analyzed. It has determined that the functioning of the system of student self-government was an issue of purposeful upbringing, forming and development of the complex of professional skills and abilities of a teacher-educator.*

**Keywords:** leadership skills, the system of student self-government, communication and organizing skills.

Уміння взяти на себе відповідальність за досягнення групових цілей, мети колективу є домінантами лідерства, які кристалізуються в громадській діяльності та функціонуванні системи студентського самоврядування (студентських рад, парламентів, деканатів, старостатів, наукових товариств, профспілкових організацій тощо). Практика доводить, що розвиток системи студентського самоврядування педагогічних ВНЗ полягає в соціальній співтворчості педагогів і студентів, спрямованій на підготовку нового покоління майбутніх учителів.

Проблему лідерства, розвитку лідерських якостей особистості висвітлено в дослідженнях вітчизняних (М. Гаврилюк, О. Євтихов, Н. Жеребова, Р. Кричевський, А. Лутошкін, Б. Паригін, А. Петровський, Л. Уманський, О. Уманський, О. Чернишов та ін.) й зарубіжних (Е. Богардус, К. Берд, К. Бланшар, М. Вебер, Р. Стогдилл, П. Херсі, Ф. Фідлер та ін.) науковців. У працях Л. Конишевої, А. Макаренка, О. Маковського, І. Морозова, О. Нестулі, М. Рожкова, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Шацького, Л. Шигапової, зокрема, розкрито проблеми виховання лідера в колективі.

У педагогічному дискурсі окремі аспекти зазначеної проблеми були предметом ряду дисертацій. Так, Н. Мараховська розглядала формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін, Н. Семченко досліджувала розвиток лідерських якостей майбутніх учителів в позааудиторній діяльності, А. Лутошкін, М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар, О. Чернишов – у громадській діяльності, О. Хмизова та В. Ягоднікова вивчали формування лідерських якостей школярів, Р. Сопівник обґрунтував формування лідерських якостей фахівців агропромислової галузі.

Лідерство набуває певних ознак відповідно до середовища розгортання. Лідерство серед студентів обумовлюється такими якостями молодого людини: ініціативністю, товариськістю, контактністю, комунікабельністю, чуйністю, доброзичливістю, широким соціально-інтелектуальним кругозором та ерудицією, готовністю прийти на допомогу товаришеві. Провідні місця також посідають зовнішня привабливість, фізична сила і спритність.

Лідерські якості як сукупність характеристик особистості, що допомагають їй займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні здійснювати значний вплив на поведінку і настрій людей, бути прикладом для наслідування [4, с. 6]. Оскільки професія вчителя є однією із найбільш складних і відповідальних, то вимагає від особистості високого рівня вихованості лідерських якостей.

Виховання лідерських якостей майбутніх учителів інтерпретуємо як організований і цілеспрямований розвиток особистісних характеристик (активності, ініціативності, рішучості, самостійності, комунікативних, організаторських, рефлексивних умінь), необхідних для успішної педагогічної діяльності [4, с. 6].

На основі аналізу концептуальних положень про самоврядування як джерело виховання самостійності та громадянського становлення особистості (Є. Белозерцев, П. Каптерев, В. Коротов, А. Макаренко, С. Шацький) актуалізуємо ідею, що виховання лідерських якостей та діяльність студентського самоврядування тісно взаємопов'язані. Студентське самоврядування у педагогічних ВНЗ неможливе без прояву лідерських якостей його учасників.

Систему студентського самоврядування визначено як цілісний структурний механізм, який дозволяє студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії зі всіма органами управління ВНЗ, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виховуючи лідерські якості, соціальну активність [4, с. 7].

**Мета статті:** на підставі теоретичного та емпіричного аналізу діяльності учасників студентського самоврядування необхідно розробити характеристики професійно-діяльнісного критерію, відповідні показники та рівні вихованості лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування.

Проведене нами опитування серед студентів II–III курсів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Луганського національного університету ім. Т. Шевченка, Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка засвідчило, що 56,8 % задоволені рівнем діяльності студентського самоврядування, 15,1 % вважають, що робота цього самоврядування не відповідає вимогам сучасного розвитку вищої педагогічної школи, 18,5 % майбутніх учителів переконані, що громадська діяльність,

організована самоврядуванням, не завжди враховує їх інтереси. На жаль, частина студентів педагогічних ВНЗ (близько 10 %) не бачить значущості та цінності в запропонованих формах громадської діяльності, не може зрозуміти, у чому полягає її кінцевий результат, та пов'язати виконувани ними доручення з підсумками роботи всього колективу.

Сутнісною рисою студентського самоврядування педагогічного ВНЗ є відповідність його роботи цілям, змісту та структурі самої педагогічної діяльності. Відомо, що сформованість педагогічних умінь відображає рівень оволодіння професійно значущими якостями. Це також визначає розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів. Отже, діяльність системи студентського самоврядування стає фактором цілеспрямованого виховання, формування та розвитку всієї сукупності професійних умінь і здібностей учителя-вихователя.

Уміння – це базовий складник професійно-діяльнісного критерію вихованості лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування. Так, В. Галузьяк, М. Сметанський та В. Шахов визначають уміння як готовність свідомо і самостійно виконувати практичні і теоретичні дії на основі засвоєних знань, життєвого досвіду і набутих навичок [2, с. 62]. На думку В. Сластьоніна, особистість важливіше озброїти не навичками і технікою, а методикою виконання дій – уміннями [9, с. 22].

Порівнюючи лідерську і педагогічну діяльність, О. Улупова визначила лідерство як вид педагогічної діяльності, тому виховання лідерських якостей повинно бути невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя [11, с. 84]. Лідерська та педагогічна діяльності дуже схожі, проте розбіжність впливає із функцій: для педагогічної діяльності провідними є навчальна, виховна та розвивальна функції, а для лідерської вони додаткові, провідними ж є ті, що забезпечують ефективність групової діяльності.

Автори підручника «Педагогічна майстерність», спираючись на дослідження Н. Кузьміної, виокремлюють шість провідних здібностей до педагогічної діяльності [7, с. 28]:

- 1) комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування;
- 2) перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину;
- 3) динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;
- 4) емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;
- 5) оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;
- 6) креативність – здатність до творчості, спроможності генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації.

До структури професійно-діяльнісного критерію вихованості лідерських якостей майбутніх учителів відносимо якості, що визначили як необхідні для організатора Л. Уманський та А. Лутошкін: практичність та глибина розуму, комунікабельність, активність, ініціативність, наполегливість, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність [12, с. 38]. Лідер-організатор, на думку цих науковців, повинен володіти специфічними якостями: «організаційним чуттям» (психологічна вибірковість, практично-психологічний розум, психологічний такт), емоційно-вольовою дієвістю (громадська енергійність, вимогливість, висока вимогливість до самого себе, критичність, самокритичність), схильністю до організаторської діяльності.

Порівнюючи лідера-організатора і педагога, А. Лутошкін знаходить між ними значну подібність: «Хороший педагог повинен бути організатором. Здібний організатор не може не бути педагогом. Йому доводиться виховувати інших, передавати їм знання організаторської, громадської роботи, самому бути прикладом організованості, підготовленості, дисциплінованості» [5, с. 15]. На думку вченого, організаторські вміння – це здатність людини швидко й ефективно застосовувати на практиці організаторські знання, діяти з урахуванням накопиченого досвіду й певної ситуації, що склалася [5, с. 16].

До структури професійно-діяльнісного критерію вихованості лідерських якостей майбутніх учителів належить сила впливу лідера на послідовників (учасників студентського самоврядування, учнів, колег). Емоційно-вольова складова цього критерію включає: уміння вирішення конфліктних ситуацій в студентському самоврядуванні, уміння активно реалізувати прийняте рішення, впевненість у собі, уміння знайти оптимальну форму комунікації та взаємодії з студентами, регулювання відносин в групі, уміння створювати позитивний мікроклімат, уміння конструювати взаємозв'язки та взаємовідносини в студентському самоврядуванні.

Отже, професійно-діяльнісний критерій вихованості лідерських якостей – це інтегрований показник уміння здійснювати лідерську та організаційну діяльність в системі студентського самоврядування.

У цьому контексті слушною є думка В. Татенко: «Якщо претендент на лідерство боротиметься саме за лідерство, а не за ідею чи справу, важливу для всіх, він напевне програє і не стане лідером у справжньому розумінні цього слова» [10, с. 32]. Оскільки здобуття професії для майбутніх учителів є основним видом їх діяльності протягом навчання, то саме активна участь у студентському самоврядуванні моделює педагогічну діяльність, створює природні невимушені умови для лідерства на професійній основі.

Діагностику професійно-діяльнісного критерію вихованості лідерських якостей майбутніх учителів проводили за допомогою двох методик.

1. Методика визначення «Комунікативних та організаторських схильностей» (КОС-2) [1, с. 42–49]. Вона застосовується для визначення комунікативних та організаторських якостей особистості (вміння чітко та швидко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, прагнення розширювати контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, бажання виявляти ініціативу тощо). Методика містить 40 запитань, на кожне з яких треба відповісти «Так» чи «Ні». Час виконання 10–15 хвилин. Нами окремо визначено рівень комунікативних та організаторських схильностей. Низький рівень прояву комунікативних схильностей діагностується у 15 % студентів, нижче середнього – 17 %, середній – 39 %, високий – 20 %, вищий – 9 %. Низький рівень прояву організаторських схильностей спостерігається у 16 % майбутніх учителів, низький – 28 %, середній – 32 %, високий – 17 %, вищий – 7 %. Результати свідчать, що рівень розвитку комунікативних схильностей майбутніх учителів перевищує організаторські. Очевидно, це зумовлено тим, що в системі студентського самоврядування розширюється поле спілкування і комунікації зі студентами-однолітками, викладачами, представниками адміністрацій факультету та ВНЗ. Разом з тим потребує удосконалення організаційна складова діяльності органів студентського самоврядування.

На думку Л. Орблан-Лембрик, комунікативні якості та здібності – передумова формування соціально-психологічної індивідуальності особистості. Розвиненість тієї чи іншої комунікативної характеристики, своєрідність її прояву й обумовлює соціально-психологічну різницю між особистостями, особливість спілкування та взаємодії в соціумі [6, с. 43]. Саме тому розвиток комунікативних та організаторських умінь є ключовим у професійно-діяльнісному критерії вихованості лідерських якостей майбутніх учителів.

2. Методика оцінки організаторських здібностей особистості в рамках організованої групи (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, Н. Фетискін) [8, с. 244–255; 1313, с. 323–326]. Якості оцінюються за п'ятибальною шкалою: 5 – якість проявляється постійно, яскраво виражена в особистості, типова для неї; 4 – частіше проявляється, ніж не проявляється; 3 – епізодично виражена якість, іноді в помітній чи слабкій формі; 2 – якість проявляється дуже рідко і малопомітно; 1 – якість повністю відсутня. Окрім того, майбутні вчителі відзначали тенденції розвитку якості за останній час (б) та можливі зміни оцінюваних якостей в найближчий період (в).

Отримані результати відображено в таблиці 1.

Дані таблиці 1.1 свідчать, що в майбутніх учителів найменш розвинені індивідуальні особливості в організаторських здібностях. Це свідчить про недостатній практичний досвід організаторської діяльності респондентів. Оскільки це дослідження проводилося зі студентами II–III курсів, залучених до системи студентського самоврядування педагогічних ВНЗ, то природно, що вони ще не виробили власний індивідуальний стиль організаторської діяльності.

## МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Більшість майбутніх учителів вказали на відсутність тенденцій розвитку індивідуальних організаторських здібностей в себе як зараз, так і в найближчий період.

Результати аналізу вказаної методики засвідчують, що в студентів найбільше розвинена вимогливість до інших людей. Це пояснюється психологічними особливостями юнацького віку, максималістськими устремліннями багатьох майбутніх учителів. Студенти відзначають тенденцію до розвитку цієї якості в найближчий період.

На основі методики психологічної оцінки організаторських здібностей особистості в рамках організованої групи (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, М. Фетискін) робимо висновок, що 15 % студентів не здатні до самостійної організаторської діяльності, 58 % майбутніх учителів проявляють слабкі та середні організаторські здібності, 21 % – мають хороші здібності і лише 6 % – дуже здібні організатори.

*Таблиця 1*

### *Результати оцінки організаторських здібностей особистості майбутніх учителів*

Якість	Опис якості	Середній бал	Тенденції розвитку	
			б	в
Психологічна вибірковість	Здатність найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей, розуміти колектив у ході вирішення групового завдання.	3,2	–	+
Практично-психологічна спрямованість розуму	Оволодіння знаннями і уміннями у сфері практичної психології, готовність застосувати їх на практиці, вирішення організаторських завдань.	2,9	–	+
Психологічний такт	Здатність знаходити міру підходу до людей при встановленні з ними взаємовідносин і взаємодій.	3,4	+	+
Суспільна енергійність	Здатність «заражати» та «заряджати» енергією інших осіб, здатність впливати на них.	3,1	–	+
Вимогливість до інших людей	Здатність пред'являти адекватні вимоги залежно від особливостей ситуації. Вимогливість до інших не завжди поєднується з вимогливістю до себе.	3,5	–	+
Критичність	Здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності та поведінці інших людей. Ця якість не завжди поєднується із самокритичністю.	3,0	+	+
Схильність до організаторської діяльності	Потреба в даній діяльності та позитивні відчуття при її виконанні. Це не намагання командувати, стати над іншими, головувати.	3,3	+	+
Індивідуальні особливості в організаторських здібностях особистості	Прояв організаторських здібностей в різних видах діяльності, здатність гарно організовувати й ровесників, і молодших. Уміння гарно керувати як організаторами, так і безпосередніми виконавцями.	2,8	–	–

Провести додаткову діагностику професійно-діяльнісного критерію вихованості лідерських якостей майбутніх учителів допоміг аналіз відповідей на запитання анкети.

Наведемо найбільш типові відповіді на запитання «Чи потрібно виховувати лідерські якості у майбутніх учителів? Чому?»: «Так, потрібно, бо вчитель це лідер, і його мають наслідувати учні (діти)» (Наталія К.), «Безумовно так, адже за вчителем буде стояти колектив, який треба вести, розвивати» (Мар'яна С.), «Звичайно, оскільки вчитель для дитини є також духовним наставником, тому має бути гарним прикладом вольової людини» (Тетяна М.). Бачимо, що студенти пов'язують лідерство в студентському самоврядуванні з майбутньою професійною діяльністю.

Аналіз наукової літератури та опитування дають можливість виокремити такі показники професійно-діяльнісного критерію вихованості лідерських якостей: *лідерські вміння* (уміння впливати на оточуючих, їхню поведінку), *комунікативні вміння* (уміння продуктивно спілкуватися з іншими студентами, готовність легко вступати в контакт і вести продуктивний діалог), *організаторські вміння* (здатність майбутнього вчителя швидко й ефективно застосовувати на практиці організаторські знання, діяти з урахуванням певної ситуації, що склалася, і набутого в студентському самоврядуванні досвіду) та *вміння впливати на послідовників* (уміння вирішувати конфліктні ситуації в студентському самоврядуванні, регулювати відносини, створювати позитивний мікроклімат, конструювати взаємозв'язки та взаємовідносини в студентському середовищі).

Аналіз теоретичних напрацювань та емпіричних досліджень дає підстави для характеристики рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх учителів за професійно-діяльнісним критерієм – високого, середнього та низького.

Високий рівень вихованості лідерських якостей за професійно-діяльнісним критерієм характеризується: здатністю впливати на інших студентів, їх поведінку непомітно для них самих, мати яскраво виражену потребу в спілкуванні зі студентами, проявляти готовність легко вступати в комунікативний контакт, отримувати задоволення від діяльності в студентському самоврядуванні, здатністю швидко застосовувати організаторські знання й уміння в самоуправлінні, моделюючи таким чином майбутню професійну педагогічну діяльність; відповідально виконувати колективні доручення.

Середній рівень вихованості лідерських якостей за професійно-діяльнісним критерієм проявляється так: у спільній діяльності зі своїми товаришами-студентами грає виконавську роль, відчуває труднощі при виборі доцільних способів та прийомів в організаторській діяльності, колективне доручення може виконувати з використанням порад, допомоги; сприяє встановленню позитивного мікроклімату в середовищі студентського самоврядування.

Низький рівень вихованості лідерських якостей за професійно-діяльнісним критерієм має наступні показники: у спільній діяльності зі своїми товаришами-студентами проявляється стримано, рідко ділиться своїми ідеями, думками, не виявляє активності. Організаторські уміння недостатньо сформовані. Колективне доручення може виконати лише під безпосереднім контролем.

З метою цілісного виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування розроблена відповідна методика та молодіжний проект «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього»».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
2. Галузяк В. М. Педагогіка: навч. посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2007. – 400 с.
3. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у Полтавському молодіжному проекті «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього» / Ю. П. Кращенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 398–404.
4. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ю. П. Кращенко. – К., 2012. – 20 с.
5. Лутошкин А. Н. Как вести за собой: старшеклассникам об основах организаторской работы / А. Н. Лутошкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

6. Орблан-Лембрик Л. Е. Особистість у контексті соціально-психологічної парадигми / Л. Е. Орблан-Лембрик // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні; за ред. С. Д. Максименка, Ю. Ж. Шайгородського та ін. – К., 2003. – С. 378–391.
7. Педагогічна майстерність підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., доп. і перероб. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
8. Психологическая школа молодежных лидеров / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев. – М., 2005. – 275 с.
9. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
10. Татенко В. Про парадокси лідерства / В. Татенко // Психолог. – 2006. – № 5. – С. 31–32.
11. Улупова О. Порівняльний аналіз особливостей педагогічної та лідерської діяльностей з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів / О. Улупова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Слов'янськ, 2009. – Вип. XLVIII. – С. 89–84.
12. Уманский Л. И. Психология и педагогика работы комсорга / Л. И. Уманский, А. Н. Лутошкин. – 3-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 206 с.
13. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.



# ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 378.147:811

І. П. ЗАДОРЖНА

## ВИМОГИ ДО РІВНЯ ВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ

*Проаналізовано зміст навчально-стратегічної компетентності студентів-філологів. Сформульовано вимоги до рівня володіння навчально-стратегічною компетентністю майбутніми вчителями іноземних мов на різних курсах. Обґрунтовано акценти в оволодінні студентами навчально-стратегічною компетентністю у різні роки навчання.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі, навчально-стратегічна компетентність, рівень володіння, знання, стратегії, навички, вміння.

И. П. ЗАДОРЖНАЯ

## ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ВЛАДЕНИЯ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УЧЕБНО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

*Проанализировано содержание учебно-стратегической компетентности студентов-филологов. Сформулированы требования к уровню владения учебно-стратегической компетентностью будущими учителями иностранного языка на разных курсах. Обоснованы акценты в овладении студентами учебно-стратегической компетентностью в разные годы обучения.*

I. P. ZADOROZHNA

## DEMANDS FOR THE LEVEL OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' LEARNING AND STRATEGIC COMPETENCE

*The contents of students-philologists' learning and strategic competence have been analyzed. The demands for the level of future foreign language teachers' learning and strategic competence have been formulated. Focus points in acquiring learning and strategic competence by future foreign language teachers on different levels have been grounded in the article.*

**Keywords:** future foreign language teachers, learning and strategic competence, level, knowledge, strategies, habits, skills.

Ефективність навчання майбутніх учителів іноземних мов суттєво залежить від рівня сформованості в них навчально-стратегічної компетентності (НСК) оскільки, по-перше, вона є компонентом іншомовної комунікативної компетентності, а по-друге, автономія студентів у навчальній діяльності з оволодіння іноземною мовою значною мірою визначаються рівнем володіння ними навчальними навичками та вміннями.

Значимо, що за останні роки дедалі більше дослідників зосереджуються на проблемі формування навчальних стратегій, навичок та вмінь. Зокрема, запропоновано методику

формування англомовної стратегічної компетентності у процесі засвоєння лексичного (Л. Ф. Роптанова [6]) і лексико-граматичного (Н. Є. Білоножко [1]) матеріалу; в читанні (Г. О. Кузнецова [4], Т. Ю. Тернових [9]); а також формування навчальних умінь в процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (М. А. Іванова [3], Л. В. Трофімова [10]).

Однак, в сучасній науково-методичній літературі немає єдиного погляду на структуру і зміст НСК та відповідно не уточнено вимог до рівня володіння НСК майбутніми учителями іноземних мов. Так, у «Програмі з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання)» [8] наведено загальний перелік навчальних умінь – організаційних, інтелектуальних, практичних (пов'язаних із використанням англійської мови), дискусійних, умінь аналітичного письма, дослідницьких та екзаменаційних. Проте у документі не конкретизовано вимоги до рівня НСК (в Програмі вжито термін «навчальної») на кожному курсі.

**Мета статті** – обґрунтувати вимоги до рівня володіння майбутніми вчителями іноземних мов НСК.

НСК складається з навчальної і стратегічної компетентностей. Услід за С. Ю. Ніколаєвою вважаємо, що навчальна компетентність передбачає здатність студента використовувати раціональні прийоми розумової праці, стратегії оволодіння мовленнєвими, мовними, лінгвосоціокультурною компетентностями, самостійно вдосконалювати іншомовну комунікативну компетентність. Стратегічна компетентність включає здатність компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння іноземною мовою, користуватися стратегіями міжкультурного спілкування [5, с. 15].

Враховуючи результати дослідження Н. Є. Білоножко, в якій автор у змісті стратегічної компетентності виокремлює знання (про навчальні стилі, стратегії) і вміння ефективно використовувати стратегії [1, с. 70], у змісті НСК вважаємо за доцільне виділити знання (індивідуальних психологічних особливостей та особливостей навчального стилю, навчальних стратегій, комунікативних стратегій) та навички і вміння (визначати власні психологічні особливості, особливості навчального стилю; використовувати навчальні та комунікативні стратегії; відбирати ефективні стратегії для вирішення навчальної задачі та досягнення цілей комунікації; враховувати особливості власного навчального стилю під час вибору стратегій і засобів). Зазначимо, що під стратегією розуміють «певним чином організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сама, або з яким він/вона стикається» [2, с. 10] чи комбінації інтелектуальних прийомів та зусиль, що застосовуються студентами для розуміння, запам'ятовування і використання знань про систему мови і формування мовленнєвих навичок і умінь [11, с. 326].

Проаналізувавши різні підходи до класифікації стратегій [1; 5; 12; 13; 14], виокремлюємо:

- 1) навчальні стратегії: метакогнітивні, когнітивні;
- 2) стратегії використання іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності;
- 3) комунікативні стратегії: компенсаторні, соціальні, афективні.

У визначенні вимог до володіння студентами НСК ми враховували необхідність поступового збільшення автономії студентів упродовж навчання, що є результатом цілеспрямованого і послідовного формування відповідних навчальних умінь. Отже, із кожним наступним курсом навчання збільшуватиметься акцент на знаннях та вміннях, які забезпечують здатність до автономної навчальної діяльності.

На кінець I курсу студенти повинні знати:

- загальні навчальні цілі;
- раціональні способи ведення записів;
- можливі джерела інформації.
- *навчальні стратегії*:

• *метакогнітивні стратегії*: підготовка робочого місця та необхідних засобів навчання; дотримання складеного плану; контроль виконання усіх кроків складеного плану; правильне планування повторення (визначення того, що і коли потрібно повторити, наприклад, наступного дня, через тиждень); використання можливості бібліотеки, ресурсів Інтернету; пошук і відбір необхідної інформації з різних джерел; перевірка правильності отриманого результату (за ключами, із використанням довідкової літератури); самооцінка результатів (наприклад, за допомогою тестів із ключами); оцінка результатів власної діяльності відповідно

до запропонованих викладачем критеріїв; ведення записів щодо джерел інформації; ведення словників, конспектів тощо; ведення статистики своїх помилок та визначення шляхів їх виправлення; визначення проблеми, яка заважає виконати завдання і пошук шляхів її подолання; самоконтроль і заміна навчальних стратегій в разі необхідності; моніторинг сприйняття і розуміння тексту, що використовується для читання чи аудіювання; самоконтроль використання мовних засобів, який включає такі компоненти, як: аудіо-моніторинг (це правильно звучить?), граматичний моніторинг (це правильно вибрана часова форма чи це правильний порядок прикметників?), візуальний моніторинг (це має правильний вигляд?) та ін.; раціональний розподіл часу на підготовку до іспиту чи іншого виду контролю; раціональний розподіл часу на екзамені;

- *когнітивні стратегії*: встановлення асоціації з явищами рідної мови; встановлення асоціації з раніше вивченими явищами іноземної мови; постановка запитань для розширення знань та уявлень про явища, ситуації тощо; систематизація знань шляхом використання графічних опор (таблиць, схем); співвіднесення нового правила, значення з іншими, раніше вивченими; самостійний підбір прикладів до правил; самостійне виведення правил на основі прикладів; використання зображальних, інтонаційних опор та ін.; транскрибування слів, словосполучень, речень і текстів; інтонування письмових та усних текстів чи їх фрагментів; запам'ятовування лексичних одиниць (імітація, складання смислових пар, складання речень; використання ключових слів, логічних зв'язків, карти пам'яті, римування, музики, різної висоти тону, темпу та динаміки вимови, ритмізації, мелодизації тощо); запам'ятовування матеріалу (вивчення правила; проведення асоціацій; використання уяви, опор – створення семантичних карт, використання ключових слів; повторення; дія з новим матеріалом);

- *стратегії використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності*: відбір лексичного і граматичного матеріалу, його попереднє повторення; використання мовленнєвих кліше; передача черги іншому учаснику взаємодії; використання заповнювачів мовчання; звертання до співрозмовника за допомогою;

- *комунікативні стратегії*:

- *компенсаторні стратегії*: здогад про тему та ідею тексту за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами; семантичне та мовне спрощення; ігнорування при першому читанні / прослуховуванні незрозумілої інформації; виділення ключових слів, які сприяють розумінню основного змісту аудіо-тексту чи друкованого тексту; багаторазове прослуховування незрозумілих фрагментів фонограми або перечитування незрозумілих фрагментів тексту; подолання обмеження в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (використання мови тіла, отримання допомоги, вибір теми, перефразування, створення похідних слів);

- *соціальні стратегії*: співпраця з іншими для досягнення спільної навчальної мети; спілкування через Інтернет;

- *афективні стратегії*: стратегії зменшення хвилювання (використання музики, дихальної гімнастики).

Студенти I курсу повинні вміти використовувати відповідні навчальні стратегії.

Студенти II курсу мають знати:

- *критерії оцінювання успішності*;
- *особливості власного навчального стилю*;
- *оптимальні стратегії для власного навчального стилю*;
- *навчальні стратегії*:

- *метакогнітивні стратегії*: конкретизація цілей навчання; аналіз результатів оцінювання викладачем; підбір відповідних засобів для вирішення навчальної задачі; планування навчальної діяльності відповідно до завдання, підбір та використання зразків для виконання письмових та усних завдань творчого характеру; ведення записів із різних джерел інформації; аналіз причин невдач чи недостатнього рівня виконання завдання; контроль ходу та результатів виконання навчальної задачі;

- *когнітивні стратегії*: диференціація фактів і поглядів; аналіз різних поглядів; розгляд нового матеріалу цілісно, з урахуванням усіх характеристик; здійснення порівняльного аналізу явищ іноземної та рідної мов; створення тонограми усних та письмових текстів чи їх фрагментів; створення різноманітних опорних схем, таблиць; стратегії запам'ятовування

матеріалу (створення ментальних зв'язків – групування, проведення асоціації, використання контексту); швидкий перегляд інформації з метою визначення її важливості;

– *стратегії використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності*: активізація внутрішніх ресурсів з можливою попередньою підготовкою; розширення завдання; експериментування з мовними одиницями; уточнення комунікативного наміру; моніторинг успішності усного висловлювання за допомогою жестів, міміки, дій слухача, аналізу аудіозапису власного висловлювання; активізація лінгвосоціокультурних та лінгвістичних знань; ймовірнісне передбачення організаційної структури та змісту інформації; побудова і перевірка гіпотези щодо комунікативного наміру контексту; визначення прогалів у поглядах співрозмовників чи в інформації, якою вони володіють; моніторинг успішності взаємодії;

– *комунікативні стратегії*:

• *компенсаторні стратегії*: здогад (використання різного виду ключів, морфологічний аналіз лексичних одиниць та визначення її значення за будовою тощо; використання контексту, фонових знань); уникання (спілкування, складних у змістовому та мовному плані тем тощо);

• *соціальні стратегії*: формулювання запитань (запитання з метою уточнення, запитання з метою корекції); співпраця з іншими студентами – корекція, оцінювання, заохочення, обмін інформацією, обговорення, взаємонавчання; емпатія (розвиток розуміння інших культур, усвідомлення думок та почуттів інших людей, надання особистої інформації, надання інформації з власної ініціативи);

• *афективні стратегії*: *самозаохочення* (позитивне налаштування, самовинагорода, виправданий ризик); керування емоційним напруженням (обговорення власних почуттів з іншим студентом / викладачем, ведення щоденника власних навчальних досягнень).

Студенти II курсу повинні вміти:

- відбирати стратегії і прийоми, необхідні для вирішення навчальної задачі;
- аналізувати значущі умови діяльності з метою підбору відповідних стратегій та засобів;
- враховувати особливості власного навчального стилю під час вибору стратегій, прийомів, засобів;
- використовувати відповідні навчальні стратегії;
- передбачати можливі труднощі у вивченні іноземної мови.

На кінець III курсу студенти мають знати:

- *навчальні стратегії*:
- *метакогнітивні стратегії*: аналіз особистих потреб та мети вивчення іноземної мови; планування ходу виконання завдання крок за кроком; аналіз індивідуальних труднощів в оволодінні іноземною мовою; аналіз відповідності результату (кінцевого і поточного) визначеній меті; аналіз відповідності обраних стратегій меті і реально досягнутому результату; аналіз та оцінка власного рівня іншомовної комунікативної компетентності; рефлексивна оцінка практичного результату своєї діяльності; визначення навчальних цілей практики спілкування; визначення проблеми для вирішення;

– *когнітивні стратегії*: формулювання висновків на основі всебічного аналізу; аргументування висновків;

– *стратегії використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності*: виконання керівної ролі в дискусії; здійснення моніторингу реакції партнерів спілкування; врахування аудиторії у виборі стилю, структури дискурсу; ідентифікація отриманої лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації; активізація можливих варіантів розгортання комунікативної взаємодії; досягнення взаєморозуміння; моніторинг відповідності взаємодії задачі;

• *комунікативні стратегії*:

– *соціальні стратегії*: співпраця з просунутими користувачами / носіями мови; організація спільної самостійної навчальної практики спілкування.

Студенти III курсу повинні вміти:

- вибирати стратегію спілкування і взаємодії;
- використовувати навчальні стратегії.

На кінець IV курсу майбутні вчителі мають знати:

- *етапи виконання дослідження*;
- *методи дослідження*;

- *навчальні стратегії*:
  - *метакогнітивні стратегії*: аналіз ефективності індивідуальних стратегій оволодіння іноземною мовою; виділення в ситуації принципово нових умов, аналіз відповідності наявних знань та умінь новим умовам, визначення необхідного змісту нових знань і умінь; моніторинг відповідності поточного результату меті, призупинення діяльності та аналіз причин неуспішності; планування і організація самостійного наукового дослідження / проекту; письмове оформлення результатів дослідження;
  - *когнітивні стратегії*: аналіз причин та закономірностей тих чи інших явищ;
  - *стратегії використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності*: формування динамічного концепту висловлювань;
- *комунікативні стратегії*:
  - *соціальні стратегії*: керівництво спільною навчальною практикою спілкування та оцінка її результатів.

На кінець IV курсу майбутні вчителі повинні вміти використовувати відповідні навчальні стратегії.

Отже, відповідно до викладених вимог значна увага оволодінню НСК повинна приділятися на I та особливо II курсах. Це пояснюється необхідністю оволодіння першокурсниками основними навчальними знаннями і вміннями, необхідними для навчання у ВНЗ, яке передбачає більшу, порівняно зі школою, автономію. На II курсі, коли завершується період адаптації до навчання у ВНЗ, навчальна діяльність студентів характеризується найбільшою напруженістю і передбачає різні форми [7, с. 291–292].

Таким чином, на I курсі значна увага повинна приділятися оволодінню студентами *метакогнітивними* стратегіями, спрямованими на покращення процесу управління власного навчання, *когнітивними*, а саме мнемічними стратегіями, покликаними покращити процес запам'ятовування матеріалу, а також *компенсаторними* стратегіями, які мають за мету подолання труднощів спілкування.

Для II курсу характерний акцент на подальшому оволодінні студентами *метакогнітивними* і *когнітивними* стратегіями, а також більша, порівняно з попереднім курсом, увага до *стратегій використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності*. Це пояснюється вищим рівнем володіння мовними, мовленнєвими, лінгвосоціокультурною компетентностями студентами другого курсу порівняно з першим, що дає їм змогу, наприклад, експериментувати з мовними одиницями, активізувати наявні лінгвосоціокультурні і мовні знання тощо. На II курсі здійснюється також інтенсивне оволодіння *соціальними* стратегіями. Відповідно до викладених вимог передбачається, що наприкінці II курсу студенти повинні вміти відбирати стратегії і прийоми, необхідні для вирішення навчальної задачі на основі аналізу значущих умов діяльності, а також власного навчального стилю.

На III і IV курсах відбувається подальше оволодіння *навчальними*, *комунікативними* стратегіями і стратегіями *використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності*, причому на IV курсі помітним стає дослідницький компонент, що пов'язано зі специфікою організації навчання у майбутніх учителів іноземною мовою.

Отже, в статті сформульовано вимоги до рівня володіння майбутніми вчителями іноземних мов НСК, окреслені нами з урахуванням програмних вимог, особливостей організації навчання на різних курсах, вікових особливостей студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Білоножко Н. Є. Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Є. Білоножко. – К., 2010. – 263 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Иванова М. А. Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Иванова. – Липецк, 2005. – 244 с.

4. Кузнецова Г. А. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению (немецкий язык в лицеях и гимназиях): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. А. Кузнецова. – М., 2004. – 243 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
6. Роптанова Л. Ф. Активизация изучения лексики на I курсе языкового факультета (ВУЗа) путем использования рациональных стратегий усвоения на этапе предъявления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Ф. Роптанова. – М., 1991. – 206 с.
7. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия» / Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. и др.; под ред. С. И. Самыгина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
8. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2001. – 245 с.
9. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом: языковой факультет, немецкий язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Ю. Терновых. – М., 2007. – 281 с.
10. Трофимова Л. В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Трофимова. – Тамбов, 2002. – 159 с.
11. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ «Хранитель», 2007. – 746 с.
12. O'Malley J. M. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 265 p.
13. Oxford R. L. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning / Rebecca L. Oxford // Language Learning Strategies in Independent Settings. – Cromwell Press Ltd., 2008. – P. 41–63.
14. Oxford R. L. Language Learning Strategies / Rebecca. L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.

УДК: 378.147+811.111+81-25

О. С. РОМАНЮК

### СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНИМ РОЗМОВНИМ МОВЛЕННЯМ З УРАХУВАННЯМ ЙОГО ГРАМАТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

*Обґрунтовується необхідність навчання граматичним особливостям англійського розмовного мовлення з опорою на автентичні художні твори. Представлена детальна характеристика граматичних явищ, які розширюють можливості й майстерність мовця, що є природними для автентичної неофіційної англомовної комунікації.*

**Ключові слова:** *некодифікований, сфера спілкування, слова-зв'язки, частина мови, граматичні явища, автентичний.*

А. С. РОМАНЮК

### СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧЬЮ С УЧЕТОМ ЕЁ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

*Обосновывается необходимость обучения грамматическим особенностям английской разговорной речи с опорой на аутентичные художественные произведения. Представлена детальная характеристика грамматических явлений, расширяющих возможности и мастерство говорящего, которые являются естественными для аутентичной неофициальной англоязычной коммуникации.*

**Ключевые слова:** *некодифицированный, сфера общения, слова-связки, часть речи, грамматические явления, аутентичный.*

## THE ESSENCE OF THE PROCESS OF MASTERING SPOKEN ENGLISH TAKING INTO ACCOUNT ITS GRAMMATICAL FEATURES

*The article substantiates the necessity of teaching the grammatical features of spoken English based on the reading the authentic works of literature. For that purpose there are presented the detailed characteristics of grammatical phenomena, expanding the speaker's capabilities and skills, which are natural for the authentic colloquial English communication.*

**Keywords:** *uncodified, sphere of communication, link-words, parts of speech, grammatical phenomena, authentic.*

Мова – це одна з найважливіших форм спілкування, засіб вираження і повідомлення думок. Вона призначена для різних цілей комунікації і здатна виразити всю сукупність знань. Проте наше спілкування відбувається в різних місцях, у різний час і з різними співрозмовниками і неважко помітити, що залежно від ситуації ми використовуємо можливості мови по-різному.

**Мета статті** полягає у розкритті суті процесу оволодіння англійською мовою розмовним мовленням з урахуванням його граматичних особливостей.

Як відомо, англійська літературна мова має розмовну та книжну форми вираження. Книжне мовлення веде за встановленими стилістичними правилами словотворення та слововживання. Розмовне ж мовлення має яскраву своєрідність деяких мовних явищ, що виходять за рамки нормативної літературної мови. Відповідно воно підпорядковане власним нормам. Тож те, що не виправдане в книжному мовленні, цілком доречно в невимушеній бесіді.

Визначаючи розмовне мовлення як особливий функціональний різновид літературної мови, Л. К. Граудіна та Є. М. Ширяєва вводять поняття «кодифікації сфери спілкування». Вони пишуть: «Якщо мова художньої літератури та функціональні стилі мають єдину кодифіковану основу, то розмовна мова протиставляється їм як некодифікована сфера спілкування. Кодифікація – це фіксація в різних словниках і граматиці тих норм і правил, яких треба дотримуватися при створенні текстів кодифікованих функціональних різновидів. Норми і правила розмовного спілкування не фіксуються» [7, с. 51–52].

Спираючись на вищезазначене твердження, можна зробити висновок: великі відмінності розмовного мовлення від кодифікованого призводять до того, що зафіксовані на листі розмовні тексти залишають у носіїв мови враження деякої неупорядкованості, багато що в цих текстах сприймається як мовна недбалість чи помилка. Відбувається це тому, що розмовне мовлення оцінюється з позицій кодифікованих приписів. Насправді ж воно має свої норми, які не можуть і не повинні оцінюватися як ненормативні. Розмовні особливості регулярно та послідовно проявляють себе в мовленні носіїв мови, котрі бездоганно володіють кодифікованими нормами і функціональними різновидами літературної мови. Тому розмовне мовлення – це одне з повноправних літературних різновидів мови, а не якесь мовне утворення, що стоїть, як здається деяким носіям мови, на узбіччі літературної мови або взагалі за його межами.

Тож правомірно говорити про те, що розмовне мовлення утворює систему, яка має свої особливості на всіх ярусах лінгвістичної структури: в фонетиці (у вимові, інтонації), лексиці, фразеології, словотворенні, морфології і синтаксисі.

Проблемою визначення та відбору лінгвістичних особливостей неофіційних видів спілкування, типових для англійського розмовного мовлення, займалися Ю. М. Скребнев, І. В. Арнольд, Н. І. Гез, В. Д. Девкін, І. Р. Гальперін, Г. А. Вейхман, Л. А. Введенська, О. М. Красісова, А. Ю. Мусорін, Л. К. Граудіна, Є. М. Ширяєва та ін.

Так, І. Р. Гальперін зазначає, що розмовний стиль мовлення визначається переважно характером відбору засобів вираження, що утворюють певну систему, яка є усвідомленою колективом, що розмовляє даною мовою, і відрізняється від інших стилів залежно від мети комунікації та сфери вживання, тому жоден стиль мовлення «не можна зрозуміти без аналізу системи стилістичних та інших засобів мови, що утворюють даний стиль» [3, с. 27].

Л. А. Введенська вважає, що розмовний стиль мовлення, який використовується в будь-якій неофіційній обстановці, коли обговорюють різноманітні побутові теми, діляться враженнями про минулий день, можна охарактеризувати на основі аналізу його лексичного складу, тому що саме в лексиці найпомітніше виявляється відмінність між стилями літературної мови, «закріпленість слів за певним стилем мови пояснюється тим, що в лексичне значення багатьох слів, крім предметно-логічного складу, входить і емоційно-стилістичне забарвлення» [1, с. 34].

Однак А. Ю. Мусорін диференціює стилі залежно від їх вживання в письмовому чи усному мовленні. Відповідно до класифікації науковця для усного варіанта літературної мови характерні два стилі: ораторський та розмовний. «Ораторський стиль характеризується ретельною продуманістю композиції мови, порядком викладення. Йому властиве вживання деякої кількості піднесеної, книжкової лексики. Для розмовного стилю, на відміну від ораторського, характерна непередготовленість, спонтанність мови, її діалогічний характер. Практично повністю відсутня урочиста, книжкова лексика. Велике значення для цього стилю мають інтонація, міміка, жести, без яких сутність висловлюваного може виявитися незрозумілою» [8, с. 19]. Автор також підкреслює, що «кожен стиль має свої особливості, як у лексиці, так і в граматиці; усні стилі, крім того, можуть відрізнятися особливостями вимови» [8, с. 27].

Більш детально визначення розмовного стилю на основі особливостей різних мовних рівнів пропонує О. М. Красілова, маючи на увазі, що розмовний стиль як підтип літературної мови має «ряд відмінних рис на всіх мовних рівнях: лексичному, морфологічному, синтаксичному та текстовому. Ці риси утворюють мовну системність, в якій кожен елемент пов'язаний з іншими» [5, с. 3].

Згідно визначення Д. Е. Розенталя лінгвістичними засобами вираження розмовного мовлення є експресивна розмовна лексика, речення скорочених граматичних конструкцій, вступні слова, слова-звернення, стилістичними прийомами – повтори, порівняння, гіперболи, ідіоматичні вирази і специфічні лексикологічні обороти [9, с. 50].

З урахуванням вищесказаного можна стверджувати, що в процесі вивчення англійської мови в немовному середовищі виявляється, що більшість студентів відчують труднощі при спілкуванні з носіями мови, яка вивчається, особливо на соціально-побутові теми. Тому, одне із завдань викладача – систематизувати знання, сформувані навички та розвинути вміння вживання досліджуваних мовних явищ, тобто навчити студентів правильно використовувати лінгвістичні особливості розмовного мовлення в процесі неофіційної комунікації. Необхідність вивчення розмовної граматики є, на нашу думку, найбільш актуальною, тому що знання граматичних особливостей розмовного мовлення буде розширювати можливості і майстерність мовця. А оскільки розмовне мовлення незворотне, мовець повинен постійно дбати про те, щоб його мовлення легко, з першого разу, сприймалося слухачами, тобто головний обов'язок мовця – звести до мінімуму всі труднощі, пов'язані з прийняттям мови.

Звернемо увагу на основні граматичні особливості автентичного англомовного розмовного мовлення. Враховуючи, що цей вид комунікації часто вживається в художній літературі для реалістичного зображення соціально-побутових ситуацій і створення словесного портрета, спробуємо охарактеризувати англійське розмовне мовлення з позиції його специфічної граматики, спираючись на текст автентичних художніх творів. Герої цих творів, спілкуючись між собою на різні побутові теми, стануть незримими вчителями англомовного розмовного мовлення. Зразки їх способів комунікації будуть тими мовними зразками, до яких прагнутимуть наші студенти. Крім того, вивчення живого англомовного мовлення виявиться доступним для більшості, тому що читання оригінальної літератури можливе сьогодні практично всім студентам, тоді як спілкування з реальними носіями мови, на жаль, поки що обмежене в існуючих умовах навчання.

Питання про граматичні особливості англійського розмовного мовлення привертало увагу не лише вітчизняних, а й зарубіжних вчених і дослідників. Хоча більшість граматичних особливостей розмовного варіанту не мають статусу нормативних в сучасній англійській мові, все ж зробимо спробу розглянути основні з них, спираючись на текст таких автентичних художніх творів, як: «Bridget Jones's Diary» автора Г. Філдінг, «If you could see me now» та «PS, I Love You» Ц. Ахерн.



Вживання неозначеного артикля надає висловлюванню більш розмовного характеру, ніж вживання його прототипу – числівника «one». Наприклад: «I want to live for a hundred years» – розмовне мовлення; «The journey took exactly one hundred days» – офіційне мовлення [2, с. 20]. Так, у художньому творі «Bridget Jones's Diary» у розмові між Бріджит і Томом вживається неозначений артикль зі словом «hundred»: «A hundred and twenty – one» [12, с. 131].

У розмовному мовленні триває процес витіснення називного відмінка особових займенників об'єктивним. У сучасній мові «It is I» і «It is he» передає книжно-письмовий стилістичний відтінок, а «It's me» та «It's him» – розмовний. Наприклад: «No one can do it but him» (розм.); «She is as tall as he» (книжно-письмовий) [6, с. 346, 347; 4, с. 54]. У художніх творах це типове граматичне явище зустрічається дуже часто. Так, наприклад, у художньому творі «Bridget Jones's Diary» замість називного відмінка особового займенника «I» вживається об'єктивний відмінок «me»: «The police would decide it was me who had murdered Tom» [12, с. 134].

Займенники «few» і «little», зазвичай, вживаються в офіційному мовленні. У розмовному мовленні вони замінюються словосполученнями «hardly + any» (або похідними з «any») та «not + much/many», наприклад: «We saw little on account of the fog» (офіційне мовлення) та «We saw hardly anything / We didn't see much because of the fog» (розмовне мовлення). Однак якщо перед «few» або «little» вживається прислівник міри і ступеня (наприклад: «very», «too», «extremely», «comparatively»), то займенники «few» і «little» можуть вживатися і в розмовному стилі, наприклад: «I have very little time»; «They have too few holidays» [2, с. 58]. Так, у художньому творі «Bridget Jones's Diary» в телефонній розмові між Бріджит та її мамою вживається словосполучення «not + much»: «I mean *not much*, just a couple of hundred quid» [12, с. 136].

У розмовному мовленні, незалежно від відстані до об'єкта, «this» та «these» використовуються для передачі відтінків інтересу або хорошого знайомства, а «that» та «those» – для вираження негативного ставлення до об'єкта висловлювання, наприклад: «Then I saw, away in the distance, this lovely girl ...» або «Here is that awful Jones and those ugly children of his» [2, с. 79]. Так, у художньому творі «Bridget Jones's Diary» у розмові з мамою Бріджит несхвально відгукається про одного з першокласних адвокатів, вживаючи у своїй промові вказівний займенник «those»: «He's one of *those* top-notch barristers» [12, с. 11].

У розмовному мовленні замість порівняльного ступеня прикметників може вживатися і найвищий, наприклад: «His two sons look the same age. Which is the elder?» (офіційне мовлення) і «Which is the eldest?» (розмовне мовлення). Подвійні ступені порівняння також часто використовуються в розмовному стилі при: а) поєднанні двох порівняльних чи двох найвищих ступенів; б) утворенні аналітичних ступенів порівняння від прикметників типу «perfect», «correct», «round», значенні яких фактично вже міститься найвищий ступінь ознаки [2, с. 95–96]. Так, у художньому творі «Bridget Jones's Diary» Бріджит розмірковує над своїми щоденними справами: «Hmmm. Anyway, will think of some *more later*» [12, с. 54].

Вживання незалежного присвійного відмінка у разі, коли опускаються іменники, що виражають будинки, людей, підприємства, клуби, комерційні продукції та фірми: «She's going to a friend's (friend's house)» [13, с. 81]. Так, у творі «If You Could See Me Now» Елізабет думає про поведінку свого племінника та його вигаданого друга в будинку її батька: «She hoped he wouldn't keep his playacting up for much longer, at least while he was at his *granddad's*» [10, с. 52].

У розмовному мовленні уникають вживання прислівників «far» і «long» у стверджувальних реченнях. Прислівник «far» в таких випадках зазвичай замінюють словосполученням «a long way». Так, замість «We walked far» надають перевагу висловлюванню «We walked a long way», а замість «I live far from the centre of town» – «I live a long way from the centre of town». У питаннях і заперечних реченнях «far» звучить цілком природно, наприклад: «How far did you walk?», «I don't live far from the centre of town» [2, с. 118]. Так, у художньому творі «If You Could See Me Now» головна героїня Елізабет в розмові з Марком, замість прислівників «far» або «long» вживає словосполучення «a long way»: «We're a long way from home now, aren't we?» [10, с. 238].

Вживання часів дієслова. У повсякденному неофіційному спілкуванні замість «Present Perfect» використовується «Past Simple». Наприклад, фраза: «Did you see this film?» здається в процесі розмови абсолютно природною та вірною, хоча за всіма нормами граматики англійської мови варто вживати «Present Perfect»: «Have you seen ...?» [2]. Так, у художньому

творі «If You Could See Me Now» в бесіді Елізабет з маленьким другом її племінника Семом можна простежити вживання «Past Simple» замість «Present Perfect»: «He took a moment to ponder that and then nodded. «I don't like to play the same games as him.» «Did you tell him this?» [10, с. 391].

Використання займенника «they», що вказує на одну іменника чи займенника замість множини, також є типовим для розмовного мовлення, хоча в офіційному мовленні прийнято уникати вживання таких форм, наприклад: «Not everybody uses their indicator»; «Somebody left their keys. These aren't yours?» [13, с. 87]. У художньому творі «PS, I love you» достатньо часто вживається вищенаведене граматичне явище, типове для розмовного мовлення: «Everybody began to stamp *their* feet and chant her name» [11, с. 128]; «Everybody stopped what *they* were doing and shook *their* heads with blank expressions on their faces» [11, с. 241].

10. Використання прогресивних форм дієслів «want», «like», «love», «know», «understand», які не існують в письмових формах офіційного мовлення. Наприклад: «Oh, hello, my husband and I are wanting to visit this place next weekend» [2]. Так, у художньому творі «If You Could See Me Now» Елізабет розмірковує над своїм днем народження, вживаючи прогресивні форми дієслів «to love» та «to want»: «I *was loving* it so much and *wanting* to jump in and become a part of it» [10, с. 374].

11. Слова-зв'язки в офіційному та розмовному мовленні. Існують слова-зв'язки, які часто вживаються в офіційній промові і вкрай рідко в розмовному мовленні. Так, наприклад, «on the contrary» дуже часто з'являється в офіційній комунікації: «He had no private understanding with Mr X. On the contrary he knew very little of him». Слово-зв'язку «on the other hand» можна зустріти як в офіційному, так і в розмовному мовленні, тоді як вислову «then again» властиве тільки розмовне мовлення: «If it had been at the bottom of a councillor's street then I don't think it would ever have been built. But then again that goes on all the time». Для офіційного мовлення характерні наступні слова-зв'язки: «accordingly», «moreover», «furthermore», «duly», «therefore», «as a consequence», «in the event». А в розмовному – «what's more», «as I say», «because of that», «in the end» [14]. Так, наприклад, у художньому творі «Bridget Jones's Diary» Бріджет у розмові з Даніелем вживає слово-зв'язку, типову для неофіційного стилю комунікації: «As I say, I am not interested in ...» [12, с. 43].

Із вище проведеного аналізу зрозуміло, що англійське розмовне мовлення граматично диференційоване від офіційного, ділового, наукового та літературного усного мовлення. Засвоїти ці особливості розмовного мовлення самостійно, в умовах немовного середовища можливо лише тим особам, які мають постійні контакти з носіями мови. У більшості випадків для оволодіння англійським розмовним мовленням потрібна спеціальна методика.

Враховуючи вищеназвані граматичні особливості автентичного розмовного мовлення, ми пропонуємо спеціальну методику навчання йому студентів гуманітарних факультетів вищів засобами автентичних художніх творів. Вона представлена в комплексній системі вправ з навчання лінгвістичним особливостям і граматичним, зокрема: 1) вправи щодо набуття знань граматичного матеріалу з автентичних художніх творів; 2) вправи щодо формування навичок вживання досліджуваних граматичних явищ; 3) вправи щодо розвитку умінь вживання досліджуваних граматичних одиниць в підготовленому і непідготовленому розмовному мовленні.

Використання запропонованої системи вправ під час навчання граматичним особливостям англомовного розмовного мовлення, з опорою на текст автентичних художніх творів характеризується високим рівнем процесу засвоєння сучасної неофіційної англомовної комунікації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Введенская Л. А. Культура речи языка / Л. А. Введенская. – Ростов на Дону: Феникс, 2001. – 448 с.
2. Вейхман Г. А. Новое в английской грамматике / Г. А. Вейхман. – М.: Высшая школа, 1990. – 128 с.
3. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М., 1958. – 459 с.
4. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка. / В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова и др. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1973. – 320 с.
5. Красивова А. Н. Деловой русский язык / А. Н. Красивова. – М.: Изд-во МФА, 2001. – 80 с.
6. Крылова И. П. Грамматика современного английского языка / И. П. Крылова, Е. М. Гордон. – 9-е изд. – М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2003. – 448 с.

7. Культура русской речи: учебник для вузов / Под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. – М.: Изд. группа НОРМА – ИНФРА, – 1999. – 560 с.
8. Мусорин А. Ю. Основы науки о языке / А. Ю. Мусорин. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 2004. – 196 с.
9. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку: практическая стилистика / Д. Э. Розенталь. – М.: Изд. дом «ОНИКС 21 век»; Мир и образование; 2001. – 382 с.
10. Ahern Cecelia. If you could see me now / Cecelia Ahern. – Harper Collins Publishers PTY Limited, 2006. – 416 p.
11. Ahern, Cecelia. PS, I Love You / Cecelia Ahern. – Harper, 2004. – 528 p.
12. Fielding, H. Bridget Jones's diary / Helen Fielding. – Picador, 1997. – 157 p.
13. Longman Student Grammar of Spoken and Written English / Douglas Biber, Susan Conrad, Geoffrey Leech. – Longman, 2006. – 496 p.
14. Ten Criteria for a Spoken Grammar / R. A. Carter, M. McCarthy. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cup.cam.ac.uk/us/esl/touchstone/images/pdf/Ten%20criteria%20for%20a%20spoken%20grammar.pdf>.

УДК 378.147

Г. І. НАВОЛЬСЬКА

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЛАТИНСЬКА МОВА»

*Визначено зміст, структуру та форми навчальної діяльності, спрямованої на розвиток творчих здібностей студентів при вивченні латинської мови. З'ясовано, які чинники впливають на ефективність реалізації поставлених цілей. Розкрито особливості та роль самостійної та індивідуальної роботи студентів філологічних факультетів у підготовці майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** латинська мова, самостійна робота, індивідуальна робота, навчальна діяльність студентів.

Г. І. НАВОЛЬСКАЯ

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК»

*Определены содержание, структура и формы учебной деятельности, направленные на развитие творческих способностей студентов при изучении латинского языка. Установлено, какие факторы влияют на эффективность реализации поставленных целей. Раскрыты особенности и роль самостоятельной и индивидуальной работы студентов филологических факультетов в подготовке квалифицированных специалистов.*

**Ключевые слова:** латинский язык, самостоятельная работа, индивидуальная работа, учебная деятельность студентов.

**PECULIARITIES OF ORGANIZING THE INDEPENDENT AND INDIVIDUAL ACTIVITY OF STUDENTS OF THE PHILOLOGICAL DEPARTMENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «THE LATIN LANGUAGE»**

*The contents, structure and forms of the educational activity directed to the development of students creativity in the learning the Latin language are determined. Factors influencing the effectiveness of realization of certain aims are considered. The role of the independent and individual activity of students of the philological departments in training qualified specialists is discovered.*

**Keywords:** *the Latin language, the independent activity, and individual activity, the educational activity of students.*

У контексті змін, пов'язаних з інтеграцією України з європейським освітнім простором, виникла потреба у фахівцях новітнього формату. Інноваційні перетворення зумовлюють необхідність модернізації насамперед освітньої галузі. Важливого значення набувають питання професійної підготовки спеціаліста.

Отож, все більш актуальною постає проблема запровадження освітніх інновацій, які забезпечать підготовку гармонійної та ерудованої особистості, здатної ефективно функціонувати в таких умовах.

Концепція самостійної роботи студентів (СРС) в умовах запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу спрямована на розвиток особистості майбутнього фахівця, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення. В умовах скорочення аудиторних годин за рахунок збільшення часу на СРС відбувається переорієнтація процесу навчання з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форми.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена недостатньою теоретичною та методичною розробленістю форм і методів організації самостійної та індивідуальної роботи студентів ВНЗ.

На теоретико-методологічному рівні проблема організації СРС висвітлена у працях багатьох педагогів, психологів і методистів: А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Безпалька, В. Буряка, А. Петровського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, О. Біляєва, М. Пентилюк, Н. Кацман та ін.

**Метою статті** є визначення особливостей організації самостійної та індивідуальної роботи студентів філологічних факультетів при вивченні латинської мови, спрямованих на формування у майбутніх фахівців пізнавальних здібностей та орієнтованих на безперервну самоосвіту.

Організація СРС є одним з пріоритетних напрямків роботи педагога в навчальному закладі будь-якого рівня. Організувати її можна різними способами й з різною метою. На нашу думку, при вивченні курсу «Латинська мова» необхідно так розподілити роботу, щоб вона разом з накопиченням знань, умінь і навичок давала можливість розвивати і творчі здібності студентів. Вони повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможними застосувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати діяльності з перспективами своєї майбутньої професії.

СРС є одним з компонентів навчального процесу, а тому, як і всі його складові, становить систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на підготовку за напрямами і спеціальностями фахівців відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Організація СРС студента розглядається як сукупність процесів, цілеспрямованих дій суб'єктів (викладачів, студентів тощо) у навчальний та позанавчальний час згідно з технологіями, які враховують особливості професійної підготовки майбутнього фахівця і забезпечують реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії. Традиційно така робота проводиться за такими формами: індивідуальні, групові, масові [2, с. 69].

Навчальний час, відведений для самостійної та індивідуальної роботи студентів філологічних факультетів, регламентується робочою програмою і становить 50% загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення дисципліни «Латинська мова» [6, с. 232].

Зміст СРС полягає в науково обґрунтованій системі дидактично і методично оформленого навчального матеріалу і визначається з урахуванням структурно-логічної схеми підготовки майбутніх фахівців філологічного профілю.

Відбір тем і структурування змісту СРС відбувається за такими принципами: доступності, систематичності, зв'язку теорії з практикою [1, с. 20]; модульності (як змістової завершеності частки навчальної дисципліни); міждисциплінарності та інтеграції; індивідуалізації та диференціації; компенсаторності (розширення «фонових» знань за рахунок орієнтації студентів на самостійний пошук і систематизацію додаткової інформації); багаторівневості, що дозволяє в повному обсязі врахувати індивідуальні можливості студентів, рівень їхнього актуального розумового розвитку, ступінь оволодіння навчальним матеріалом.

Ефективність організації СРС забезпечується реалізацією таких принципів: узгодженості мети (формування професійної компетентності фахівців), задач, форм індивідуальної та самостійної роботи; диференціації та індивідуалізації (врахування особливостей розвитку психічних процесів людини, психологічних закономірностей продуктивного мислення, механізмів учіння та навчання); праксеологічності (максимальної активізації пошуково-дослідницьких дій студентів); інформаційної технологічності; прогностичності (як виявлення перспектив розвитку особистості та формування професійної компетентності фахівців); керованості (активне стимулювання студентів до самостійної освітньої діяльності, оцінка способів продуктивної навчальної діяльності студента, контроль та корекція, підготовленість студентів до виконання завдань) [2, с. 244].

При вивченні курсу «Латинська мова» передбачено виконання різних видів самостійних завдань (репродуктивних, за зразком, реконструктивно-варіативних, частково-пошукових), спрямованих на отримання студентом нових знань, їх систематизацію та узагальнення, формування практичних вмінь та навичок, контроль готовності студента до занять.

Фонетичний матеріал, який відбирається для вивчення латинської мови на філологічних факультетах, повинен відповідати таким критеріям:

- такий, що використовується в навчальних цілях;
- яскраво демонструє явища історичної фонетики [3, с. 42].

Відбір граматичного матеріалу для курсу повинен включати ті явища, що сукупно дають розуміння лінгвістичної системи латинської мови порівняно з рідною та західноєвропейською мовою, яку опановує студент [3, с. 23]. Вивчення граматики латинської мови із застосуванням порівняльно-зіставного методу сприяє свідомому навчання та кращому засвоєнню мов і цим підвищує лінгвістичну компетенцію студентів-філологів. В.Шовковий зазначає, що для формування міжмовної мобільності у свідомості студентів та розуміння змісту граматичного явища варто застосовувати комплекс вправ на зіставлення мов, на переклад окремих граматичних форм, переклад з латинської на рідну і навпаки [7, с. 10].

Основною вимогою до системи завдань є поступове нарощування складності, варіативність, диференційованість, наступність. У завданнях мають враховуватися роль та місце зв'язку в єдності методів і можливостей теми та виявлятися зв'язки між елементами знань. При відборі матеріалу і методів організації навчання необхідно використовувати такі підходи: аспектний, структурний, трансформаційний, структурно-функціональний, тематичний [2, с. 81]. Цілісний підхід до організації СРС (як аудиторної, так і позааудиторної) вимагає застосування проміжних та кінцевих форм контролю результативності, індивідуальності навчання [1, с. 16].

При вивченні латинської мови на філологічних факультетах використовуються такі види завдань:

- опрацювання теоретичних основ прослуханого лекційного матеріалу з використанням конспекту лекцій, підручника, довідкової літератури;
- вивчення окремих тем курсу (або питань), що передбачені для самостійного опрацювання;
- виконання вправ і завдань;

- підготовка додаткового матеріалу;
- виконання домашніх завдань, модульних робіт;
- аналіз, синтез, порівняння, узагальнення явищ, фактів, закономірностей мови (опрацювання лексики);
- переклад текстів встановлених обсягів;
- підготовка до проведення контрольних заходів (здача змістових модулів, написання модульних контрольних робіт, тестів тощо) [6, с. 220–248].

У структурі навчальної дисципліни «Латинська мова» завдання для самостійної роботи входять до кожного змістового модуля з визначеною системою контрольних параметрів, а індивідуальна робота визначена як окремий модуль, що складається з кількох завдань.

Індивідуальна робота студента (ІРС) є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для найповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей [5, с. 24].

Індивідуалізація процесу навчання – це цілісна система, яка має охоплювати всі сторони й етапи навчально-виховного процесу, а також передбачати комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності студента, що здійснює значний вплив на якість оволодіння ним латинською мовою.

Реалізація індивідуалізації передбачає навчання через систему індивідуальних вправ та завдань. Мета завдань, що пропонуються студентам, відповідає їхньому рівню знань: для одних – вправи для вироблення необхідних вмінь та навичок, для інших – завдання, які мають на меті поглибити, узагальнити та закріпити знання, що студенти отримують у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. Індивідуальні заняття з латинської мови проводяться під керівництвом викладача у позааудиторний час за окремим графіком, складеним кафедрою з урахуванням потреб і можливостей студента.

Відбір лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу для індивідуальних завдань на філологічному факультеті також повинен включати ті явища, які разом дають розуміння лінгвістичної системи латинської мови.

Одним із видів ІРС є дослідження лексики латинського походження в українській та західноєвропейських мовах на матеріалах періодичної преси. Виконання такого завдання сприяє формуванню інтелектуальних у єдності із засвоєнням дослідницьких та експериментальних умінь та навичок, активізує пізнавальну діяльність студентів. Основна функція викладача при цьому – управління такою діяльністю. Він повинен забезпечити оперативний контроль та корекцію за станом формування інтелектуальних умінь. Актуальним фактором є стимулювання самоосвіти студентів.

Важливим є культурологічний аспект. Він забезпечується при вивченні крилатих висловів; особливо це проявляється, коли до латинських афоризмів та крилатих висловів студенти добирають українські відповідники або фразеологічні звороти з тієї мови, яку вивчає студент (англійська, німецька, французька і т. д.). Наприклад, латинський крилатий вислів: «Aut Caesar, aut nihil» має такі відповідники: «Neck or nothing» (англ.), «Alles oder Nichts» (нім.), «Або пан, або пропав» (укр.) [4, с. 6].

Крім того, завдання для ІРС передбачають переклад і граматичний аналіз речень, читання творів римських класиків.

Питома вага оцінки за індивідуальну роботу з латинської мови визначається з урахуванням її вагомості у теоретичній та практичній підготовці філолога і становить 20 балів, тобто 20% загальної кількості.

Ефективність СРС та ІРС під час вивчення латинської мови забезпечується системою навчально-методичних засобів: державні, галузеві стандарти освіти вишу; навчальні плани; навчальна та робоча програми; підручники, навчальні, навчально-методичні посібники; інтерактивні навчально-методичні комплекси дисципліни; індивідуальні завдання для СРС та методичні вказівки до їх виконання; контрольні роботи для перевірки рівня засвоєння студентами змістових модулів; комплекти тестових завдань тощо. Одним з найважливіших засобів активізації СРС є рейтингова система навчання.

Важливою є максимальна активність студента, викладач же виконує когнітивну, консультативну та координаційну функції. Для цього студенти забезпечуються відповідними

засобами навчання (довідники, таблиці), які сприяють самостійному засвоєнню навчального матеріалу.

Ефективність навчальної СРС значною мірою залежить від певних дидактичних умов:

- забезпечення правильного поєднання обсягу аудиторної та позааудиторної роботи студентів;
- методична організація всіх видів СРС;
- гнучкого та персоналізованого керівництва СРС;
- посилення вимог до рівня її результатів за рахунок застосування програмних засобів самонавчання, самоконтролю та самокорекції;
- підвищення мотивації студентів до СРС та ІРС за рахунок наближення студентів до реальних умов їх майбутньої професійної діяльності;
- врахування індивідуальних особливостей студентів;
- використання завдань проблемного, навчально-дослідного характеру;
- контроль за організацією і ходом СРС та ІРС і засобів заохочення студентів за якісне її виконання [1, с. 19].

Інструментом визначення ефективності СРС та ІРС є моніторинг засвоєних вмінь та навичок. Для перевірки знань ми застосовуємо різні форми контролю (тести, контрольні роботи, усне опитування тощо). Одним з основних засобів керування самостійною та індивідуальною роботою є самоконтроль студентів як одна з форм, що виконує не лише контролюючу, а й навчальну, розвивальну та організуючу функції.

Для ефективної реалізації поставлених завдань нами сформовано відповідну навчально-методичну базу:

- розроблено і затверджено програми відповідно до вимог кредитно-трансферної системи;
- створено інтерактивний комплекс навчальної дисципліни «Латинська мова»;
- розроблено систему оцінювання аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Ми використовуємо принцип трилінгвістичного порівняння, тобто латинська мова – українська мова – іноземна мова, яку вивчає студент [3, с. 28].

Отже, СРС – це основна форма організації навчання у вишах, яка включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі.

У контексті нашого дослідження СРС та ІРС визначається як вид навчальної діяльності, що спрямований на формування пізнавальних здібностей студентів, їхню скерованість на безперервну самоосвіту. Самостійна та індивідуальна робота студентів філологічних факультетів є важливою складовою у підготовці фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до компетентної професійної діяльності на рівні світових стандартів.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо у розробці навчально-методичних матеріалів для самостійної роботи майбутніх фахівців, які передбачають можливість проведення самоконтролю з боку студента.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 10–24.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
3. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков: для пед. вузов / Н. Л. Кацман – М.: Высшая школа, 1979 – 142 с.
4. Мудрість народна – мудрість міжнародна / А. М. Жовківський, Г. А. Жовківська, Т. Д. Івасютин та ін. – Чернівці: Рута, 2004. – 256 с.
5. Положення про організацію навчального процесу у кредитно-модульній системі підготовки фахівців. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 48 с.
6. Програми з іноземних мов для студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів України. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 248 с.
7. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Шовковий. – К., 2004. – 21 с.

Є. О. ЧЕРВІНКО

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ  
НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО  
ПЕРЕКЛАДУ З ОПОРОЮ НА СИСТЕМУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО СКОРОПИСУ**

*Представлено результати експериментальної перевірки методики навчання усного послідовного перекладу. Визначено чинники, що впливають на її ефективність: частка блоків суттєвої інформації в записах до кількості таких блоків у тексті оригіналу; частка блоків суттєвої інформації в тексті перекладу проти кількості таких блоків у тексті оригіналу; частка речень, записаних вертикально, до кількості речень у тексті оригіналу; частка блоків однорідних членів речення в записах проти кількості таких блоків у тексті оригіналу; і відсоток правильного розпізнання таких блоків стовпчиком.*

**Ключові слова:** експериментальна перевірка, ефективність методики навчання, усний послідовний переклад, система перекладацького скоропису, експериментальне навчання.

Е. А. ЧЕРВИНКО

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ  
ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ  
ПЕРЕВОДУ С ОПОРОЙ НА СИСТЕМУ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СКОРОПИСИ**

*Представлены результаты экспериментальной проверки методики обучения усного последовательного перевода. Определены факторы, которые влияют на ее эффективность: доля блоков главной информации в записях по отношению к количеству таких блоков в тексте оригинала; доля блоков главной информации в тексте перевода по отношению к количеству таких блоков в тексте оригинала; доля предложений, записанных вертикально, по отношению к количеству предложений в тексте оригинала; доля блоков однородных членов предложения в записях по отношению к количеству таких блоков в тексте оригинала и процент правильного распознавания таких блоков, записанных в столбик.*

**Ключевые слова:** экспериментальная проверка, эффективность методики обучения, усный последовательный перевод, система переводческой скорописи, экспериментальное обучение.

YE. O. CHERVINKO

**EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE  
METHODOLOGY OF TEACHING INTENDING PHILOLOGISTS' ORAL  
CONSECUTIVE INTERPRETATION FROM UKRAINIAN INTO ENGLISH WITH  
THE APPLICATION OF INTERPRETER'S SHORTHAND**

*The article presents findings of the experimental verification of the effectiveness of the methodology of teaching consecutive interpreting, determines the factors contributing to the effectiveness thereof: the share of essential information blocks in the notes in relation to the number of such blocks in the source text, the share of the essential information blocks in the target text against the number of such blocks in the source text, the share of the sentences put down vertically in relation to the number of sentences in the source text, the share of the blocks of homogeneous parts of sentences in the notes against the number of such parts of sentence in the source text as well as the percentage of the correct identification of such blocks put down in a column.*

**Keywords:** experimental verification, effectiveness of the methodology of teaching, consecutive interpreting, interpreter's shorthand, experimental teaching.



Постійне розширення міжнародної співпраці України створює попит на якісний переклад, зокрема усний послідовний переклад (УПП), який, зважаючи на технічні й інші труднощі, пов'язані із забезпеченням синхронного перекладу, продовжується широко застосовуватися на різноманітних міжнародних заходах (конференціях, семінарах, симпозиумах, конгресах тощо). Метою навчання майбутніх філологів-перекладачів є формування перекладацької компетентності, зокрема, такого її елемента як компетенція УПП, суттєвою складовою якої є здатність здійснювати ефективні записи перекладацьким скорописом (ПС). Навчання останнього реалізується у різних закладах освіти неоднаково, у деяких випадках навіть обмежуються однією лекцією на старших курсах, коли у студентів уже сформувалася певна стратегія УПП, в якій вони переважно покладаються на власну пам'ять та безсистемні записи, що загрожує суттєвою втратою змісту тексту оригіналу (ТО) у тексті перекладу (ТП).

Навіть коли ПС навчають достатньо рано й у формі окремого курсу, студенти не завжди усвідомлюють його значення, оскільки практично не мають досвіду УПП в реальних умовах і перебувають під впливом ілюзій щодо власної здатності запам'ятовувати великі обсяги інформації і передавати її у ТП. Якщо на цей аспект звертають мало уваги в подальшому змісті навчання УПП, то навички ПС типово не формуються і студенти продовжують записувати слова, а не думки, внаслідок чого значна частка інформації ТО втрачається у ТП.

Актуальність теми нашого дослідження зумовлена зростаючою потребою у кваліфікованих перекладачах, здатних здійснювати якісний УПП з опорою на систему ПС; недостатнім рівнем сформованості у майбутніх філологів навичок та умінь цього виду перекладу та браком спеціальних досліджень з проблем формування згаданих навичок та умінь – з іншого; потребою у розробці науково обґрунтованої та практично перевіреної методики формування у майбутніх філологів навичок та умінь УПП з опорою на систему ПС.

**Метою статті** є опис експериментального навчання (ЕН) за розробленою нами методикою, аналіз та інтерпретація його результатів.

Згадане ЕН ґрунтувалося на таких гіпотезах.

Гіпотеза 1 базувалася на результатах проведеного нами експериментального зрізу [4, с. 25; 5, с. 30] і формулювалася так: якщо у процесі навчання УПП з опорою на систему ПС застосовувати комплекс вправ, спрямований на забезпечення: 1) переорієнтації студентів з поверхневої структури ТО (слів) на глибинну (смысл), аби записувалися головні поняття, на яких ґрунтується ТО, а не його окремі слова; 2) дотримання принципу вертикалізму в записах студентів; 3) цільності записів студентів за рахунок компресії та доцільного застосування символів і трансформацій, то обсяг інформації ТО, зафіксованої у записах студентів і переданої в ТП, збільшиться, а середній коефіцієнт навченості (за шкалою В. П. Безпалька) у випробуваних буде не нижче 0,75.

Існує певна теоретична проблема, що стосується третього параметра гіпотези, тобто цільності записів, зокрема, способу використання символів майбутніми перекладачами. Можна запам'ятовувати символи, рекомендовані викладачем під час навчання, і потім використовувати лише їх. Теоретично це має сприяти кращому їх утриманню у пам'яті й переведенню дій оперування ними на автоматизований рівень, тобто на рівень навички. З іншого боку, можна й не наполягати на застосуванні тих символів, які пропонував викладач під час навчання, дозволяючи студентам вживати будь-які з них, разом із вигаданими ними самими, за умови що буде забезпечена щільність записів, а студенти розпізнають власні символи під час здійснення УПП. Теоретично це може сприяти ініціативності майбутніх перекладачів і розвитку творчого компонента їх фахової компетентності.

З метою перевірки згаданих припущень ми сформулювали дві додаткові гіпотези.

Гіпотеза 2. При здійсненні УПП з опорою на систему ПС обсяг інформації ТО, зафіксованої в записах студентів і переданої в ТП, буде вищим, якщо студенти будуть використовувати лише символи, рекомендовані викладачем під час навчання, оскільки це сприятиме кращому їх запам'ятовуванню і переведенню дій оперування ними на рівень навички.

Контргіпотеза 2. При здійсненні УПП з опорою на систему ПС обсяг інформації ТО, зафіксованої у записах студентів і переданої в ТП, буде вищим, якщо студентам дозволити вживати будь-які символи, включаючи й вигадані ними, за умови забезпечення достатньої

щільності записів та розпізнавання власних символів під час здійснення УПП, оскільки це сприятиме ініціативності майбутніх перекладачів і розвитку творчого компонента їх фахової компетентності.

Для перевірки згаданих гіпотез ми, враховуючи існуючі рекомендації щодо проведення експериментальних досліджень у методиці навчання та психології [1, с. 46; 2, с. 57; 6, с. 34], організували й провели природне вертикально-горизонтальне ЕН, яке тривало протягом першого семестру 2012/13 навчального року (вересень-грудень) на факультеті іноземних мов Харківського національного університету (ХНУ) ім. В. Н. Каразіна. Завдяки вертикальному характеру ЕН ми мали змогу перевірити гіпотезу 1, інакше кажучи, порівняти випробуваних щодо самих себе, тобто оцінити ступінь прогресу, якого вони досягли внаслідок ЕН. Горизонтальний же характер ЕН дозволив нам перевірити гіпотезу 2 та контргіпотезу 2, інакше кажучи, встановити порівняльний прогрес експериментальних груп категорії 1 (ЕГ-1), які використовували готові символи, та експериментальних груп категорії 2 (ЕГ-2), що мали більшу свободу у виборі символів. Таким чином, у горизонтальному розрізі ЕН групи ЕГ-1 та ЕГ-2 були одночасно експериментальними й контрольними стосовно до груп іншої категорії.

Методи дослідження включали формулювання гіпотез, передекспериментальний зріз, експериментальне навчання, післяекспериментальний зріз, аналіз результатів, узагальнення та формулювання висновків.

*Неварійованими умовами* ЕН були: 1) проведення ЕН одним викладачем (автором дисертації); 2) тривалість ЕН (один семестр); 3) критерії оцінювання рівня сформованості навичок та умінь УПП; 4) склад учасників ЕН; 5) зміст завдань передекспериментального, проміжних та післяекспериментального зрізів; 6) навчально-методичні матеріали; 7) технічна база (можливість програвати тексти та записувати переклад одразу декількох студентів у кабінках на кількох звукових доріжках), що наближує навчання до реальних умов перекладацької діяльності.

*Варійованою умовою* ЕН був спосіб використання символів перекладацького скорочення студентами ЕГ-1 та ЕГ-2. Якщо перші, як згадувалося раніше, використовували готові (запропоновані викладачем) символи, та другі групи були вільнішими у власному виборі.

Система вправ для навчання УПП з опорою на систему скороченого запису включає три їх підсистеми: підготовчі, для формування навичок УПП та для розвитку його умінь. Підсистема підготовчих вправ містить три групи вправ на вдосконалення ПС: на смислову орієнтацію; на дотримання принципу вертикалізму; на забезпечення щільності записів. Підсистема вправ для формування навичок УПП з опорою на ПС має чотири групи вправ: на трансформацію лексичних одиниць (ЛО) та їх переклад; на трансформацію синтаксичних структур ТО та їх переклад; на вживання перекладацьких відповідників; на застосування механізму імовірнісного прогнозування у процесі перекладу. Підсистема вправ для розвитку умінь УПП включає три їх групи: на якісне сприймання й осмислення ТО; на синхронізацію слухового сприймання ТО і запису його змісту; на синхронізацію зорового сприймання записів і говоріння.

Кожна група вправ підрозділяється на їх типи. Наприклад, в підсистемі підготовчих вправ на оволодіння ПС, група вправ на смислову орієнтацію включає такі типи як лексичні конверсиви, синтаксичні інверсії, трансформації типу «актив-пасив» і «пасив-актив» та антонімічні перетворення. Розроблена нами система вправ, що була підґрунтям для складання відповідного комплексу вправ, визначає кількість груп і типів вправ у кожній підсистемі. Однак загалом перелік типів вправ у межах їх груп є відкритим, тобто, залежно від конкретних завдань та умов навчання, можуть з'являтися нові типи вправ, а інші – виводитися із їх переліку.

Співвідношення типів вправ у межах їх комплексу встановлюється з урахуванням мети навчання. Для розвитку умінь УПП з опорою на систему ПС необхідне паралельне формування відповідних навичок та умінь з тим, щоб формування перших випереджало розвиток останніх. Відповідно співвідношення вправ характеризується перевагою підготовчих вправ та вправ на формування навичок на початкових етапах навчання, поступово змінюючись на користь останніх у подальших його фазах.

Одиницею організації вправ у межах навчального модуля є цикл, що тлумачиться як сукупність вправ, що ґрунтується на матеріалі одного тексту. Відповідно в межах одного

навчального модуля передбачається 10 циклів і ще два додаткові, необхідні для підготовки до контрольного заняття після закінчення кожного навчального модуля.

Методика навчання УПП з опорою на ПС, відповідно до програми [3, с. 1–26], розроблялася стосовно громадсько-політичної сфери та ґрунтувалася на тематиці, що належить до діяльності міжнародних організацій. Зокрема, для навчання у першому семестрі передбачені такі теми: «Організація Об'єднаних націй (ООН)», «Європейський Союз (ЄС–1 та ЄС–2)» та «Організація з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ)».

Розроблений нами комплекс вправ розраховано на один семестр, на що відведено 72 навчальні години. На кожен із 4 навчальних модулів припадало 8 годин на аудиторну роботу і 8 годин – на самостійну. Кожен навчальний модуль складається з 12 циклів, що загалом містять 14 текстів із вправами до них (по одному на кожен цикл, за винятком останніх двох циклів (11 і 12), які містять по два тексти). Цикли 1–2, 5–6, 9–10 призначені для аудиторної роботи, а цикли 3–4, 7–8, 11–12 – для самостійної. Після кожного навчального модуля передбачено проведення контрольного зрізу на кожному четвертому занятті.

Кожен цикл у середньому триває 45 хвилин. Головними вправами у кожному циклі аудиторної роботи є вправи у другій його половині, де студенти записують і перекладають відповідний текст спочатку з опорою на його друкований варіант, а потім – із сприйманням того ж (але модифікованого) тексту на слух. На ці тексти припадає лівова частка часу – 20–30 хвилин. На початку другого та третього заняття кожного навчального модуля відбувалася перевірка домашнього завдання, що тривала не більше 15 хвилин. Отже, питома вага підготовчих вправ та вправ на формування навичок становить близько 25–30% усього часу, відведеного для ЕН, тоді як решта (70–75%) призначалася для включення відповідних навичок до складу перекладацьких умінь і розвиток останніх.

Випробуваними були 123 студенти III курсу англійського відділення факультету іноземних мов ХНУ ім. В. Н. Каразіна (13 чоловіків та 110 жінок віком від 19 до 22 років), розділених на 8 груп (в середньому по 15 студентів у кожній). Студенти всіх груп (напрямок підготовки 0203 «Філологія», спеціальності – 6.020303 «Англійська мова та література» та 6.020303 «Переклад») одержують кваліфікацію «перекладач з англійської мови», а отже, зміст навчання з дисципліни «Теорія та практика перекладу» в усіх групах є однаковим. Усі студенти мали однаковий досвід (два семестри) практики перекладу до початку ЕН.

Перед початком ЕН проведено передекспериментальний зріз, метою якого було встановлення вихідного рівня сформованості у випробуваних навичок і умінь УПП із застосуванням ПС. Під час згаданого зрізу студентам пропонувалося прослухати ТО (українською мовою) обсягом майже 1100 друкованих знаків і тривалістю звучання близько 2 хвилин, записати його за допомогою ПС (його принципи студенти вивчали у попередньому семестрі), а потім перекласти його англійською мовою. Переклади усіх студентів записувалися на носії, записи ПС аналізувалися з точки зору їх відповідності його принципам. Оцінювання якості перекладу здійснювалося шляхом визначення ступеня збереження суттєвої інформації ТО в ТП. Для цього у тексті, призначеному для викладача, виділялися блоки суттєвої інформації, за ступенем наявності яких у ТП оцінювалася повнота передачі його змісту і смислу.

За результатами передекспериментального зрізу ми здійснили розподіл восьми експериментальних груп на категорії ЕГ-1 та ЕГ-2, результати якого подано в табл. 1.

Таблиця 1

Результати розподілу груп на категорії ЕГ-1 та ЕГ-2

Групи	Групи ЕГ – 1 (використання готових символів)				Групи ЕГ – 2 (вільний вибір символів)			
	ЯА31	ЯА33	ЯЕ31	ЯЕ33	ЯА32	ЯЕ32	ЯА35	ЯЕ34
Результат	16,02%	55,50%	32,95%	42,19%	31,05%	39,35%	51,28%	41,23%
Середнє	36,70%				40,70%			

Згідно з табл. 1 ЕГ-1 та ЕГ-2 є відносно рівними (36,70 та 40,70 відповідно) з несуттєвою перевагою (4%) груп ЕГ-2. Результати аналізу записів випробуваних студентів за допомогою ПС свідчать про недостатній розвиток у них головних умінь УПП з опорою на перекладацький скорочений, зокрема, смислової орієнтації в ТО, дотримання принципу вертикалізму та

забезпечення щільності записів. Відповідно ці студенти можуть використовуватися як випробувані в ЕН, метою якого є перевірка розробленої нами методики навчання УПП з опорою на ПС.

ЕН тривало один семестр (4 тижні), протягом якого було проведено (затією ж методикою, що й перед експериментальний зріз) два проміжні зрізи, а після закінчення ЕН – післяекспериментальний зріз. Результати усіх зрізів подано в табл. 2.

Таблиця 2

*Результати передекспериментального, проміжних та післяекспериментального зрізів в групах ЕГ-1 та ЕГ-2*

Групи ЕГ-1 (використання готових символів)					
ГРУПА	Передекс. зріз	Проміжний зріз-1	Проміжний зріз-2	Післяекс. зріз	Приріст
ЯА 31	16,02%	34,92%	55,35%	85,50%	69,48 %
ЯА 33	55,50%	49,62%	71,79%	72,89%	17,39%
ЯЕ 31	32,95%	52,66%	54,47%	72,14%	39,19%
ЯЕ 33	42,19%	61,25%	53,14%	72,22%	30, 03%
<i>М</i>	36,7%	49,6%	58,7%	75,7%	39,0%
Групи ЕГ-2 (використання власних символів)					
ГРУПА	Передекс. зріз	Проміжний зріз-1	Проміжний зріз-2	Післяекс. зріз	Приріст
ЯА 32	31,05%	51,61%	67,82%	75,41%	44,36%
ЯА 35	51,28%	64,55%	67,62%	72,73%	21,45%
ЯЕ 32	39,35%	48,00%	69,33%	81,37%	42,02%
ЯЕ 34	41,23%	61,89%	78,46%	77,26%	36,03%
<i>М</i>	40,7%	56,5%	70,8%	76,7%	36,0%

Табл. 2 демонструє, що у першому проміжному зрізі як групи ЕГ-1, так і ЕГ-2 покращили свої результати. Загальний приріст в групах складає 12,90% в групах ЕГ-1 та 15,80% в групах ЕГ-2. Різниця між ними збільшилася з 4% у передекспериментальному зрізі до 6,9% у першому проміжному зрізі. Вірогідно, це пояснюється зниженням результатів групи ЯА33, яка є єдиною у всій вибірці, що показала у першому проміжному зрізі нижчі результати, ніж у передекспериментальному зрізі (49,62 проти 55,50%). Причиною такого зниження можуть бути фактори ставлення студентів цієї групи до навчання, особливо у першій фазі навчального модуля. Усі інші групи показали суттєвий приріст у результатах, порівняно з передекспериментальним зрізом: ЯА31 (+ 18,9), ЯЕ31 (+ 19,71), ЯЕ33 (+ 12,9), ЯА32 (+ 20,56), ЯА35 (+ 13,27), ЯЕ32 (+ 8,45), ЯЕ34 (+ 20,66).

Порівняльний аналіз результатів першого та другого проміжних зрізів свідчить, що групи ЕГ-1, і ЕГ-2, якщо їх розглядати як єдиний масив, знову покращили свої результати. Загальний приріст складає 9,10% в групах ЕГ-1 та 14,30% в групах ЕГ-2. Різниця між ними збільшилася з 6,9% у першому проміжному зрізі до 12,10% у третьому. Вірогідно, це можна пояснити зниженням результатів групи ЯЕ33, яка єдина показала у другому проміжному зрізі нижчі результати, ніж у першому (53,14 проти 61,25%). Причиною такого зниження можуть бути суб'єктивні фактори. Більшість інших груп (за винятком груп ЯЕ31 (+ 1,81) та ЯЕ32 (+ 4,78)) показали суттєвий приріст у результатах порівняно з першим проміжним зрізом: ЯА31 (+ 20,43), ЯА33 (+ 22,17), ЯА32 (+ 16,21), ЯА35 (+ 19,62), ЯЕ34 (+ 16,57). Звертає на себе увагу той факт, що за результатами останнього зрізу одразу дві групи – ЯА33 (ЕГ-1) та ЯЕ34 (ЕГ-1) – перевищили рівень 70% (71,79 та 78,46% відповідно), а густість результатів груп ЕГ-2 (в діапазоні від 67,62 до 78,46%) дозволило перевищити згаданий рівень усій категорії цих груп загалом (70,80%).

За результатами після експериментального зрізу середні значення рівня успішності в групах ЕГ-1 та ЕГ-2 перевищили 75% і є майже ідентичними: 75,70% в групах ЕГ-1 і 76,70% в групах ЕГ-2. Це свідчить про те, що гіпотеза 1 підтвердилась: розроблена в дисертації методики навчання УПП з опорою на систему ПС забезпечує досягнення згаданого рівня. Покращення порівняно з результатами останнього проміжного зрізу спостерігається майже в усіх групах обох категорій: ЯА31 – 85,50%, приріст 30,15%; ЯА33 – 72,89%, приріст 1,10%; ЯЕ31 – 72,14%,

приріст 17,67%; ЯЕ33 – 72,22%, приріст 19,08%; ЯА32 – 75,41%, приріст 7,59%; ЯЕ32 – 72,73%, приріст 3,40%; ЯА35 – 81,37%, приріст 13,75%. В групі ЯЕ34 зареєстровано невелике (1,2%) зниження рівні успішності (77,26 проти 78,46% у попередньому зрізі), яке може бути випадковим, враховуючи що загальний рівень успішності в групі залишається на достатньо високому рівні. Звертає на себе увагу той факт, що успішність в усіх без винятку групах перевищила рівень 70%, а в двох групах – ЯА31 (ЕГ-1) та ЯА35 (ЕГ-2) вона перевищила 80%.

Про ефективність розробленої методики свідчать і результати аналізу приросту значення успішності здійснення УПП з опорою на систему ПС порівняно з результатами передекспериментального зрізу, які подані в табл. 2 та на рис. 1 і 2.

Як свідчать результати, подані в табл. 2 та на рис 1 і 2, групи ЕГ-1 та ЕГ-2 досягли майже однакового приросту успішності (39 та 36% відповідно). Якщо у передекспериментальному зрізі незначну перевагу мали групи ЕГ-2 (4%), то завдяки трьохвідсотковій перевазі у прирості в групах ЕГ-1 різниця між ними у післяекспериментальному зрізі становить всього 1%, що є несуттєвою величиною. Це дозволяє зробити висновок, що гіпотеза 2 і контргіпотеза 2 не підтвердились, тобто не існує прямого зв'язку між способом використання символів та ефективністю здійснення УПП з опорою на систему перекладацького скоропису. Спостереження за особливостями застосування символів у групах ЕГ-1 та ЕГ-2 наводить на думку, що ефективність такого застосування залежить не стільки від способу згаданого використання, скільки від особистих схильностей студентів, які, вірогідно, пов'язані з індивідуальними психологічними особливостями.

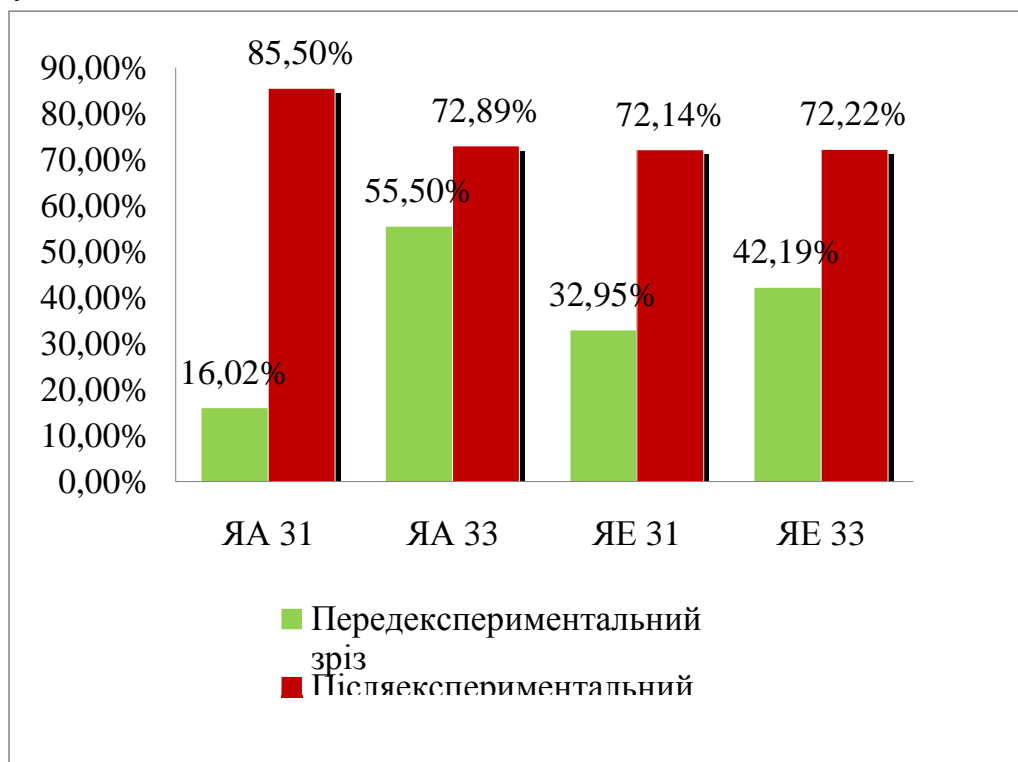


Рис. 1. Порівняльна ефективність виконання усного послідовного перекладу англійською мовою з української групами ЕГ-1 (використання готових символів).

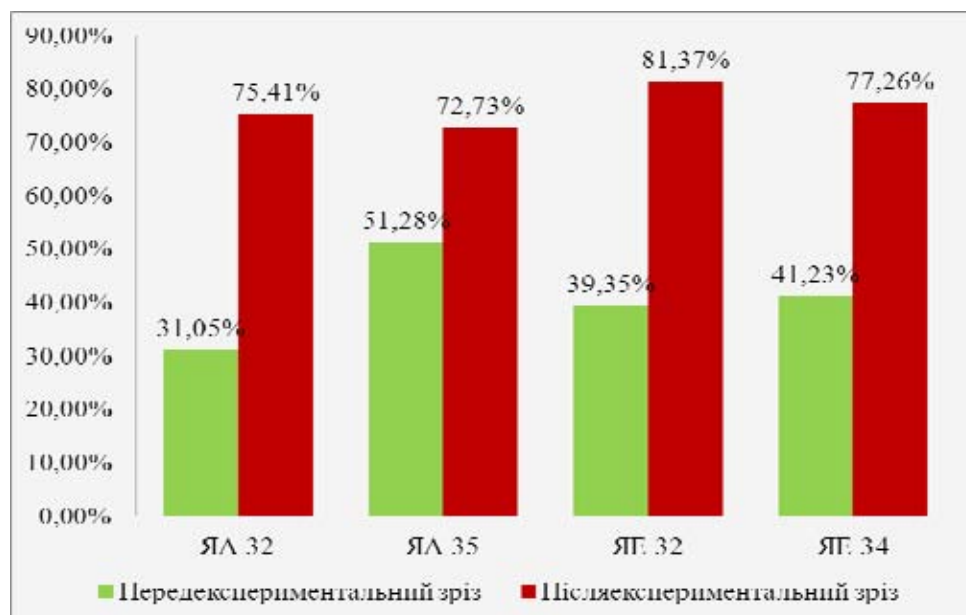


Рис. 2. Порівняльна ефективність виконання усного послідовного перекладу англійською мовою з української групами ЕГ-2 (вільний вибір символів).

Гіпотетичний зв'язок між такими особливостями та способами застосування символів у процесі застосування ПС потребує окремого дослідження.

Повертаючись до результатів, поданих у табл. 2, доцільно зауважити, що найбільшого приросту досягли групи, які показали найнижчі результати у передекспериментальному зрізі: група ЯА31 (ЕГ-1) – 16,02% у передекспериментальному зрізі і 85,50% у післяекспериментальному зрізі, приріст – 69,48%; група ЯА32 (ЕГ-2) – 31,05% у передекспериментальному зрізі і 75,41% у післяекспериментальному зрізі, приріст – 44,36%. З іншого боку, прогрес груп, які показали найкращі результати у передекспериментальному зрізі, був скромнішим, оскільки вони стартували з більш високого рівня: група ЯА33 (ЕГ-1) – 55,50% у передекспериментальному зрізі, і 72,89% у післяекспериментальному зрізі, приріст – 17,39%; група ЯА35 (ЕГ-2) – 51,28% у передекспериментальному зрізі і 72,73% у післяекспериментальному зрізі, приріст – 21,45%. Частково це можна пояснити факторами ставлення студентів до навчання. Групи, що показали гірші результати у передекспериментальному зрізі, одразу включилися в роботу і в такому ритмі працювали протягом усього семестру. При цьому, зважаючи на те, що така робота дала добрі результати вже після першого навчального модуля, ці досягнення створили потужну мотивацію, внаслідок чого студенти з найнижчими результатами у передекспериментальному зрізі (група ЯА31) показали абсолютно найвищий результат (85,50%) у післяекспериментальному зрізі.

З іншого боку, студенти груп, які показали найкращі результати у передекспериментальному зрізі, мали проблеми з відношенням до навчання у першій половині семестру, що відбилося й на результатах, принаймні, першого проміжного зрізу. І хоча надалі їх роботу можна вважати задовільною, внаслідок чого вони досягли прийняттого рівня успішності, однак все ж вони поступилися згаданим групам з точки зору ступеня прогресу.

Як уже зазначалося раніше, протягом усього періоду ЕН ми здійснювали записи студентів за допомогою ПС за дев'ятьма параметрами, що є важливими для оцінки ступеня розвиненості головних умінь здійснювати ефективний запис ПС змісту ТО (до яких, зокрема, відносяться смислова орієнтація в ТО, дотримання принципу вертикалізму та забезпечення щільності записів). Такими параметрами були: 1) кількість слів, скорочень і символів у записах щодо загальної кількості слів у ТО; 2) кількість слів, скорочень і символів із блоків суттєвої інформації щодо загальної кількості слів, скорочень і символів у записах; 3) кількість символів у записах щодо загальної кількості слів, скорочень і символів у записах; 4) кількість блоків суттєвої інформації у записах щодо загальної кількості блоків суттєвої інформації в ТО; 5) кількість блоків суттєвої інформації в ТП щодо загальної кількості блоків суттєвої

інформації в ТО; 6) кількість речень, записаних вертикально щодо загальної кількості речень в ТО; 7) кількість блоків однорідних членів речення у записах до загальної кількості блоків однорідних членів речення в ТО; 8) відсоток правильного розпізнавання блоків однорідних членів речення, що записані в рядок; 9) відсоток правильного розпізнавання блоків однорідних членів речення, що записані в стовпчик.

Проведений нами аналіз динаміки змін за згаданими параметрами доводить, що чинників, які сприяли ефективності експериментального навчання, передусім належать параметри 4, 5, 6, 7 та 9. Кожен із них у процесі ЕН продемонстрував показник більше 70%, що разом забезпечило досягнення рівня успішності, вище 75%. Резерви покращення згаданої ефективності вбачаються, з одного боку, в підвищенні рівня параметрів, перелічених вище, а з іншого – у поліпшенні решти параметрів (за винятком параметра 8, який використовувався для доведення низької ефективності запису однорідних членів речення у рядок).

Проведене нами дослідження не претендує на остаточне вирішення проблеми навчання майбутніх філологів УПП з опорою на систему ПС. Одержані нами результати доводять необхідність подальших теоретичних та практичних розвідок цього питання, в чому й вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента: учеб. пособие для вузов; пер. с англ. И. А. Измайлова, В. В. Петухова / Р. Готтсданкер. – М.: Academia, 1982.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир: Изд-во Владимир. гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
3. Робоча програма з курсу теорії та практики перекладу з англійської мови для студентів англійського перекладацького відділення / уклад. О. В. Ребрій. – Харків: Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2005. – 86 с.
4. Червінко Є. О. Роль скороченого запису під час усного послідовного перекладу / Є. О. Червінко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – № 848. – С. 251–256.
5. Черноватий Л. М. Вплив ступеня розвитку навичок скороченого запису майбутніх перекладачів на повноту фіксації суттєвої інформації тексту оригіналу в усному послідовному перекладі / Л. М. Черноватий, Є. О. Червінко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ, 2012 – № 1/2012. – С. 305–310.
6. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.

УДК 372.881.1.

І. Ю. ЛЕВЧИК

### ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОВОРІННЯ ЯК КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*Розглянуто професійно-мовний, професійно-мовленнєвий і прагматичний компоненти англомовної комунікативної компетенції психолога-посередника. Названо та обгрунтовано лінгводидактичні особливості їх формування, які полягають у відборі мовного матеріалу, способі його подання та семантизації, в необхідності вживання кожного наступного мовного явища з раніше вивченими, у розвитку вмінь усної та письмової комунікації на основі змісту професійно-мовленнєвих умінь психолога-медіатора, у розвитку вмінь структурування тексту бесіди зі сторонами конфлікту згідно певного функціонального стилю і жанрової форми їх мовленнєвої поведінки.*

**Ключові слова:** професійно-мовний, професійно-мовленнєвий і прагматичний компоненти, комунікативна компетенція психолога-посередника, лінгводидактичні особливості.

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОВОРЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

*Рассмотрено профессионально-языковой, профессионально-речевой и прагматический компоненты англоязычной коммуникативной компетенции психолога-посредника. Названы и обоснованы лингводидактические особенности их формирования, которые заключаются в отборе языкового материала, способе его подачи и семантизации, в необходимости употребления каждого следующего языкового явления из ранее изученными, в развитии умений устной и письменной коммуникации на основе содержания профессионально-речевых умений психолога-медиатора, в развитии умений структуризации текста беседы со сторонами конфликта в соответствии с определенным функциональным стилем и жанровой формой их речевого поведения.*

**Ключевые слова:** профессионально-языковой, профессионально-речевой и прагматический компоненты, коммуникативная компетенция психолога-посредника, лингводидактические особенности.

YU. I. LEVCHYK

## LINGUAL-DIDACTICAL FEATURES OF SPEAKING AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH-SPEAKING COMPETENCE OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS

*The article examines the professionally-language, professionally-speech and pragmatic components of the English-language communicative competence of psychologist-mediator. There are named and explained the lingual-didactical features of their forming, that consist in the selection of language material, method of its presentation and semantization, in the necessity of the using new language phenomenon in combination with the learned ones, in development of abilities of oral and written communication on the basis of content of professionally-speech abilities of psychologist-mediator, in development of abilities to structure the text of conversation with conflict parties in accordance with certain functional styles and genre forms of their speech behavior.*

**Keywords:** professionally-language, professionally-speech and pragmatic components, communicative competence of psychologist-mediator, lingual-didactical features.

Вивчення іноземної мови, зокрема англійської, набуває значущості в умовах приєднання України до єдиного світового освітнього простору, що надає цій мові статусу необхідного компонента професійної компетенції майбутніх фахівців. Як засіб вдосконалення професійно орієнтованих іншомовних навичок щодо спеціальності майбутнього психолога англійська мова потребує врахування вузькогалузевої специфіки мовленнєвої поведінки посередника. Встановлення суті посередництва в конфліктних ситуаціях як специфічного виду мовленнєвої діяльності дає змогу виявити лінгводидактичні особливості її формування і розробити методику формування професійно орієнтованої англійської компетенції в говорінні майбутніх психологів.

Розробці проблеми комунікативної компетенції у теорії та практиці викладання іноземної мови присвячені роботи О. Б. Бігич, Н. І. Гез, І. А. Зімньої, В. О. Коккоти, С. Ю. Ніколаєвої, Є. І. Пасова, Н. К. Скляренко, О. Б. Тарнопольського. Незважаючи на те, що дослідження компетентісного аспекту професійно орієнтованого навчання іноземної мови на немовних факультетах відображені у працях О. П. Биконі, В. Д. Борщовецької, Г. А. Гринюк, Р. О. Гришкова, О. І. Каменського, Н. М. Пруднікова, Л. О. Сікорської, Н. А. Сури, О. Б. Тарнопольського, Н. В. Ягельської й інших науковців, проблема формування іншомовної компетенції фахівця у медіативній сфері психології залишається недостатньо дослідженою щодо компонентного складу структури іншомовної професійної компетенції для забезпечення ефективного спілкування у професійно-орієнтованій сфері мовленнєвої взаємодії.



**Мета статті** – з'ясувати основні компоненти англомовної комунікативної компетенції психолога-посередника та обґрунтувати лінгводидактичні особливості її формування з точки зору професійно-мовного, професійно-мовленнєвого та прагматичного аспектів іншомовної комунікації.

Для визначення особливостей формування професійної англомовної компетенції майбутніх психологів насамперед потрібно уточнити поняття «комунікативна компетенція». Відзначимо, що воно визначалося багатьма дослідниками, які в результаті численних дискусій дійшли приблизно до одного висновку про те, що комунікативна компетенція є здатністю людини до розуміння і коректного відтворення мови з урахуванням реальних соціолінгвістичних обставин спілкування. Безумовно, це визначення уточнюється різними дослідниками [1; 2; 3; 4; 5; 6; 10; 11], але жоден з них не вносить до нього істотних змін. Так, наприклад, С. Савін'йон позначив це поняття, як можливість функціонально володіти мовою і вміння висловлюватися, інтерпретувати й обговорювати значення, що становлять спілкування між двома і більше особами або між однією особою та письмовим чи усним текстом [9, с. 57]. Опираючись на розуміння комунікативної компетенції як функціональної основи використання мови М. Халідей розглядав її відповідно до семи основних функцій: 1) інструментальної, 2) регулятивної; 3) інтерактивної; 4) персональної; 5) евристичної; 6) репрезентативної; 7) функції уяви [11, с. 136]. На думку Д. А. Вілкінза, функціональна або комунікативна компетенція – це основа для створення комунікативно спрямованих програм у навчанні мови. Ці програми, як вважає дослідник, включають в себе такі поняття, які учневі треба знати і застосовувати. В основу навчання мови покладено не знання граматики і лексики, а знання значень: 1) категорій комунікативної функції, якими є відповідь, скарга, пропозиція, відмова; 2) основних категорій, якими є час, якість, частота, місцезнаходження, послідовність. На думку Н. І. Геца, вербально-комунікативна компетенція – це здатність враховувати в мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [2, с. 18].

Як видно з наведених визначень, домінуюче значення комунікативної компетенції полягає у можливості використання мовних і мовленнєвих засобів конкретної мови для вирішення життєво зумовлених завдань, тобто комунікативна функція мови превалює над мовними засобами її вираження.

Коли говорити про іншомовну комунікативну компетенцію, то варто приділити увагу лінгвістичному аспекту мови, оскільки він не є природним надбанням людини, а штучно сформованим мовним механізмом і без його автоматизованої роботи важко уявити собі реальну мовленнєву іншомовну комунікацію. Щодо теми нашого дослідження мовний аспект іншомовної комунікації повинен відображати наявність у словниковому запасі комунікантів спеціальної вузькогалузевої лексики, а також знань і умінь оперування нею у поєднанні з раніше вивченою загальнотематичною лексикою. Таким чином, синтез раніше надбаного словникового запасу зі специфічним професійно орієнтованим, та синтез умінь оперувати як загальнотематичними лексичними одиницями, так і професійно забарвленими становить спільний блок професійно орієнтованої мовної підготовки майбутнього психолога, фахівця у сфері посередництва.

Першим структурним елементом комунікативної компетенції майбутнього психолога повинен бути *професійно-мовний*. Проте навіть за умови наявності у психолога професійно-мовних знань і умінь оперувати відповідними їм мовними одиницями неможливо вважати його іншомовну комунікацію достатньо компетентною. Це пояснюється тим, що іншомовне мовлення психолога має бути не лише лінгвістично нормативним, а й професійно насиченим. Він повинен вміти засобами іноземної мови виконувати складні професійно-мовні дії, пов'язані зі сприйняттям мовлення конфліктуючих сторін, уточненням обставин суперечки, пропозицією альтернативних варіантів компромісного рішення, створенням усних або письмових текстів-рекомендацій щодо нівелювання конфлікту, оформленням договірних відносин між сторонами конфліктної ситуації. Тому наступним компонентом іншомовної компетенції психолога ми вважаємо *професійно-мовленнєвий*.

Однак майбутньому психологу-посереднику недостатньо володіти лише професійними знаннями для досягнення запрограмованих результатів своєї діяльності. Відомими є факти,

коли психолог веде бесіду з клієнтом, вибудовуючи при цьому всі свої психологічно-мовленнєві дії у чіткій логічній послідовності, дотримується встановлених регламентом правил – проте не досягає бажаного результату спілкування. Це відбувається тому, що в більшості таких випадків їхнє мовлення позбавлене прагматичного аспекту, який на основі інтерпретації визначення В. О. Коккоти [6, с. 20], ми розуміємо як здатність психолога встановлювати контакти зі співрозмовниками, долаючи при цьому психологічні бар'єри спілкування, починати медіативну бесіду і підтримувати її протягом усього періоду спілкування та логічно завершити розпочату розмову.

Зауважимо, що прагматичність мовлення психолога-медіатора також повинна складатися зі здатності впливати на свідомість людини так, щоб непомітно підвести її до тих шляхів виходу зі складної конфліктної ситуації, які психолог запрограмував з від початку процедури проведення медіативної бесіди. Лінгвістично така тактика мовленнєвої поведінки психолога буде виражатися спеціальними риторичними засобами мови, якою він спілкується. Згідно зі смыслом, прагматичний аспект мовлення психолога повинен проявлятися у високому рівні його професійної компетентності. В зв'язку з цим, вважаємо третім структурним елементом комунікативної компетенції психолога – прагматичний.

Із наведеного вище аналізу іншомовної комунікативної компетенції загалом та професійної діяльності психолога-медіатора зокрема очевидно, що професійно орієнтована англomовна компетенція в говорінні психолога-медіатора складаються із встановлених нами трьох структурних компонентів: професійно-мовного, професійно-мовленнєвого і прагматичного. Як видно з їхніх назв, вони дещо відрізняються від загальноприйнятих компонентів іншомовної комунікативної компетенції фахівців інших сфер діяльності.

Однак це не означає, що, наприклад, професійно-мовний компонент нехтує врахуванням соціолінгвістичних і стилістичних варіацій лексико-граматичних і фонологічних характеристик тексту для смислової обробки інформації, яку він містить. Ми повністю поділяємо точку зору тих вчених, котрі вважають, що майбутній фахівець повинен відрізнити неформальну тональність спілкування від офіційно-ділового тону, особистий лист від ділового листування, ввічливість від грубощів, знати специфічні лексичні особливості рідної та іноземної мов [1; 5; 7; 9; 10].

Це також не означає, що запропоновані нами професійно-мовленнєвий і прагматичний компоненти не будуть враховувати основні вимоги дискурсивного аспекту іноземної мови. Варто погодитися з думкою науковців, які вважають повноцінним мовленням лише ті усні або письмові вислови, що характеризуються лінгвістичним і смисловим взаємозв'язком всіх речень і абзаців, з яких вони складаються [5; 7; 10]. Запропонований нами прагматичний компонент професійної англomовної компетенції психолога буде повною мірою враховувати тактику і стратегію мовленнєвої поведінки майбутнього фахівця.

Отже, охарактеризувавши структурні компоненти комунікативної компетенції англomовного професійного мовлення психологів-медіаторів, зробимо спробу виявити особливості формування кожного із них.

I. Особливості формування професійно-мовного компонента англomовної комунікативної компетенції психолога полягають у наступному:

1) у відборі мовного матеріалу, який ґрунтується не на загальновідомих принципах частоти вживання тих чи інших слів, їх багатозначності, здатності до словотворення тощо, а на основі змісту професійної діяльності фахівця. Оскільки елементами змісту діяльності психолога-медіатора є поняття сутності конфлікту, типи конфліктів, моделі конфліктної поведінки опонентів і види адекватної реакції психолога, етапи посередницької діяльності психологів, мовленнєві техніки переконання опонентів, то відібраний для засвоєння студентами-психологами мовний матеріал треба чітко співвідносити із названим змістом. Він виражається за допомогою певних лексичних одиниць у вигляді окремих лексем, стійких виразів і специфічних оборотів.

Наприклад, для вираження сутності конфлікту відібрано такий мовний матеріал:

avoid the harms – уникати шкоди

compromise – компроміс

deal with – мати справу з

dysfunctional strategies – недієві стратегії

engage in a conflict – втягнути в конфлікт  
 human interaction – людська взаємодія  
 negotiating – переговори  
 reach the benefits – отримати вигоду  
 research – дослідження  
 resolve – залагодити( конфлікт )  
 solution – вирішення  
 specific – специфічний  
 success – успіх

2) у способі пред'явлення і семантизації мовного матеріалу, які здійснюються не відразу у контексті, як це прийнято в різних комунікативних методиках, а спочатку в ізольованому вигляді у початковій формі з перекладом рідною мовою для забезпечення розуміння структури мовного явища і способів його поєднання з раніше вивченими. Подальша активізація кожного мовного явища у мовленні студентів здійснюється негайно, щоб максимально зменшити розрив між формою досліджуваних лексем та їх застосуванням в різноманітному лінгвістичному оточенні в мовленні.

3) в необхідності вживання кожного наступного мовного явища з раніше вивченими, проте не лише в період засвоєння окремої професійної теми, а впродовж усього навчання, тобто у процесі оволодіння знаннями і вміннями в межах всього запрограмованого тематичного матеріалу. Такий підхід до вивчення фахової іншомовної інформації зумовлюється як дидактичними закономірностями, так і вимогами до професійної діяльності психологів. Перші мають за мету не дозволити забування одних мовних явищ у процесі вивчення інших, а також системно повторити весь навчальний матеріал, що забезпечує навіть менш здібним у лінгвістичному плані студентам доступність його запам'ятовування і можливість вживання. Натомість другі виявляються у необхідності одночасного прояву професійних знань в їх різних аспектах, адже психологові недостатньо лише поговорити зі сторонами конфліктної ситуації про причини сварки, йому треба відразу дати їм певні рекомендації для усунення виниклих непорозумінь, а також налаштувати їх на подальшу співпрацю. Така мовна діяльність передбачає вживання лексики не з однієї із вивчених тем, а відразу з кількох. Звідси випливає необхідність вивчення кожної нової дози мовного матеріалу в поєднанні з раніше вивченими.

4) в необхідності вивчення кожного мовного явища в усній і письмовій формах. Це положення зумовлено лінгводидактично і професійно. Перша виражається через реалізацію відомого фізіологічного постулату про те, що чим більше аналізаторів задіяні у процесі засвоєння інформації, тим краще вона сприймається. Крім того, моторно-руховий аналізатор, задіяний під час письма, активізує аналізаторну систему, адже студент бачить те, що він пише, промовляє це у внутрішньому мовленні і чує те, що він промовляє. Тому письмо створює умови для більш міцного і тривалого запам'ятовування навчального матеріалу. Із професійної точки зору психологу-медіатору доводиться досліджувати конфлікт через письмові заяви або скарги сторін, йому також часто потрібно звітувати чи робити висновки у письмовій формі стосовно вивчених суперечок та надавати письмові рекомендації щодо оптимальних варіантів їх залагодження. Зрештою, за умови конструктивного вирішення конфлікту фахівець-психолог повинен запропонувати учасникам суперечки погоджувальний договір у письмовій формі. Ця ж робота може відбуватися і в усному мовленні, звідси випливає, що навчальний мовний матеріал має активізуватися в усній та письмовій формах.

II. Особливості формування професійно-мовленнєвого компонента в професійно орієнтованій англійській компетентності психолога полягають у наступному:

1) в розвитку умінь усної та письмової комунікації на основі змісту професійно-мовленнєвих умінь психолога-медіатора, які зумовили необхідність навчання студентів: а) сприйняттю ненормативної мови опонентів; б) підготовці спеціальних уточнюючих запитань, що дозволяють з'ясувати якомога більше з несказаної опонентами інформації; в) проведенню бесіди з кожною зі сторін конфлікту на сепаратних і спільних зустрічах; г) обґрунтуванню причин своєї поведінки; д) викладу умов примирення з опонентом;

2) у розвитку умінь вираження компромісних умов договору;

3) в розвитку вмінь складати договір між сторонами конфлікту залежно від його суті;

4) в розвитку умінь переконувати сторони конфлікту в доцільності прийняття компромісного рішення;

5) у розвитку умінь опису можливих наслідків для обох сторін у разі деструктивного вирішення суперечки.

III. Особливості формування прагматичного компонента у професійно орієнтованій англомовній компетенції психолога полягають у наступному:

1) в отриманні знання: а) основних функціональних стилів спілкування; б) схем побудови текстів, що функціонують як способи спілкування; в) способів побудови риторичних структур; г) композиційно мовленнєвих і жанрових форм;

2) у формуванні таких навичок, як: а) використання мовних засобів відповідно до типу створюваного тексту; б) оформлення тексту в стилістично коректній формі;

3) в розвитку таких умінь, як: а) планування пропонованого тексту; б) прогнозування комунікативної відповідності мовних засобів, тобто таких, що спричиняють певні емоції у співрозмовника і вплинуть на його подальшу поведінку; в) структурування тексту бесіди зі сторонами конфлікту згідно певного функціонального стилю і жанрової форми мовленнєвої поведінки.

Зі сказаного випливає, що прагматична роль майбутнього психолога повинна включати такі мовні засоби та стилістичні прийоми, які здатні вплинути на свідомість і поведінку співрозмовника, переконати його в чомусь або навіть змінити його початкові судження з метою досягнення найбільшого ефекту його професійної діяльності.

Отже, здійснена нами соціально-психологічна характеристика мовленнєвої діяльності психолога, встановлення суті посередництва в конфліктних ситуаціях як специфічного виду мовленнєвої діяльності, а також дослідження психологічних основ породження і відтворення іншомовного мовлення психологів під час посередництва та виявлення лінгводидактичних особливостей її формування відкривають нам перспективи подальших розвідок щодо розробки методики формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні майбутніх психологів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Прагматика, узус и граматика речи / В. Г. Гак // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 5. – С. 11–17.
2. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
3. Гринюк Г. А. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22–27.
4. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ / О. А. Ізмайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – № 17. – С. 66–72.
5. Каменський О. І. Іншомовна компетентність як компонент змісту професійної підготовки фахівця економічного профілю / О. І. Каменський // Вісник Черкаського університету: зб. наук. праць. – 2008. – № 120. – С. 109–114.
6. Коккота В. О. Лингводидактическое тестирование: науч.-теорет. пособие / В. О. Коккота. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
7. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Дегтярьова Ю. В., Кабанова М. Р., Безпалова Н. В.; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Дніпропетров. ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
9. Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. – К., 1998. – 168 с.
10. Ягельська, Н. В. Методика укладання європейських мовних портфелів для різних категорій власників / Н. В. Ягельська // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2007. – Вип. 48. – С. 326–330.
11. Halliday M. A. K., McIntosh A., Strevens P. The users and use of language. Readings in the sociology of language / Edited by J. Fishman. – The Hague and Paris: Mouton, 1970. – P. 136–169.

М. М. МИТНИК

**ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ  
ТУРИЗМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ФРАНЦУЗЬКОЮ МОВОЮ**

*Проаналізовано сучасні тенденції у навчанні іношомовного презентаційного мовлення для виявлення їх недоліків. Запропоновано авторську методіку навчання майбутніх фахівців сфери туризму презентаційного мовлення французькою мовою. Уточнено поняття презентаційного мовлення для майбутніх фахівців сфери туризму. Роблено основу для подальшого розвитку теорії та практики іношомовного професійного мовлення студентів немовних спеціальностей.*

**Ключові слова:** методика навчання, професійна презентація французькою мовою, іношомовне презентаційне мовлення, фахівець сфери туризму.

М. М. МИТНИК

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ПО ТУРИЗМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА  
ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Проанализированы современные тенденции в обучении иноязычной презентационной речи. Предложена авторская методика обучения будущих специалистов по туризму иноязычной презентационной речи. Уточнено понятие презентационной речи для будущих специалистов сферы туризма. Работана основа для дальнейшего развития теории и практики иноязычной профессиональной речи студентов неязыковых специальностей.*

**Ключевые слова:** методика обучения, профессиональная презентация на французском языке, иноязычная презентационная речь, специалист по туризму.

М. МИТНИК

**FEATURES OF METHODS OF TEACHING FRENCH PROFESSIONAL  
PRESENTATION OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM**

*Modern trends in the teaching of foreign language presentation speech are analyzed. There is suggested the author's training methodology of the future tourist's experts of foreign language presentation speech. The notion of presentation speech for future professionals of tourism is clarified, the structure of the process of its learning is improved and the basis for further development of the theory of practice of foreign language students of professional speech language specialties is developed.*

**Keywords:** methodology of teaching, professional presentation in French, foreign language presentation speech, specialists in the sphere of "Tourism".

Нині туристичний бізнес посідає чільне місце серед провідних галузей національної економіки. Це закономірно, адже за наявності солідної науково обґрунтованої бази і природно-рекреаційних можливостей Україна спроможна забезпечувати туристичне обслуговування дуже великої кількості подорожуючих. З огляду на це підготовка фахівців для сфери туризму становить один із найважливіших напрямів в освіті сучасної молоді. Активна участь України в міжнародному туризмі зумовлює потребу в удосконаленні іношомовної професійної компетенції працівників цієї сфери.

Основою вищої освіти майбутніх фахівців з міжнародного туризму є переважно набуття ними у ВНЗ професійно-мовленнєвих навичок, які забезпечують здатність спілкування з потенційними споживачами туристичних послуг для подальшого їх ознайомлення з історією,

культурою і традиціями нашої країни. Оскільки пропозиції таких послуг для зарубіжних гостей України постійно зростають, виникає необхідність організації і проведення їх іноземними мовами (для туристів із Франції, Бельгії, Канади і багатьох країн Африки – французькою).

Щоб загітувати туристів вибрати той чи інший тур, пояснити їм правила поведінки під час подорожі, а також ознайомити з менталітетом жителів нашої держави, фахівець сфери туризму повинен послуговуватися не книжно-письмовою формою, а таким особливим видом комунікації, як публічне або ораторське мовлення, що в сучасній методиці навчання іноземних мов називається «презентаційним».

**Метою статті** є розкриття основних положень методики навчання французькою мовою професійних презентацій студентів спеціальності «Туризм».

Враховуючи на важливість навчання студентів іншомовного презентаційного мовлення, сучасні дослідники все більше уваги приділяють цій проблемі. Аналіз праць багатьох учених дав змогу визначити їх істотні позитивні риси. Це, насамперед, виклад історії виникнення презентаційних дій [8; 10; 18]; чітке структурування презентаційного мовлення і його лінгво-психологічна характеристика [3; 10; 15; 17], дослідження філологічного аспекту іншомовного презентаційного мовлення [2; 11] і формування риторичної компетентності у майбутніх ораторів [4; 9; 12; 16]; визначення жанрових різновидів презентації та розробка методик їх навчання [1; 5]; встановлення оптимальних видів наочності для розкриття змісту презентаційного мовлення і привернення уваги аудиторії [7; 13]; виявлення риторичних прийомів їх викладу [6; 14].

Разом з тим у названих дослідженнях ми спостерігали: недооцінку ролі у вирішенні тих протиріч, які зумовили презентацію; неможливість утримання в оперативній пам'яті представленої інформації і через це втрату зацікавленості до деяких її частин; недостатнє звернення (апелювання) до попередніх знань під час викладу нових; недостатній взаємозв'язок професійних і лінгвістичних знань при підготовці презентаційного мовлення; відсутність методики, яка б забезпечувала презентацію туристичного продукту. Все це, на нашу думку, послаблює позицію презентатора у переконанні слухачів презентаційних виступів, а отже, не завжди спонукає їх до активних вчинків.

Наявність перелічених недоліків вказує на існуюче протиріччя між потребою нашої економіки в розвитку туристичного бізнесу на міжнародному рівні і неможливістю майбутніх фахівців цієї сфери брати в ньому участь через відсутність у них іншомовних презентаційних умінь.

Ми пропонуємо один із можливих варіантів вирішення цього протиріччя шляхом виконання наступних завдань, які дозволять теоретично обґрунтувати, розробити й апробувати методику навчання професійної презентації французькою мовою, а саме:

- визначити діалектичну сутність презентації;
- структурувати зміст навчання франкомовного презентаційного мовлення;
- установити психолого-лінгвістичні особливості породження і відтворення іншомовного презентаційного мовлення;
- розробити систему вправ для навчання франкомовного презентаційного мовлення;
- перевірити ефективність розробленої методики за спеціально визначеними критеріями.

У ході наукової роботи нами використано різні методи дослідження як: у визначенні методологічних основ презентації – метод аналізу філософських і педагогічних досліджень; для структурування змісту навчання іншомовного презентаційного мовлення – метод педагогічного моделювання; для виявлення психолого-лінгвістичних особливостей породження і відтворення іншомовного презентаційного мовлення – метод аналітичного співвіднесення існуючих психологічних основ мовоутворення з тими, які притаманні мовоутворенню фахівців сфери туризму; для розробки системи вправ для навчання професійної франкомовної презентації майбутніх фахівців сфери туризму – метод трансформації (приспосовування) дидактичних основ організації процесу навчання до специфічних умов організації процесу навчання франкомовного презентаційного мовлення, а також метод узагальнення передового досвіду викладачів французької мови та методистів. Визначення ефективності даної експериментальної методики здійснена методом формуючого експерименту й експериментального навчання. Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики використано методи математичної статистики.

Реалізуючи перше завдання, нами виявлено діалектичні основи презентації, що складається із двох взаємопов'язаних, але не тотожних компонентів – інформації та переконання. Їхнє поєднання веде до утворення нової лінгво-мовленнєвої цілісності, яка здатна впливати на свідомість і поведінку реципієнтів. Інформація в людському суспільстві являє собою смислове повідомлення, здатне до сприйняття людським мозком, який донині є найскладнішою фізіологічною структурою, що володіє свідомістю. Говорячи про інформацію, ми маємо на увазі, що вона, насамперед, несе в собі зміст. В іншому випадку, інформації для людини не існує. Уявімо собі, що ми чуємо або бачимо в друкованому тексті якусь інформацію, але на незнайомій для нас мові. Вона не сприймається нашою свідомістю, а значить і не є для нас як такою. Прийнятий сигнал може бути лише визначений як звуковий і зоровий подразник.

Таким чином, інформація – це не завжди смисл. Але смисл теж не завжди приходиться з інформацією. Інформація існує тільки на матеріальному носії. Свідомість же людини вважається нематеріальною. Смисл існує у свідомості людини у вигляді слів, образів і відчуттів. Людина може вимовляти слова не тільки вголос, але й «про себе». Вона також «про себе» може створювати (або згадувати) образи і відчуття, а найголовніше, вона може створювати новий смисл, тобто генерувати нові ідеї на основі смислової переробки раніше набутої інформації – первинної інформації – семантики. Звідси смисловою інформацією ми надалі будемо називати «семантичною». Найголовнішою умовою передачі і прийому семантичної інформації є її лінгвістична доступність. Разом з тим, ступінь цієї доступності в різних виробничих і побутових ситуаціях спілкування може бути різною. За умови лінгвістичної доступності інформації, вона також повинна володіти такими основними властивостями: цінністю, достовірністю та актуальністю.

Якщо інформація, що повідомляється, буде володіти всіма названими якостями, вона, безумовно, не тільки зможе бути сприйнятою реципієнтом, а й осмисленою, проаналізованою, зіставленою з уже наявними знаннями аналогічного напрямку і, при досить творчому потенціалі людини, яка сприйняла її, зможе перетвориться на новий синтезований блок знань, тобто в самостійно продуковану інформацію.

Для одних людей сприйняття необхідної для них інформації в потрібних якості й обсязі є достатнім для впливу на їх свідомість і регулювання їхньої поведінки, проте їх меншість. Більшість же людей слід переконувати, оскільки інформація, яка ними сприймається, нехай навіть доступна, актуальна і повна, не трансформується в їх свідомості до рівня сприйняття будь-яких нових рішень, тобто виконання творчих дій для саморозвитку та самореалізації.

Варто відзначити, що переконання – це не тільки процес, це ще й предмет, тобто текст (усний чи письмовий), повідомлення, інформація, але на відміну від тієї інформації, про яку йшлося вище, переконання – це аргументована інформація, яка включає відповідні докази, приклади, позитивні або негативні результати дій за умови сприйняття або несприйняття агітаційної форми поведінки.

Таким чином, «інформація», яка нехай навіть і відповідає всім вищезгаданим вимогам, це ще не «переконання» для більшості людей; а «переконання» – це, безумовно, «інформація», але всебічно аргументована і проілюстрована яскравими прийомами, які однозначно сприймаються.

Розглядаючи «переконання» як процес, його слід умовно представляти у вигляді двох складових: вербальної комунікації і пов'язаної з нею іншою формою мислення і поведінки. Для досягнення такого рівня впливу на мислення і поведінку людини необхідно здійснити серію послідовних дій:

- прослухати або прочитати підготовлене повідомлення-інформацію і вникнути в його зміст;
- прийняти і погодитися з вихідними положеннями сприйнятої інформації на основі наявних у ній доказів;
- зберегти нову набуту думку досить надовго, щоб при нагоді діяти відповідним чином.

І нарешті, якщо процес переконання був цілком успішним, поведінка людини має прийти у відповідність із сформованими поглядами.

Розглядаючи «переконання» як предмет зі своїм конкретним змістом, слід враховувати, що воно має бути наступним:

- продуманим і таким, що відповідає законам формальної логіки;
- більш конкретним і менш абстрактним;
- динамічним і таким, що вміщає яскраві і різноманітні факти для привертання увагу;
- близьким інтересам і потребам об'єкта його впливу;
- розділеним на смислові блоки, які пов'язані однією ідеєю;
- таким, що вміщає елементи, які викликають емоції, створюють комфортну поведінку, стимулюють радість сприйняття інформації;
- таким, що аргументовано обґрунтовує досягнення успіху та самореалізацію особистості.

Тому, на наш погляд, об'єднання «інформації» та «переконання» в нову освітню одиницю – це не просто з'єднання частин, а створення у вигляді «презентації» такого мовного феномену, який зберігши властивості кожної зі складових, утворює в собі їх стислі характеристики і тим самим піддає компресії, як величезний потік інформації, так і способи її представлення.

Під час реалізації другого завдання нами було структуровано зміст навчання франкомовного презентаційного мовлення і встановлено, що він включає професійні, риторичні та іншомовні знання і вміння. Відповідно до професійних знань і вмінь ми відносимо знання змісту навчальних предметів за спеціальністю: основи туризму, історія туризму, географія туризму, філософія туризму, психологія особистості, світова культура і мистецтво, мовна комунікація, ділове спілкування, професійна етика та етикет, інфраструктура туризму, історія підприємництва, економіка, інформаційні системи і технології. Ці знання трансформуються в уміння обирати маршрут для туризму відповідно до інтересів і віку людей, запобігати порушенням громадського порядку і дотримуватися правил міжнародного етикету, усувати конфліктні ситуації, які виникають в дорозі, організовувати виставки та ярмарки туристичних продуктів, представлених у вигляді сувенірів, буклетів, каталогів.

До риторичних знань ми відносимо знання правил тактичної мовної поведінки, які проявляються у підтримці точки зору слухачів, їх похвалі за кожен доречний мовний вчинок. Ці знання трансформуються в уміння переривати свою промову, щоб дати можливість висловитися слухачам, а потім підтримати і похвалити їх. Риторичні знання також проявляються у знанні риторичних засобів, лексикологічних явищ, які забезпечують емоційність, привабливість і переконливість презентаційного мовлення. Ці знання трансформуються в уміння вживати в мові такі мовні явища, як метафори, метонімії, гіперболи, ідіоматичні вирази, порівняння, тощо.

До іншомовних знань ми відносимо знання тематичної лексики, найбільш вживаних граматичних форм, а також формул мовного етикету, що трансформуються в уміння презентувати необхідну інформацію засобами французької мови у нормативній і прагматичній формах.

Цілісність всіх вищезазначених знань і вмінь дає можливість виявити необхідні іншомовні презентаційні вміння, які повністю відображають психологічний процес породження і відтворення іншомовного презентаційного мовлення майбутніми фахівцями у сфері туризму.

Щодо реалізації третього завдання, то нами встановлено психолого-лінгвістичні особливості породження і відтворення іншомовного презентаційного мовлення, якими є: смислове згортання, але максимально лінгвістичне розгортання на етапі планування виступу іноземною мовою; смислове розгортання, але поступово зростаюче лінгвістичне згортання на етапі удосконалення виступу іноземною мовою; смислове і лінгвістичне згортання на етапі реалізації виступу іноземною мовою з усіма його професійними, риторичними і лінгво-нормативними проявами.

Реалізуючи четверте завдання, ми розробили систему вправ для навчання франкомовного презентаційного мовлення майбутніх фахівців у сфері туризму, яка забезпечує такий обсяг змісту і таку послідовність навчальних дій, що не допускають прогалин у знаннях студентів і гарантують відносно повне засвоєння мовного матеріалу, який вивчається, а також становлення у більшості з них розвинутих мовленнєвих умінь.

Щодо реалізації п'ятого завдання, то нами перевірено ефективність розробленої методики за спеціально визначеними критеріями і встановлено позитивну динаміку розвитку франкомовних професійних презентаційних умінь у студентів дає можливість вважати розроблену нами методику відносно ефективною і технологічною.



Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше були виявлені діалектичні основи презентації, доведено, що вона складається із двох взаємопов'язаних, але не тотожних компонентів – інформації та переконання. Крім того, нами продемонстровано, що їхнє поєднання веде до утворення нової лінгво-мовленнєвої цілісності, яка здатна впливати на свідомість і поведінку реципієнтів.

Завдяки теоретичному обґрунтуванню вперше структуровано зміст навчання іншомовного презентаційного мовлення й установлено, що він складається із професійних, риторичних та іншомовних знань та вмінь.

Для створення методики навчання франкомовної професійної презентації туристичного змісту встановлено психолого-лінгвістичні особливості породження і відтворення іншомовного презентаційного мовлення. До них ми відносимо такі: смислове згортання, але максимальне лінгвістичне розгортання на етапі планування виступу французькою мовою; смислове розгортання, але поступово зростаюче лінгвістичне згортання на етапі удосконалення виступу французькою мовою; смислове і лінгвістичне згортання на етапі реалізації виступу французькою мовою з усіма його професійними, риторичними і лінгво-нормативними проявами.

На підставі обґрунтованих теоретичних основ навчання іншомовної професійної презентації майбутніх фахівців сфери туризму нами розроблено систему вправ для навчання франкомовного презентаційного мовлення студентів спеціальності «Туризм».

Для визначення ефективності франкомовних презентаційних умінь студентів визначено критерії їх перевірки.

Отримані результати використані для розробки методики навчання франкомовного презентаційного мовлення майбутніх фахівців сфери туризму, яка була втілена в експериментальному посібнику «Présentations dans le Tourisme » й у методичних рекомендаціях щодо викладання навчального курсу професійного презентаційного мовлення французькою мовою майбутніх фахівців сфери туризму.

Отже, після проведення науково-дослідної роботи було уточнено поняття презентаційного мовлення для майбутніх фахівців сфери туризму, удосконалено структуру процесу його навчання і розроблено основу для подальшого розвитку теорії практики іншомовного професійного мовлення студентів немовних спеціальностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. С. Авсюкевич. – Севастополь, 2009. – 24 с.
2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. 12-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 544 с.
3. Голуб Н. Б. Мовні засоби риторичної майстерності / Н. Б. Голуб // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Серія № 8: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). Вип. 3: / за ред. акад. Л. І. Мацько. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 175–180.
4. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 13.00.02 / Л. Н. Горобец. – СПб., 2008. – 38 с.
5. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Л. Драб – К., 2005. – 245 с.
6. Дроздов Р. К. Формирование навыков публичной речи в процессе обучения русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Р. К. Дроздов. – Рязань, 2005. – 18 с.
7. Кульминский А. А. Общаться – значит убеждать / А. А. Кульминский, Г. И. Прокопенко. – М.: Эксмо-Пресс, 2005. – 382 с.
8. Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве; под ред. М. Л. Гаспарова / Марк Туллий Цицерон. – М.: 1972.
9. Мацько Л. І. Риторика: навч. посібник / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
10. Михальская А. К. Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике: учеб. пособие для студентов гуманитар. ф-тов / А. К. Михальская. – М.: Изд. центр «Academia», 1996. – 192 с.

11. Моркотун С. Б. Педагогічні умови формування презентаційних умінь студентів магістратури у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. Б. Моркотун. – Житомир, 2011. – 20 с.
12. Попова О. Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Ю. Попова. – Пятигорск, 2005. – 19 с.
13. Ребрик С.Б. Презентация: подготовка и проведение: 10 уроков / С. Б. Ребрик. – М.: ЭКСМО, 2005. – 200 с.
14. Сагач Г. М. Золотослів: навч. посібник для середніх і вищих навч. закладів / Г. М. Сагач. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.
15. Сен-Жюст Л. А. Речи. Трактаты; под ред. А. Гордон / Л. А. Сен-Жюст. – СПб.: Наука, 1995. – 472 с.
16. Симакова Е. . Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки / Е. С. Симакова.[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc>.
17. Сопер П. Л. Основы искусства речи / П. Л. Сопер. – 2-е испр. изд. – М.: Прогресс-Академия, 1992. – 416 с.
18. Удалих Г. Д. Риторика. Ч. 1. История риторики: учеб. пособие для студентов и магистрантов гуманитар. специальностей ун-тов / Г. Д. Удалих. – Баку: Мутарджим, 2010. – 220 с.

УДК 81'233+378:811

О. І. ВОВК

### СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

*Запропонована система вправ для формування комунікативно-когнітивної компетентності студентів-філологів, побудована з метою реалізації в інтегрованій комунікативно-когнітивній діяльності з урахуванням філософських, психологічних і педагогічних передумов, а також за критеріями, які узгоджуються з принципами комунікативно-когнітивного підходу до навчання мови. Система вправ спрямована на розвиток не лише мовленнєвих, а й когнітивних навичок, вмінь і здатностей студентів.*

**Ключові слова:** комунікативно-когнітивна компетентність, когнітивно-комунікативна діяльність, мовленнєво-розумова активність, мовна особистість, знанневий простір, картина світу, множинний інтелект.

Е. И. ВОВК

### СИСТЕМА УПРАЖНЕНІЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

*Предложена система упражнений для формирования коммуникативно-когнитивной компетенции студентов-филологов, построена с целью реализации в интегрированной коммуникативно-когнитивной деятельности с учетом философских, психологических и педагогических предпосылок, а также за критериями, которые согласуются с принципами коммуникативно-когнитивного подхода к изучению языка. Система упражнений направлена на развитие не только речевых, но и когнитивных навыков, умений и способностей студентов.*

**Ключевые слова:** коммуникативно-когнитивная компетентность, когнитивно-коммуникативная деятельность, речемыслительная активность, языковая личность, знаниевое пространство, картина мира, множественный интеллект.

## SYSTEM OF EXERCISES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE AND COGNITIVE COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS

*The article deals with the specific features of creating the system of exercises for developing communicative and cognitive competence of future philologists. Speech and mental performance of students in the cognitive and communicative activity is in the focus of attention. The system of exercises is aimed at developing students' habits, skills and abilities which constitute communicative and cognitive competences.*

**Keywords:** *communicative and cognitive competence, cognitive and communicative activity, speech and mental performance, linguistic personality, knowledge space, mental worldview, multiple intelligences.*

Формування комунікативно-когнітивної компетентності (ККК) студентів – майбутніх філологів – є складним багатогранним процесом, успішність якого, крім способів організації навчального матеріалу, залежить також і від особливостей його опрацювання, що вимагає побудови відповідної системи вправ.

Вправа – це структурна одиниця методичної організації матеріалу, що функціонує безпосередньо в навчальному процесі, забезпечує предметні дії з цим матеріалом і формування на їх основі розумових дій. Розрізняють загальну систему вправ (сукупність вправ для навчання мови загалом); окрему систему вправ (сукупність вправ для засвоєння певного виду МД); підсистему вправ (сукупність вправ для засвоєння певної сторони мовлення – граматичної, лексичної, вимовної) і комплекс вправ (сукупність вправ, спрямованих на засвоєння певного окремого явища (дії) чи невеликої їх групи) [7, с. 77].

Проблема розроблення систем вправ була у фокусі уваги багатьох науковців, зокрема Н. І. Гез, М. С. Ільїна, Г. О. Китайгородської, Ю. І. Пассова, Н. К. Скляренко, С. П. Шатілова й ін. Домінантним у їхніх системах був саме комунікативний компонент навчання, а когнітивний залишався поза увагою.

**Метою статті** є висвітлити можливість паралельного розвитку мовлення й мислення під час навчання іноземної мови студентів ВНЗ.

Для організації вправ, спрямованих на формування ККК майбутніх філологів у певну систему, необхідно насамперед визначити їхній зміст, що охоплює методично впорядкований мовний, мовленнєвий і соціокультурний матеріал та дії з ним, оволодіння яким сприяє досягненню поставленої мети.

Система вправ для формування ККК майбутніх філологів охоплює сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, які враховують закономірності формування навичок, умінь і здатностей у різних видах мовленнєвої діяльності (МД) в їхній взаємодії та забезпечують високий рівень оволодіння виучуваною мовою в заданих умовах у когнітивно-комунікативній діяльності (ККД).

До розробленої системи входять вправи, спрямовані на формування мовленнєвих і когнітивних навичок та вмінь і розвиток відповідних здатностей. Система вправ будується з урахуванням філософських, психологічних і педагогічних засад і принципів комунікативно-когнітивного підходу, сформульованого автором як базової сучасної концепції навчання мови [2]. Система вправ має забезпечити: 1) виконання вправ у ККД; 2) визначення необхідної послідовності вправ відповідно до етапів навчання та стадіальності засвоєння навчального матеріалу; 3) інтегроване оволодіння лексичним, граматичним і фонетичним матеріалом; 4) раціональне співвідношення навчального матеріалу; 5) формування як мовленнєвих, так і когнітивних навичок і вмінь та розвиток відповідних здатностей; 6) паралельний розвиток і взаємозв'язок різних видів МД.

Пропонована система вправ будується за критеріями, які корелюють з принципами комунікативно-когнітивного підходу до навчання мови. Це такі критерії: умотивованість; комунікативність/когнітивність; проблемність; спрямованість на розвиток критичного мислення; контекстуальність; змістовність; раціональна автентичність навчальних матеріалів; соціокультурна спрямованість; орієнтованість на розвиток мовної особистості, ментальної образності мовлення, формування картини світу, постійне розширення знань; розвиток

здатності до концептуального моделювання інформації; інтелектуальний розвиток; урахування індивідуальних пізнавальних стилів і навчальних стратегій.

ККД людини завжди вмотивована. Діяльність може спонукатися різними мотивами, які існують разом, в індивідуально-системній структурі, в якій вони виконують різні ролі і мають різні значення для діяльності. У такому випадку діяльність трактується як полівмотивована. Це дозволяє зробити висновок, що мотив – не лише один зі складників ККД. Він є компонентом складної системи мотиваційної сфери особистості – сукупності її мотивів, які формуються й розвиваються впродовж її життя. Ця сфера динамічна: вона змінюється залежно від багатьох обставин. Однак деякі мотиви є відносно стійкими й домінантними, утворюючи так звані «стрижень» всієї сфери; інші – варіативні й епізодичні: вони зв'язані з конкретними ситуаціями й залежать від них [6, с. 312–313]. У процесі розвитку особистості може відбуватися диференція й інтеграція мотивів; на базі одних формуються інші, виникають суперечності між різними мотивами, їхнє взаємне посилення або послаблення, змінюється співвідношення домінантних і підпорядкованих мотивів. Зважаючи на сказане, ми визначаємо вмотивованість як один із найголовніших критеріїв до побудови системи вправ і розділяємо всі вправи на *моновмотивовані й полівмотивовані*.

Відповідно до критерію комунікативності/когнітивності вправи в розроблюваній системі розмежовуються на *некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні й комунікативно-когнітивні*. У некомунікативних вправах студенти виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу, головним чином, на формі. В умовно-комунікативних вправах передбачаються мовленнєві дії студентів у ситуативних умовах. Основними визначальними якостями цього типу вправ є наявність мовленнєвого завдання (щось з'ясувати, спростувати, заперечити, висловити захоплення тощо). Комунікативні вправи – це спеціально організована форма навчального спілкування, при застосуванні якої студенти реалізують акт МД. У навчальній ККД найчастіше використовуються змішані вправи, тобто такі, які одночасно є мовленнєвими й когнітивними, адже поряд з умовною комунікацією відбувається акт пізнання, коли студенти, перш, ніж щось сказати виучуваною мовою, здійснюють певні ментальні операції, оволодівають новими лексичними одиницями чи граматичними структурами, систематизують інформацію, виводять нове знання тощо.

Формування ККК майбутніх філологів передбачає насамперед активізацію мовленнєво-розумових здібностей студентів, що дозволяє керувати процесом оволодіння іншомовним спілкуванням, переборювати пізнавальні ускладнення та здійснювати загальний розвивальний вплив на суб'єктів пізнання. Активізація мовленнєво-розумових здібностей передбачає наявність у вправі проблеми й пошук способу її вирішення.

Ми розмежовуємо проблеми на комунікативні й когнітивні. Комунікативна проблема – це, власне, те мовленнєве завдання, яке студенти мають вирішити за допомогою мовних і мовленнєвих засобів. Когнітивна проблема – це пізнавальне завдання, яке треба вирішувати, здійснюючи певні ментальні операції. На етапі формування ККК, коли навички вже сформовані й удосконалюються, а формуються мовленнєві вміння, доречним буде використовувати вправи, де поєднуються комунікативна й когнітивна проблеми. Зважаючи на згадане вище, всі вправи системи для формування ККК майбутніх філологів ми поділяємо на *вправи з домінантною комунікативною проблемою, вправи з домінантною когнітивною проблемою та вправи з домінантною комунікативно-когнітивною проблемою*.

Проблемне навчання не лише стимулює мовленнєво-розумову активність студентів, а й сприяє розвитку їхнього критичного мислення, що є важливим для формування ККК майбутніх філологів. Завдяки розвиненому критичному мисленню індивід здатен ефективно опрацьовувати вхідну інформацію й розв'язувати проблеми. Відповідно розвиток критичного мислення передбачає моделювання різноманітних ситуацій, у процесі реалізації котрих студенти навчаються сприймати вхідну інформацію, обробляти й репрезентувати її у свідомості, відтворювати в запропонованих умовах, аргументуючи й обговорюючи її, висловлюючи власні позиції, висуваючи гіпотези й роблячи висновки. Зважаючи на сказане вище, ми включаємо до розроблювальної системи *вправи, спрямовані на розвиток критичного мислення, та вправи, не спрямовані на розвиток критичного мислення*.

У ККД студентів існує зіткнення контексту внутрішнього (наявних знань) і зовнішнього (вхідної інформації), що створює підґрунтя для когнітивного дисонансу, який, відповідно, стимулює учасників комунікації до активного мислення й пізнання. Проте навчальна комунікація відбувається в межах основного контексту спілкування циклу занять. Однак це не означає, що студенти не можуть виходити за його межі. У разі потреби як викладач, так і студенти можуть пропонувати нові контексти для комунікації. Отже, врахування основного контексту є обов'язковою умовою коректності багатогранного процесу іншомовного спілкування. У розроблюваній системі всі вправи є контекстуальними, проте ми підрозділяємо їх на *вправи, побудовані на основі домінантного контексту*, та *вправи, побудовані на основі додаткових контекстів*.

Навчальне спілкування студентів відбувається в певному змістовому просторі, який створюється контекстуальністю. Важливо, щоб вправи, які входять до циклу занять, були змістовними, тобто мали певне інформативне навантаження. Змістовність передбачає, що наповнення вправ не має бути відірваним від основного змісту циклу занять, тобто контексту спілкування. Так буде забезпечена цілісність комунікації. Водночас наголосимо, що всі вправи мають бути змістовними, але не всі – ускладненими. Якщо є автоматизація певної мовленнєвої дії, то немає сенсу виходити за межі контексту основного тексту, адже він є для студентів базовим, і тому здійснення мовленнєвих дій не буде ускладненим додатковим інформаційним навантаженням, що може викликати певні труднощі. На етапі, де відбувається не лише формування навичок, а й їхнє вдосконалення, доречним буде використовувати додаткові контексти, які можуть бути змістовно ускладненими. Зважаючи на сказане вище, ми поділяємо вправи на *змістовно навантажені* та *змістовно ненавантажені*.

Контекстуальність і змістовність вправ тісно зв'язані з їхньою автентичністю, адже саме автентичні навчальні матеріали відображають реальний стан розвитку виучуваної мови, мають певну мовну, мовленнєву, соціокультурну й інформативну надлишковість, новизну й комунікативну цінність інформації, передають ментальність носіїв виучуваної мови, що важливо для студентів, котрі оволодівають іншою мовою. Тому в процесі формування ККК майбутніх філологів варто використовувати автентичні тексти, на основі яких і будуть побудовані відповідні вправи. За допомогою автентичних матеріалів викладач відтворює умови мовного середовища та моделює ситуації спілкування, притаманні носіям мови. До автентичних матеріалів належать мовні форми, типові для вираження певної комунікативної інтенції, автентичні ситуації спілкування, вербальні й невербальні засоби й тексти (дидактизовані, напівавтентичні, квазіавтентичні та власне автентичні) [2]. Отже, раціональна автентичність навчального матеріалу є необхідним критерієм для побудови системи вправ. Ми поділяємо вправи розроблюваної системи на такі, що *побудовані на власне автентичному навчальному матеріалі*, та *вправи, побудовані на дидактизованому в методичних цілях навчальному матеріалі*.

Одним із складників у структурі ККК є загальнокультурна й соціально-психологічна компетентності, які сприяють соціалізації особистості (гармонійному входженню до соціального середовища), насамперед через інкультурацію (набуття культурної ідентичності, засвоєння духовної й матеріальної культури своєї етнічної групи) й акультурацію (процес засвоєння чужої культури, адаптації до нових культурних умов) [3, с. 71–72]. Необхідною умовою для повноцінної та ефективної мовленнєвої взаємодії мовців є врахування сукупності соціальних і комунікативних конвенцій, максим, норм і принципів спілкування, прийнятих у певному суспільстві. Якщо вони не беруться до уваги, виникають комунікативні непорозуміння та невдачі, збільшується ентропія й соціальна відстань, що в умовах реального спілкування може призвести до культурного й комунікативного шоку. Враховуючи сказане, ми поділяємо вправи для формування ККК майбутніх філологів на *соціокультурологічно орієнтовані* та *соціолінгвістично орієнтовані*.

У процесі навчання іншої мови студенти формуються як вторинні мовні особистості – такі, що не лише володіють мовною здатністю, а й адекватно виявляють себе в ККД та реалізуються в комунікації в межах мікро-, макро- й метаконтексту, обираючи ту чи ту тактику спілкування і той чи той набір лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів відповідно до ситуацій. Як сукупність іпостасей мовна особистість виконує різні функції, в т.ч. комунікативні

й когнітивні, котрі перетинаються у процесі спілкування. Інакше кажучи, мовна особистість може бути мовленнєвою (яка реалізує себе в комунікації), комунікативною (як конкретний учасник певного комунікативного акту) й когнітивною (як індивід, який, крім усього іншого, спроможний здійснювати мовленнєво-розумову активність) [2, с. 67]. З урахуванням вищесказаного ми поділяємо вправи розроблюваної системи на: вправи, які *сприяють розвитку мовленнєвої особистості*; вправи, які *сприяють розвитку комунікативної особистості*; вправи, які *сприяють розвитку когнітивної особистості* майбутніх філологів.

У своєму розвитку мовна особистість проходить вербально-семантичний, когнітивний і мотиваційно-прагматичний рівні [4]. Найвищим є мотиваційно-прагматичний рівень, який передбачає вирішення різноманітних комунікативних завдань у прагматичному, семантичному й синтаксичному аспектах, вибір й оцінку мовних і мовленнєвих засобів залежно від умов їхнього застосування. Це вимагає володіння ментальною образністю мовлення, що передбачає не лише адекватне вживання стилістичних тропів, а й варіювання стилів і зміни реєстрів спілкування. Зважаючи на сказане, вправи розроблюваної системи поділяються на такі, що *сприяють розвитку ментальної образності мовлення*, і такі, що *не сприяють розвитку ментальної образності*.

Формування ККК майбутніх філологів передбачає формування в них картини світу, що є когнітивним процесом. Його результати можуть бути зв'язані з утворенням системи смислів (концептів), які належать до інформації актуального чи можливого стану речей у світі, тобто до того, що індивід знає, припускає, думає, уявляє про об'єкти дійсного й можливих світів, і що входить до його концептуальної системи [5, с. 52]. Як складник свідомості людини когнітивна діяльність розгортається в певному культурному контексті. Його зміст у межах міфів, етичних норм, установок та інших компонентів культури позначається на процедурах і результатах когнітивної діяльності. У процесі оволодіння мовою необхідно використовувати навчальні матеріали відповідного змісту, з яких студенти могли би черпати як мовні, так і мовленнєві й соціокультурні знання, адже глибина і ступінь повноти розуміння тексту та проникнення в його смисл залежить не лише від мовних і фонових знань реципієнтів, а й від розміру дистанції між культурами, тобто від «багатства» картини світу індивіда. Зважаючи на сказане вище, ми підрозділяємо вправи, які входять до розроблюваної системи, на такі, що *спрямовані на формування мовної картини світу*, й такі, що *спрямовані на формування концептуальної картини світу*.

Формування картини світу суб'єктів пізнання тісно зв'язане з їхнім простором знань (сукупністю структур представлення знань), що постійно розвивається і розширюється впродовж їхнього життя. Знаннєвий простір студентів, що оволодівають мовою, ґрунтується насамперед на загальній базі знань, до якої входять мовні (знання коду спілкування) й позамовні (позакодові або знання умов спілкування). Вони становлять когнітивну базу комунікації. Проте якість спілкування значною мірою залежить і від передзнань або фонових знань, які не завжди вербалізуються, але, будучи фрагментом когнітивної системи людини, істотно впливають як на розуміння й інтерпретацію текстів, так і на ефективність комунікації. Саме завдяки передзнанням база знань перетворюється на знаннєвий простір, адже вони мають структурований вигляд і зберігаються у свідомості людини у вигляді когнітивних схем. Здатність онтологізувати знання (передусім, через когнітивні процедури концептуалізації й категоризації) сприяє виведенню знань у картину світу, яка, відповідно, формується завдяки простору знань суб'єктів пізнання. Тому у процесі формування ККК студентів-філологів важливим є як постійний розвиток бази знань, так і розширення знаннєвого простору. В зв'язку з цим ми включаємо до розроблюваної системи *вправи, спрямовані на формування бази знань*, і *вправи, спрямовані на розширення знаннєвого простору*.

Розширення простору знань сприяє розвитку когнітивних здатностей, результатом яких є ментальний контекст або знання. Інструментом застосування знань є ментальне репрезентування інформації, що передбачає її концептуальне моделювання. Завдяки ментальним репрезентаціям, які виявляються в індивідуалізованих формах відображення вхідної інформації, простежується глибина інтелектуальної діяльності індивіда. Таким чином, можна стверджувати, що рівень розвитку інтелекту залежить від розмаїття форм ментальних репрезентацій, до яких відносять ментальні моделі (схеми, фрейми, мапи, скрипти, сценарії,

моделі мереж тощо). Зважаючи на викладене вище, ми включаємо до розроблюваної системи *вправи, спрямовані на розвиток здатностей до концептуального моделювання інформації, та вправи, не спрямовані на розвиток таких здатностей.*

Розширення знаннєвого простору суб'єктів пізнання зв'язано з їхньою інтелектуальною активністю. Інтелектуальний складник є інтегральною частиною ККК студентів, адже, як і інтелект, вона формується діяльнісно, в т. ч. у ККД. Тому у процесі навчання мови варто використовувати вправи, які розвивають множинний інтелект майбутніх філологів. Оволодіння мовою передбачає насамперед розвиток домінантного – вербального – інтелекту, проте варто зауважити, що це не означає, що інші види інтелекту (логіко-математичний, візуально-просторовий, музичний, тілесно-кінетичний, інтерперсональний, інтраперсональний і натуралістичний [9]) не можуть бути задіяними у процесі навчання. Вербальний інтелект сприяє розвитку інших видів інтелекту, й навпаки, інші види множинного інтелекту впливають на формування вербального інтелекту. З урахуванням вищесказаного, ми включаємо до системи вправ для формування ККК майбутніх філологів *вправи, спрямовані на розвиток вербального інтелекту, та вправи, спрямовані на розвиток множинного інтелекту.*

У процесі формування ККК студентів-філологів викладачу варто використовувати різні вправи для розвитку множинного інтелекту студентів, проте самі студенти, котрі вирізняються індивідуальними рисами, модальностями досвіду, широтою знаннєвого простору, картинами світу, стратегіями навчання, способами пізнання, когнітивними, інтелектуальними й пізнавальними стилями, а також стилями формулювання і вирішення проблем [8], будуть користуватися тими способами, стратегіями та стилями, які є для них або домінантними, або найприйнятнішими в конкретній ситуації. Оскільки в науковій літературі виокремлюється велика кількість різноманітних стилів і стратегій, звісно, викладачу неможливо враховувати всі з них в навчальному процесі, але можна формулювати відповідні завдання, зважаючи на домінантні пізнавальні стилі, модальності та способи кодування інформації студентів. Тому ми поділяємо вправи розроблюваної системи на такі, що *побудовані з урахуванням індивідуальних пізнавальних стилів і способів кодування інформації*, і такі, що *не враховують індивідуальні пізнавальні стилі та способи кодування інформації.*

Отже, запропонована система вправ для формування ККК студентів-філологів побудована: з метою реалізації в інтегрованій ККД; з урахуванням філософських, психологічних і педагогічних передумов; за критеріями, які узгоджуються з принципами комунікативно-когнітивного підходу до навчання мови.

Перспективу подальшого дослідження заявленої проблеми ми вбачаємо в розробленні системи вправ відповідно до особливостей конкретної іноземної мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Вовк О. І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах: навч.-метод. посібник / О. І. Вовк. – Черкаси: Вид-во «САН», 2010. – 506 с.
3. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Изд. 7-е. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические теоретические проблемы психологии; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова / Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. – 444 с.
7. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
8. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
9. Gardner, H. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century / H. Gardner. – New York: Basic, 2000. – 320 p.

Г. Б. КОЗЛОВСЬКА

**КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Досліджено окремі аспекти кооперативного навчання на заняттях з іноземної мови. Кооперативне навчання розглядається як стратегія навчання, що припускає співпрацю учнів в групах, підвищує мотивацію, сприяє розвитку критичного мислення, формуванню позитивної залежності і власної оцінки, учить вирішувати протиріччя і конфлікти. Проаналізовано характеристики кооперативного навчання у рамках парадигми нових педагогічних технологій.*

**Ключові слова:** кооперативне навчання, заняття з іноземної мови, навички співпраці, робота в групі.

А. Б. КОЗЛОВСКАЯ

**КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Исследуются отдельные аспекты кооперативного обучения на занятиях иностранного языка. Кооперативное обучение рассматривается как стратегия обучения, которая предполагает сотрудничество учащихся в группах, повышает мотивацию, способствует развитию критического мышления, формированию позитивной зависимости и собственной оценки, учит разрешать возникаемые противоречия и конфликты. Проанализированы характеристики кооперативного обучения в рамках парадигмы новых педагогических технологий.*

**Ключевые слова:** кооперативное обучение, занятия иностранного языка, навыки сотрудничества, работа в группе.

A. B. KOZLOVSKA

**SOME ASPECTS OF COOPERATIVE LEARNING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

*The article deals with some aspects of cooperative learning in the foreign language classroom. Cooperative learning is defined as a strategy for the classroom that is used to increase motivation, help students develop a positive image of self and others, provide a vehicle for critical thinking and problem solving and encourage collaborative skills. The research focuses on pointing out assumptions about cooperative learning, describing strategies for group dynamics, investigating steps and levels of cooperative skills.*

**Keywords:** cooperative learning, foreign language classroom, collaborative skills, group work.

Once there was a very mean boss who owned a large factory. The boss liked to watch his workers work in order to make certain they were working hard. It made his workers very nervous. One day while the boss was watching his workers, he saw a man taking a coffee break. He did not like his workers taking breaks. When he came back half an hour later, the man was still taking a break. This made the boss very angry. He said to the man, «How much money do you make in a week?». «Two hundred dollars,» said the man. The boss reached in his back pocket, took out his wallet, and gave the man two hundred dollars. «Here,» said the boss, «take this, get out, and don't come back.» After the man had gone, the boss turned to another worker and asked, «What was that man's job, anyway?». «Oh,» said the other man, «he doesn't work here. He just came to take out the garbage!».

As foreign language teachers, we sometimes make decisions without having all the facts. In doing so, we jump to erroneous conclusions. This can be the case when teachers make decisions about using small groups and cooperative learning in the classroom. Some teachers decide that cooperative



learning is not for them or for their students; they already have a system for managing and organizing their classrooms that «works».

**The purpose** of this article is not to dictate to language teachers what is correct or workable for classroom management in all situations. It is rather designed to provide teachers with more information on cooperative learning so that a decision to use cooperative learning or not to use cooperative learning is based on a more complete understanding of the process. The solution of the aim claims for doing away with certain tasks, such as: to point out assumptions about cooperative learning; to describe strategies for group dynamics; to investigate steps in teaching cooperative skills; to single out levels of cooperative skills.

Lots of research studies on cooperative learning were conducted by foreign scientists [4; 5; 6]. Some aspects of cooperative learning were investigated by the Russian and Ukrainian scientists [1; 2; 3]. These and many other scientific works are methodological basis for projecting current techniques of cooperative learning which draw attention to the problem of team-building, dynamics of group development, relations of a person and a group, etc.

*Cooperative learning* can be characterized in the following Chinese proverb: «Tell me, and I'll forget. Show me, and I'll remember. Involve me, and I'll learn.»

*Cooperative learning* can be defined as a strategy for the classroom that is used to increase motivation, help students develop a positive image of self and others, provide a vehicle for critical thinking and problem solving and encourage collaborative social skills.

The term 'cooperative learning technology' appeared due to Elliot Aronson who described the so-called 'jigsaw method' in 1971. The term 'learning technology' can be defined as the accurate algorithm of techniques and methods of teaching that provides getting good results [2]. Cooperative learning technology is the introduction and use of cooperation principles themselves – voluntariness, democracy, mutually beneficial collaboration and mutual aid.

Cooperative learning technology provides all levels of communication: activity – interaction – communication – contact. The advantage of cooperative learning technologies lies in the fact that they are used in different spheres of man's activity giving the chance to carry out the tasks for the intensive forming and development of certain professional skills. Thus, these technologies can be regarded as the practice of effective psychological and pedagogical influence. The advance of a student as a personality takes place in the process of communication with the teacher. This communication is not only professional but also social, so students implement different social roles: a leader, an organizer, an executor, a presenter, an investigator, an expert, etc.

This article is based on the following assumptions:

Cooperative skills must be learned. Humans are not born instinctively knowing how to cooperate with others. In the classroom, students will not automatically start cooperating as soon as you put them into small groups. Cooperative group skills must be taught – just like skills in maths, writing, and reading. Because most students have not been taught to work effectively with others, they cannot do it. Traditional forms of education do not encourage cooperative activity; students work independently and compete for recognition with their peers. Even though collaborative skills are not generally used in traditional forms of education, they are nevertheless important.

The physical and special arrangement of the classroom affects cooperative work. If students in the English classes are to cooperate, activities must be structured so that students can cooperate and talk to each other. If they want to have a conversation with someone, they can't talk facing back-to-back or front-to-back. They need to talk face-to-face.

Peer support and group dynamics are the keys to successful group work. The members in the group are the ones who determine how well the group will function. Will the group share responsibilities or will some group members monopolize the time? Will they respect each other? Will low-performing group members be included? These are all problems that must be solved with the cooperation and support of peers in the group and through well-structured teacher guidance. There must be a careful balance between pressure for learning cooperative skills and support for doing so. The earlier students can be taught these skills, the easier it will be for them to learn how to cooperate.

Christison and Bassano [4, p. 31-36] have identified six strategies for helping teachers understand group dynamics and promote peer support in the second/ foreign-language classroom.

*Strategy 1: Restructuring.* Restructuring activities usually require students to interact physically as a group. Students are given specific instructions for carrying out the task. There is minimal participation by the teacher. These activities help students adjust to future small group, cooperative experiences by breaking down student expectations for the traditional teacher-controlled classroom.

«Line ups» is a good example of a restructuring activity. Students are asked to come to the front of the room and line up according to a specific criterion, such as the date of their birth. Students born closest to January 1 stand at one end; students born closest to December 31 stand at the other end. Students must begin to interact in order to accomplish this task. They could also line up according to how much time they have spent studying English or how much change they happen to have with them at the moment.

*Strategy 2: One-Centered.* These activities put one student in the «spotlight» for a few minutes. Activities are structured so that each student is given individual attention for a limited period of time. For aggressive students, this «spotlight focus» reaffirms their importance to the group. They are less apt to «steal the show» from the other group members when their position has been reaffirmed. For shy students these successful, one-centered experiences increase the likelihood of contributions in the follow-up discussions and in additional activities later on.

A good example of a one-centered activity would be a «spotlight interview.» All students are given a list of interview questions they can ask. Each day, several different students are «spotlighted.» Other class or group members ask the spotlighted students questions on the list. If students don't want to answer a particular question, they can always say «I pass» or «I'd rather not say.»

*Strategy 3: Unified Group.* Unified-group activities promote cooperation in the group. Students begin to think about group goals instead of individual goals. Praise and positive reinforcement are given to promote group success. These activities *require* the participation of each group member. No member may «bow out.» If someone chooses not to participate, the group cannot be successful.

A popular unified-group activity is «strip story.» Narrative stories with definite story lines are used for this activity type. The text of a story is cut into strips with several lines of the story on each strip. Students must work together in their groups to put the story back together. In order to facilitate talking and discussion students are not allowed to show their strip to anyone. All information must be exchanged orally.

*Strategy 4: Dyad.* These activities give students the opportunity to work one-to-one with others in the class. Through these activities students become better acquainted with each other and begin to feel more comfortable sharing personal ideas and values. Almost any activity can be structured for pair work. Information-gap activities with grids and charts are favourite activities for many students. For example, students will each be given one of the grids, as in tables 1 and 2 below. The grids vary slightly. Neither grid contains all the information. Together the grids present the complete picture. The task is for students to give each other information and to figure out strategies for getting information so that both can complete their grids. All information is exchanged orally.

Table 1

Information for Student 1

Student	Country	Age	Major	Hobby
Ben		21		Archery
	Ukraine		History	
Pablo		20		Tennis
	Russia		Geography	

Table 2

Information for Student 2

Student	Country	Age	Major	Hobby
	Japan		Biology	
Bogdan		18		Reading
	The USA		Business	
Olga		19		Cooking

*Strategy 5: Small Group.* Small-group activities are more loosely structured than pair activities. They require patience, motivation, and good listening habits. The teacher acts only as a facilitator, so the responsibility for success lies with the group itself. These activities help students develop techniques for fair group interaction.

The teacher can give a number of different categories to his students – things you eat for lunch, things you take to the sea, things you can ride, etc. Then the teacher can ask students to think of 10 different things to put in each category.

*Strategy 6: Large Group.* Large-group activities are similar to small group activities in their objectives and structure. The only difference is the inclusion of a larger number of students. Working with a larger number of students requires more skills among group members in fair group interaction.

There are four steps [5, p. 9-15] that teachers must follow in teaching cooperative skills.

*Step 1.* Students must realize the advantages of group work. Since most students come to English classes expecting the traditional classroom arrangement with the teacher in front of the class and the students in straight rows watching the teacher, they will be confused and hesitant when these expectations are not met. If teachers want students to react positively to their first experiences in cooperative learning, students must understand at least some of the many rationales for this kind of classroom experience. They need to understand why it is that they are doing things differently and how it will help them reach their goals.

There are several ways a teacher might help students realize the advantages of cooperative learning. Some teachers simply explain why they are doing cooperative work. Other teachers do a brainstorm session on the possible value of cooperative group work. Teachers can place posters around the room to remind learners of the benefits and value of cooperative group work: 'We can interact with our classmates', 'We find out what our classmates think and know', 'We get more opportunities to talk', 'We hear more English', 'We get a chance to be a teacher', 'We have more fun!', 'We learn more about each other and that's interesting', 'We learn to respect different ideas and opinions', 'We have to really think in order to solve the problems', 'We see other points of view', 'We learn social skills for getting along with others', 'We learn more vocabulary words', 'Others listen to what I have to say', 'We can ask more questions'.

*Step 2.* Students must be aware of the necessary skills for successful group work in order to know what they are supposed to do. To function in a group situation, students need to know how to get information from the other members and respond to questions. Before the activity begins students must know that getting information and responding to questions are the skills being practiced. For example, they could participate in a brainstorming session wherein students generate phrases and question forms that can be used to gather information and answer questions, such as with the information-gap activity previously described. It would be helpful for them to be able to talk about columns and rows and to make appropriate questions. The teacher should demonstrate and model the skill to further clarify the points to the students. Thus, it's necessary to concentrate on one skill at a time.

*Step 3.* Students must practice the skill. The major responsibilities teachers have in cooperative learning are to design and set up practice situations. In the example given above, the focused skill was gathering information – asking questions and responding to questions. Twenty-questions activity structured as one-centered activity is a good example of this step. One student in the group is «on focus.» This student selects a card from a pile of cards. Without looking at the card, the student shows it to the other members of the group. The student who drew the card must now ask questions to the group in order to determine what is on the card. Students take turns being on focus until each person in the group has had a chance. Students need to have a chance to practice the skills long enough so they can integrate the skills into their daily interactions with their peers. Once is never enough!

*Step 4.* Students need to process the skills they have practiced. Processing means that students need to become aware of what exactly it is they have practiced and to evaluate how successful they have been in the practice of the skills. Teachers can assist students by preparing questions for them to answer and worksheets to help students evaluate their own performance or the performance of other group members. Teachers can also model the processing skills. What kinds of questions did you use? What information was the most helpful? What phrases did you hear most often?

In cooperative learning, setting up practice sessions is the chief responsibility of the teacher. What cooperative skills teachers choose for practice will depend on what skills students have not mastered. There are four levels of cooperative skills [5, p. 19-25] that teachers can focus on.

*Forming.* Forming skills are directed towards organizing the group and establishing behavioral norms. Groups who have mastered the skill of forming can move into their groups quickly and quietly, use quiet voices, stay with their groups for the duration of the activity, encourage participation within the group, use group members' names, and avoid giving any put-downs. Teachers who claim that cooperative group work is too noisy or takes too much time are working with students who have not been allowed to master the skill of learning.

*Functioning.* Functioning skills are directed towards completing tasks and maintaining good relationships within the group. Groups must understand, for example, what the time limits are and how the activity should be carried out within their groups, step by step. Activities that focus on the skill of functioning give learners a chance to ask for help, paraphrase previous comments, clarify, explain, and express support.

*Formulating.* The skill of formulating is directed towards helping learners develop a deeper understanding of the material being studied and to develop better reasoning strategies, as well as to aid in maximum retention of the material. Activities that focus on the skill of formulating help learners develop strategies for remembering material such as summarizing aloud, adding important information to the summary, pointing out information that may not have been summarized properly, relating material from a previous activity to the one being focused on, demanding vocalization in the reasoning process and seeking clever, useful ways of remembering important information.

*Fermenting.* The highest-level skill for cooperative groups is fermenting. This skill involves helping learners explore more thoroughly the material they have been exposed to. When students can begin to challenge each other's ideas, explore different ways of looking at the material and reconceptualize these ideas, they are using the skills of fermenting.

The logical question for teachers to ask about cooperative techniques in the English classroom is: What good results from a change to cooperative methods? Cooperative learning programs have a significant positive effect on student learning. Students who preferred to cooperate learned best in a cooperative program, while students who preferred to compete did best in a competitive program. Studies also supported the concept that the most tightly structured methods of cooperative group work will have the largest effects on basic skills. Higher-order cognitive skills are best improved by the more open-ended methods used in cooperative learning.

Some research studies on cooperative learning have included measures of student self-esteem [2; 3; 5; 6]. It is assumed that students in cooperative groups will feel more liked by their classmates because of the increased opportunities to interact. When students feel they are making significant contributions to the group process and these contributions are valued by the group members, they are more likely to feel successful academically. Improved self-esteem is an outcome of cooperative activity.

Thus, there is no way to overemphasize the importance of social skills. They are keystones to building and maintaining a stable family, a successful career, and a stable group of friends. Through cooperative learning techniques, students can become real partners in the learning enterprise. Since most consequential problems are solved via collaboration, students who learn to work together in an educational setting are better prepared to meet life's obligations. Through cooperative learning techniques learners are asked to do things in the English classroom that they are asked to do in real life – take charge of and responsibility for their own learning. Teachers must carefully structure activities to train students in working together (not in competition) toward the attainment of specific goals.

## REFERENCES

1. Гагіна Н. В. Кооперативне навчання у вищій школі / Н. В. Гагіна // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 64. – Житомир, 2012. – С. 98-102.
2. Стрельников В. Ю. Cooperative learning – кооперативне навчання / В. Ю. Стрельников. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrcoop-journal.com.ua/2008-1/num/strelnikov.1.htm>
3. Сурженко О. П. Кооперативное обучение – эффективное средство социальной адаптации учащихся в обществе / О. П. Сурженко // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – № 9 (220). – С. 151-155.

4. Christison M. A. Look who's talking / M. A. Christison, S. Bassano. – Hayward, CA: The Alemany Press, 1987. – 121 p.
5. Johnson D. W. Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role / D. W. Johnson and R.T. Johnson; [Gillies Robyn M., Ashman Adrian F., Terwel Jan] // The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom. – NY: Springer Science-Business Media, 2008. – Chapter 1. – P. 9-37.
6. Slavin Robert E. Research on Cooperative Learning: an international perspective / Robert E. Slavin // Scandinavian Journal of Educational Research. – Vol. 33. – № 4. – 1989. – P. 9-15.

УДК 738.3(086.48):811.11(038)

С. А. ЛОГВИНА

### ІДИОМАТИЧНІСТЬ МОВИ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

*Проаналізовано ідіоматичний характер повідомлень мас-медіа. Відзначено широке використання в них образної фразеології, що становить велику складність при сприйманні та розумінні і потребує від студента додаткових знань, а також його обізнаності і зацікавленості в подіях та особах сучасного суспільства, фактах нинішнього життя і світової історії.*

**Ключові слова:** засоби масової інформації (ЗМІ), мас-медіа, мова ЗМІ, образна фразеологія, експресивна лексика, повідомлення ЗМІ.

С. А. ЛОГВИНА

### ИДИОМАТИЧНОСТЬ ЯЗЫКА СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

*Проанализирован идиоматический характер сообщений СМИ. Отмечено широкое использование образной фразеологии, что представляет большую сложность при восприятии и понимании и требует от студента дополнительных знаний, а также его осведомленности и заинтересованности в событиях и личностях современного общества, фактах жизни и мировой истории.*

**Ключевые слова:** средства массовой информации (СМИ), масс-медиа, язык СМИ, образная фразеология, экспрессивная лексика, сообщения СМИ.

S. A. LOGVINA

### IDIOMATIC NATURE OF MEDIA LANGUAGE

*Analyzed the idiomatic nature of media messages, which causes widespread use of figurative phraseology, which is great difficulty in perception and understanding and requires additional knowledge of the student, and needed his knowledge and interest in the events and heroes of modern society and the facts of modern life and world history.*

**Keywords:** media Language, figurative phraseology, expressive vocabulary, media messages.

Евроінтеграційне прагнення України зумовлює зростаючу потребу її громадян спілкуватися зі своїми зарубіжними партнерами, колегами, однолітками однією, зрозумілою для всіх міжнародною англійською мовою. Разом з Інтернетом телебачення є нині культурно-комунікативним центром світової системи, що надає найоперативніші, актуальні, максимально різні відеосюжети новин, репортажі з місця подій, інтерв'ю з відомими людьми та ін. Прагнення студента бути політично, економічно та культурно освіченим під час ознайомлення зі світовими новинами відіграє важливу роль в його навчанні, виконує освітню та мотиваційну функції при оволодінні професією.

Сприйняття повідомлень ЗМІ як автентичного інформативного матеріалу для розширення власного світогляду та поліпшення рівня ерудиції й особистої обізнаності майбутнього фахівця є складною і недостатньо вивченою науковою проблемою. Її актуальність зумовлена ускладненнями, які виникають в роботі з автентичним матеріалом, складною семантизацією внаслідок високої ідіоматичності текстів повідомлень мас-медіа. Сучасні ЗМІ, новітня публіцистика, публічна мова нині нівелювали нормативну англійську мову і цим максимально наблизили її до експресивної форми спілкування з усіма властивими їй стилістичними особливостями, які активно використовуються в повідомленнях мас-медіа, чим ускладнюють їх розуміння.

**Мета статті** полягає у визначенні ідіоматичного характеру мови сучасних ЗМІ й аналізу мовних прийомів, які зустрічаються в текстах й ускладнюють розуміння сенсу повідомлень мас-медіа.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішити такі завдання: 1) розкрити особливості мови сучасних ЗМІ; 2) визначити поняття «ідіоматика» з позиції лінгвістики; 3) проаналізувати лінгвістичні прийоми, що ускладнюють сприймання повідомлень мас-медіа; 4) виявити лексичні та фонетичні труднощі сприймання автентичного мовлення і запропонувати шляхи їх подолання.

Поняття «новинний текст» активно вживається в лінгвістиці. Спираючись на праці А. Дерябіна [2] і О. Кара-Мурзи [5], можемо визначити його як текст, що повідомляє про будь-яку подію, тобто взятий у подієвому аспекті. З новинних текстів сьогодні надходить основна маса інформаційних потоків. У сучасних ЗМІ такі тексти є основними носіями оперативної інформації і дають змогу здійснювати постійний моніторинг найбільш значущих подій у світі.

З точки зору лінгвістичних концепцій новинний текст, як і будь-який інший текст, – це «твір мовотворчого процесу, що є завершеним, поданий у вигляді письмового документа, складається з назви (заголовка) і певних особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, та має певну цілеспрямованість і прагматичну установку» [7, с. 18].

Основними лінгвістичними характеристиками повідомлень сучасних ЗМІ є: використання спеціальної термінології та емоційно забарвленої лексики; поєднання стандартних й експресивних виразів; вживання лексичних одиниць високої частотності, цитат, алюзій як відображення соціального життя в конкретний історичний період; наявність метафор і фразових дієслів. Крім того, можемо зіткнутися з широким охопленням лексики – від літературних, наукових, технічних і мистецьких термінів й понять до повсякденних слів, іноді навіть сленгу. Одночасно мас-медіа є основною сферою походження і найбільш активного вживання неологізмів.

Проблему виявлення певних стилістичних особливостей мови вивчали чимало дослідників. Так В. Крупнов встановив, що високий ступінь стандартизації мови ЗМІ визначається вживанням значного відсотка: а) стійких і клішованих висловів (to bring the agreement – прийти до угоди; to nail down the agreement – затверджувати угоду); б) стандартних термінів і назв (embargo, employment, emigration; House of Commons – палата громад, Security Council – Рада безпеки, term of office – термін повноважень, mission of good will – місія доброї волі, cold war – холодна війна); в) слів-інтернаціоналізмів (revolution, demonstration, propaganda); г) міжнародної, політичної, економічної, культурологічної, спортивної лексики (the discussions are still in their early stages; negotiations are expected to begin; approval of the agreement; it is officially announced that); д) загальноприйнятих скорочень (NATO – North Atlantic Treaty Organization, UN – United Nations Organization, M. P. – Member of Parliament, T. U. C. – Trades Union Congress, TV – Television) [6, с. 171–188].

Експресивність мови як засіб залучення уваги слухача, вираження ставлення до поданої інформації, розстановки оціночних акцентів тощо активно використовується в повідомленнях мас-медіа. На думку Ш. Баллі, основоположника сучасної концепції і методів дослідження експресивних фактів мовлення, експресивність – це емоційне сприйняття дійсності і прагнення передати його реципієнту [3, с. 102]. Експресивній лексиці властиві такі стилістичні явища, як епітети, реалії, алюзії, цитати, ідіоми, фразові дієслова, прислів'я, приказки, метафори, гіперболи, неологізми. Найбільш ускладненим для розуміння при сприйманні повідомлень ЗМІ

є фразеологічні елементи, семантизація яких неможлива без використання додаткових, спеціалізованих посібників (словники ідіом, фразових дієслів та ін.), при самостійному виведенні значення тому, що немає буквального чи дослівного перекладу.

Під час реалізації другого завдання нами лінгвістично визначено поняття «ідіоматика». Воно – збірне поняття для всіх видів фразеології, загальними властивостями яких є: тісна спаяність компонентів сталого семантичного словосполучення, стійкість або стабільність форми, наявність емоційного, експресивного забарвлення внаслідок відчутності перенесення значення чи образності фразеологічної одиниці.

Щодо реалізації третього завдання, то ми визначили лінгвістичні прийоми, які ускладнюють сприймання повідомлень ЗМІ. До них відносяться численні реалії (імена власні, географічні назви, скорочення), експресивна лексика (неологізми, метафори, гіперболи, прислів'я, приказки, ідіоми, алюзії, цитати, порівняння, парні словосполучення тощо) і незнайома лексика. Розглянемо деякі з них детальніше.

Власне ідіоми та фразові дієслова – це абсолютно неподільні та нерозкладні стійкі поєднання, значення яких не виводиться з лексичного складу їх компонентів; становлять широко використовувану образну фразеологію, котра є дуже складною при сприйманні повідомлень мас-медіа, оскільки окремо кожен елемент має індивідуальне значення, а разом ці елементи складають ідіому чи смислову групу зі стійким значенням, що часто не піддається поясненню [1, с. 9].

Парні словосполучення – це опис одного поняття через синонімічні, антонімічні чи суміжні за значенням пари слів (іменників, прикметників, прислівників і дієслів), які з'єднуються за допомогою сполучника.

Приказки – це фразеологічні словосполучення з явно відчутним перенесенням значення; їх особливістю є конкретність образу, життєвість ситуації, на базі якої створюється фразеологічна одиниця.

Прислів'я структурно і семантично посідає особливе місце серед інших фразеологічних одиниць. Воно: еквівалентне не слову, а реченню; виражає не поняття, а ціле судження; має замкнену форму і повчальний зміст. Прислів'я сприяє вельми широкому використанню особливих художніх засобів – таких, як образність, стислість, ритм, рима, паралелізм.

Цитати та алюзії виконують функцію «культурних символів». У результаті цього в студентів формуються певні уявлення про фрагмент образу світу, системи тематично-обумовлених зразків і ціннісних орієнтирів, що відображає соціальний клімат, характерний для певного моменту розвитку суспільства в широкому соціально-психологічному контексті [4, с. 17]. Алюзіями в літературі, історії, кіно є важливі, відомі історичні факти.

Реалії – це перекладознавчі категорії, які відіграють першорядну роль у відображенні соціально-історичного та культурного контексту, надають національного забарвлення.

При виконанні четвертого завдання, спираючись на класифікацію труднощів І. Д. Морозової, визначаємо труднощі, котрі виникають у навчанні при аудіюванні повідомлень ЗМІ. До лексичних особливостей, що ускладнюють сприймання новинних повідомлень на слух, відносимо слова, які подібні за формою і звучанням, але розходяться за значенням (омоніми, пароніми, похідні слова, багатозначні слова тощо), численні реалії, експресивну та незнайому лексику. Наведемо приклади деяких з них.

Омоніми – це слова, які випадково збіглися за звучанням і написанням, або слова, які настільки розійшлися за значенням, що в сучасній мові їх колись наявний зв'язок вже не відчувається.

У нашій роботі будемо розглядати лише ті форми, які при однаковому звучанні мають різну семантику. Наприклад: *Depravation* [deprə've (ə)n] – to be an evil influence on someone, esp. someone who is young or not very experienced (розпад, погіршення, розбещення). *Deprivation* [depr've (ə)n] – something you need or usually have that you are prevented from having (позбавлення). Маючи однакове звучання, ці слова розходяться у значеннях і помилка у виборі слова може спричинити спотворення сенсу повідомлення. *People suffered terrible deprivations during the war* (Під час війни люди страждали від нестатків).

Пароніми – це слова, які внаслідок подібності у звучанні і часткового збігу морфемного складу можуть використовуватися в мовленні помилково чи каламбурно. З точки зору

слухового сприймання новинних повідомлень вони перешкоджають адекватному розумінню інформації, підмінюючи зміст помилковим значенням. Наведемо кілька прикладів паронімів:

a) *judicial* – 1. of or by a court of justice – судовий (e. g. judicial branch) 2. showing or using judgment in thinking about something (e. g. «He is rather talented» – replied Sarah judicially), *judicious* – showing or having good sense – розумний, розсудливий (e. g. You put your case most judiciously);

b) *credible* – that can be believed – який заслуговує на довіру (e. g. a credible witness), *credulous* – ready to believe things – довірливий (e. g. credulous consumers).

При сприйманні на слух студент може зіткнутися із ситуацією «вирівнювання» сенсу, коли той, хто слухає, схильний замінити менш відомий йому паронім іншим, схожим за формою і походженням. Наприклад, дієслово *disburse* (pay smith out, especially from a fund – оплачувати), що належить до офіційного ділового стилю, замінюється більш вживаним і стилістично нейтральним *disperse* (spread out over a wide area – розсіювати, розганяти), що призводить до спотворення сенсу (Quite an amount of money was dispersed in regional development grants).

Оскільки новинне повідомлення включає в себе висвітлення широкого кола соціокультурних явищ, то важливо враховувати категорію паронімів, які мають соціолінгвістичні відмінності, правильне сприйняття котрих залежить від рівня мовної культури слухача, наприклад: *ethical* – етичний і *ethnical* – етнічний; *euphuism* – евфуїзм і *euphemism* – евфемізм.

Як й омоніми та пароніми, багатозначні і похідні слова ускладнюють сприймання на слух новинного повідомлення ЗМІ через широкий діапазон значень в одній лексичній одиниці, з яких має бути обране одне, єдине вірне значення, що через швидкість та обсяг подання матеріалу новин зробити складно.

Реалії дуже різні і вимагають високої поінформованості та компетентності студента в питаннях географії, загальносвітових явищ і подій з метою адекватного сприйняття скорочень, власних імен та географічних назв, актуальних для конкретного історичного періоду. Так, наприклад: *Ahmadinejad has accused the international medias of launching psychological war against Iran and insists – the election was real and fair. Ahmadinejad* – це прізвище Махмуда Ахмадінежада – президента Ірану, який став відомим у світі завдяки своїй антиамериканській позиції. Поряд з Тегераном у зведеннях новин називаються інші міста і райони Ірану: *Mashhad, Semnān and provinces Fārs, Khorāsān-e Shomali* [North Khorasan], що є географічними назвами і потребують додаткової уваги.

Фонетичними труднощами при сприйманні повідомлень ЗМІ, на нашу думку, є:

- темп мовлення новинних повідомлень, який часто універсально прискорений, значно швидший за темп повсякденного спілкування, що ускладнює сприймання інформації, котра звучала;
- при швидкому темпі мовлення змінюється якість звуків, неударні звуки редукуються, іноді «проковтуються» в словах;
- логічний наголос, наявність або відсутність пауз, членування тесту, що звучить, а саме: відсутність чітких кордонів між звуками в слові і між словами в реченні;
- у потоці мовлення знайомі слова змінюють звичне звучання під впливом асимілятивних явищ;
- індивідуальні голосові характеристики дикторів, а саме: тембр, тон, акцент і чистота вимови.

Названі вище мовні та стилістичні особливості мови сучасних ЗМІ значно ускладнюють розуміння англійських повідомлень. Для правильного подання в перекладі експресивної лексики потрібні фонові знання і щонайменше мінімальна ерудиція. Ніхто не може знати напам'ять усі тексти всієї світової літератури, назви всіх фільмів, імена всіх діячів культури та їх твори тощо, однак студент має компенсувати недостатність потрібних знань інтуїцією, мовним чуттям і постійним зверненням до словників, іншої довідкової літератури, Інтернету.

Більшість науковців пропонують три основні шляхи зняття лексичних труднощів:  
1) забезпечити студентів відповідними словниками, де будуть розкриватися значення



необхідних лексичних явищ; 2) навчити майбутніх фахівців «проминати» важкі місця тексту і намагатися розуміти його основний зміст; 3) розвивати в студентів мовну і контекстуальну здогадки за допомогою спеціальної методики.

Названі вище шляхи подолання лексичних труднощів є класичними і мають очевидні переваги, посідають базові позиції в методиці усунення цих труднощів. Однак необхідна їх певна модифікація. Тому, враховуючи специфіку слухового сприймання повідомлень ЗМІ, зокрема швидкість і фонетичні особливості подання, високу інформативність, широкий спектр тем, що передбачає високий рівень ерудиції студентів, ми пропонуємо застосовувати принцип попередньої інформативності для подолання аудитивних труднощів при сприйманні вказаних повідомлень. Інтернет, зокрема, надає нині можливість споглядати одну й ту ж подію з багатьох точок зору в різних формах пред'явлення (відео, аудіо, фото, друк). Попереднє прочитання та обговорення студентами тем, які будуть надалі подані у вигляді новинного відеосюжету, дасть їм змогу заповнити прогалини в своїй ерудиції, якщо такі є, або набути знання про нові явища і процеси, але в більш звичній формі – у вигляді читання. Для цього пропонуємо перед кожним новим відеосюжетом прочитати статтю у друкованому вигляді на цю ж тему. Навчання аудіювання буде результативним лише за умови поєднання читання, письма, перегляду і говоріння.

Стосовно подолання фонетичних труднощів, то існує стандартний набір прийомів: транскрибування, інтонування, багаторазове прослуховування певного уривка. Ці прийоми характерні для початкового рівня аудіювання, а на наступному етапі сприймання текстів на слух потребує добре розвинутої слухової та логічної пам'яті.

Прогнозуючи подолання фонетичних труднощів аудіювання, ми будемо брати за основу філософський закон діалектики переходу кількості в якість. Більш коректно його можна було би назвати законом виникнення нової якості внаслідок накопичення кількісних змін.

Опираючись на цей закон, пропонуємо багаторазове прослуховування не одного і того ж уривка, а повного новинного тексту як такого, зіставлення графічного та акустичного образів в ньому. Для цього необхідно відібрати 100 новинних відеосюжетів (у середньому 1,5–2 хвилини кожен), 70 з яких є тематичними: Business and Markets (10), Technology (10), Health (10), Politics (10), Sport (5), Entertainment (10), World disasters and wars (15), а 30 – Top Stories, де включені сюжети з усіх тематичних розділів. Кожен із 70 тематичних відеосюжетів має мати графічну опору – газетну статтю на ту ж тему, прочитавши яку перед прослуховуванням студент матиме змогу заповнити прогалини в своїх історичних, політичних, економічних, географічних знаннях. Дворазове прослуховування 100 відеосюжетів гарантує виникнення моторних механізмів у сприйманні новинних повідомлень на слух. Тоді при багаторазовому повторенні інформація, що зберігається в короткочасній пам'яті, переходить в пам'ять довгострокову внаслідок перекодування в особливий концептуальний код, який структурує інформацію, забезпечуючи її тривале зберігання. Отже, кількість прослуханих текстів зумовлює нову якість володіння мовою.

На підставі проведеного дослідження можна зробити наступні висновки. Повідомлення сучасних ЗМІ рясніють експресивними виразами (тобто такими, які володіють особливими конотаціями та мають ідіоматичний характер), що становлять складну для розуміння лексику. Її значення визначається або за контекстом, або за допомогою перекладу чи тлумачення досліджуваною іноземною мовою. Ці лінгвістичні явища характеризуються посиланнями на факти минулого й сучасного життя суспільства, компетентністю студента в питаннях географії, загальносвітових явищ і подій тощо. У навчальному процесі важливу роль відіграє ерудиція, кругозір і начитаність майбутнього фахівця, необхідні для відповідного перенесення смислових навантажень алюзій, приказок та адекватного сприймання скорочень, власних імен й географічних назв, актуальних при сприйманні повідомлення ЗМІ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берман И. М. Методика обучения лексике английского языка на старшей ступени специальных учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. М. Берман. – М., 1974. – 16 с.
2. Дерябин А. Телевизионные новости как коммуникативное событие / А. Дерябин // Дискурс. – 1998. – № 7. – С. 60–63.

3. Елисеева В. В. Лексикология английского языка: учеб. пособие для вузов / В. В. Елисеева. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 244 с.
4. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
5. Кара-Мурза Е. С. Рекламный дискурс и рекламный функциональный стиль как рабочие понятия лингвосомиотики рекламы / Е. С. Кара-Мурза // Стилистика сегодня и завтра: медиатекст в прагматическом, риторическом и лингвокультурологическом аспектах. Междунар. науч. конф.; тезисы. – М.: Факультет журналистики МГУ, 2010. – С. 41–43.
6. Крупнов В. Н. Пособие по общественно-политической и официально-деловой лексике / В. Н. Крупнов. – М.: Высшая школа, 1984. – 224 с.
7. Цвик В. Л. Телевизионные новости России: учеб. пособие / В. Л. Цвик, Я. В. Назарова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 173 с.

УДК 378.111-057.87

О. В. ГОРНОВСЬКА

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЯПОНСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

*Розглядаються питання, пов'язані зі змістом навчання японського діалогічного мовлення, з вимогами до компетенції майбутніх філологів. Досліджується сучасний стан методичної бази для навчання японської мови в Україні. Визначаються та детально характеризуються основні психолінгвістичні та комунікативні особливості японського діалогічного мовлення.*

**Ключові слова:** діалогічне мовлення, комунікативна компетенція, комунікативна поведінка японців, мовна поведінка японців.

О. В. ГОРНОВСКАЯ

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ КОМПЕТЕНЦИИ В ЯПОНСКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

*Рассматриваются вопросы, связанные с содержанием обучения японской диалогической речи, с требованиями к компетентности будущих филологов. Исследуется современное состояние методической базы для обучения японскому языку в Украине. Определяются основные психолингвистические и коммуникативные особенности японской диалогической речи и дается их подробная характеристика.*

**Ключевые слова:** диалогическая речь, коммуникативная компетенция, коммуникативное поведение японцев, речевое поведение японцев.

O. V. HORNOVSKA

### PECULIARITIES OF THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' COMPETENCE IN JAPANESE DIALOGUE

*The article deals with questions related to the problem of teaching Japanese interaction to students in Ukraine. It gives an overview to the requirements for the competence of future teachers, describes the current state of methodological capabilities for learning the Japanese language. The paper determines distinguishing features of Japanese dialogue that differs from Ukrainian and gives the detailed description of psycholinguistic and communicative aspects of Japanese conversation.*

*Keywords: communicative competence, dialogue, Japanese communicative behavior, Japanese verbal behavior.*

У методиці викладання іноземних мов (ІМ) існує значна кількість теоретичних досліджень, присвячених навчанню діалогічного мовлення (ДМ) ІМ, що свідчить про актуальність проблеми. Так, у роботах Л. В. Гайдукової, І. В. Коломієць, С. Ю. Ніколаєвої, В. В. Черниш та інших вітчизняних науковців, В. П. Кузовльової, І. С. Москальової, В. І. Байденко та інших російських авторів розглядається теорія і практика формування методичної компетенції вчителя ІМ, розроблена теорія обґрунтування критеріїв та ознак сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх вчителів, аналізуються характерні риси інформаційно-пошукової компетенції вчителя ІМ. Крім того, шляхи і прийоми професійної підготовки майбутніх філологів у різних видах мовленнєвої діяльності досліджували Л. В. Ананьєва, Г. В. Богданова, Ю. М. Кравченко, Т. К. Левіна, Д. К. Рожкова, Ю. І. Пассов та інші дослідники, та оскільки майже всі роботи вказаних вчених присвячені викладанню романо-германських мов, то методика, запропонована в них, не може бути повною мірою застосована до східних мов, зокрема японської, через багато лінгвістичних, соціокультурних та інших відмінностей.

Проблемами визначення особливостей мовної поведінки японців, характеристикою японського діалогічного мовлення (ЯДМ) займалися такі вчені, як В. Н. Алпатов, Т. М. Гуревич, Є. В. Маєвський, О. Ф. Мушинський, П. С. Тумаркін та ін.; аналізом і описом граматичної й синтаксичної будови японської мови (ЯМ) – І. В. Головнїн, Т. І. Корчагіна, М. І. Конрад, Б. П. Лаврентьев, С. В. Неверов, О. А. Пашковський та ін. Однак їхні дослідження проводилися в лінгвістичному аспекті, а не методичному.

Власне у методиці навчання ЯМ, вагомий, але відносно невеликий внесок зробили російські дослідники Є. Ю. Безсонова, С. А. Бикова, Т. І. Корчагіна, Л. Т. Нечаєва та ін. Вони займалися методичними проблемами створення підручника з ЯМ для російськомовних студентів, аспектного навчання ЯМ у ВНЗ, навчання перекладу з ЯМ. В Україні також існують дослідження з методики навчання ЯМ, хоча їх небагато. Так, О. В. Асадчих вивчала питання про навчання японського монологічного мовлення, Т. О. Бондарчук і Т. О. Свердлова – підходи до навчання ЯМ в історичному ракурсі, В. В. Голубець і Г. В. Михайлюк розглядали деякі аспекти методики навчання граматики. Проблемою навчання ЯДМ у контексті лінгвокраїнознавчого підходу займалась Ю. А. Пономарьова. Однак методика навчання майбутніх філологів ЯМ ДМ в контексті професійної підготовки вчителя залишилась поза увагою вчених.

Оскільки в Україні щорічно збільшується кількість людей, які вивчають ЯМ, це зумовило актуальність теми нашого дослідження. Вона визначається тим, що навчання ДМ є складним процесом, необхідним для формування мовленнєвої комунікативної компетенції майбутніх філологів ЯМ, що на сучасному етапі викладання ЯМ у ВНЗ України не враховує особливостей ні ЯМ, ні українських студентів, а також тим, що проблема навчання ЯДМ у ВНЗ досі залишається нерозглянутою в сучасній вітчизняній методиці викладання ЯМ. Це проявляється також у тому, що методика викладання ЯДМ, наявна у чинних підручниках з ЯМ, якими послуговуються у ВНЗ України, представлена обмеженим видом вправ і не враховує розбіжностей між слов'янським та японським менталітетом, а це позначається на відмінностях побудови японського та українського усних висловлювань.

**Метою статті** є дослідження проблеми відбору та організації змісту навчання ЯДМ, визначення лінгвістичних характеристик ЯДМ, пов'язаних з психолінгвістичними та комунікативними особливостями діалогічного спілкування японців. Розглянемо питання, пов'язані зі змістом навчання ЯДМ, а також його специфічні лінгвістичні та комунікативні особливості.

Враховуючи те, що останніми роками серед науковців тривають дискусії стосовно визначення і коректного вживання понять «компетенція» і «компетентність», вважаємо за необхідне уточнити, як ми розуміємо поняття «компетенція в ДМ». Погоджуючись з думками таких дослідників як, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пасов, В. В. Сафонова, О. Б. Гарнопольський, вважаємо компетенцію сукупністю знань, навичок і вмінь, які формуються в процесі оволодіння ІМ, а також здатністю користуватись мовою як засобом спілкування. Відповідно компетенцію в ДМ розглядаємо як складову мовленнєвої компетенції, що є сукупністю знань, навичок, вмінь та здатністю і готовністю до успішного усного спілкування ІМ.

Аналіз чинних робочих програм для студентів відділення ЯМ, показав, що в них чітко не висвітлено, на якому рівні студенти мають оволодіти ЯДМ після закінчення кожного курсу. Тож очевидно постає необхідність перегляду програм з ЯМ для ВНЗ, їх стандартизації, уніфікації та переробки з орієнтацією на новітні стандарти освіти.

Нами визначено, що випускники ВНЗ мають володіти професійно-орієнтованими іншомовними навичками і вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності, в т. ч. ДМ, рівень сформованості яких визначається на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця. Вивчивши опис рівнів володіння німецькою мовою, запропонований «Deutsche Welle» [18], документ «Teacher's Guide to the Common European Framework» [19, с. 7] для англійської мови і таблицю «Courbe théorique de progression linguistique» [17] для французької, ми узагальнено представили їх у таблиці 1, зауваживши при цьому, що, на жаль, в деяких документах не було вказано кількість годин необхідних для оволодіння певними рівнями. У тій же таблиці ми представили рекомендовані години для оволодіння ЯМ, взявши за основу рекомендовані години вивчення ЯМ, запропоновані спеціалістами Японської фундації – розробниками іспиту на визначення рівня володіння ЯМ «日本語能力試験» [15, с. 6–7].

Таблиця 1

Рекомендована кількість навчальних годин

Рівень	Мова				
	німецька	англійська	французька	японська <sup>1</sup>	японська <sup>2</sup>
C2	-	1000-1200	1400	-	-
C1	-	700-800	1150	-	-
B2	-	500-600	750	3100-4500	1800-2300
B1	400	350-400	400-550	1400-2000	1100-1500
A2	225	180-200	-	500-750	375-475
A1	75	90-100	-	250-400	200-300

<sup>1</sup>Для студентів, які не є представниками культур з ієрогліфічним письмом.

<sup>2</sup>Для студентів, які є представниками культур з ієрогліфічним письмом.

Оскільки в Україні поки що не існує типової програми для навчання ЯМ у ВНЗ, то чітко не визначено, якого рівня мають досягти студенти після кожного курсу навчання і закінчення навчання у ВНЗ. Роблячи висновки з даних, представлених у таблиці 1, робимо висновок про те, що програми і вимоги, які існують для навчання європейських мов, не можуть бути застосовані для ЯМ. Адже, як видно з порівняльної таблиці 1, українським студентам необхідно значно більше часу на опанування ЯМ, ніж європейських мов, особливо на середньому і просунутому етапах. Із таблиці 1 видно, що за час, необхідний студентам для оволодіння англійською мовою на рівні C2, студенти, які вивчають ЯМ, можуть досягнути лише рівня B1.

Враховуючи те, що кількість годин в українських ВНЗ, які виділяються на вивчення ЯМ, відрізняється залежно від навчального закладу, від кількості годин, необхідних для опанування ЯМ українськими студентами, ми пропонуємо такий орієнтовний розподіл рівнів володіння мовою для майбутніх філологів (табл. 2).

Таблиця 2

Співвідношення рівнів володіння студентами іншомовним діалогічним мовленням (за курсами навчання)

Курси	Рівні володіння	
	ДМ європейських мов	ЯДМ
4	C1.2	B2
3	C1.1	B1+
2	B2.2	B1
1	B2.1	A2+

Наголошуємо, що цей розподіл є рекомендованим і може дещо відрізнятись залежно від програми навчання ЯМ і кількості годин навчання в окремому ВНЗ. Зазначимо також, що наразі в деяких українських ВНЗ розробляються нові програми відповідно до сучасних вимог на основі ЗЕР і стандартів ЯФ. Разом з тим зауважимо, що, враховуючи спеціалізацію майбутніх фахівців, важливими є не тільки стандартизація вимог до випускників, критеріїв їх оцінювання тощо, а й ретельний підбір тематики і матеріалів, які би відповідали змісту і меті навчання майбутніх філологів.

Отже, очевидно постає необхідність перегляду програм з ЯМ для ВНЗ з метою їх стандартизації, уніфікації й переробки з орієнтацією на новітні стандарти освіти. Сучасні вимоги до підготовки майбутніх філологів ЯМ можна визначити так:

Перехід до 4-річної освіти означає інтенсифікацію, ущільнення навчального процесу, особливо на середньому і просунутому етапах навчання, що вимагає вдосконалення методів викладання, пошуку нових форм організації навчального процесу.

Спеціалізацію студентів нині розуміють дуже широко: майбутні філологи повинні стати кваліфікованими, обізнаними в різних галузях фахівцями, компетентними практичними працівниками, адже їм потрібно буде не лише навчати школярів, філологів, а й студентів з іншими спеціальностями; вміти співпрацювати з японськими та іншими зарубіжними колегами.

Глобалізація розширює тематику, яка повинна враховуватися при відборі тем і навчального матеріалу. Разом з країнознавчою, суспільно-політичною та профільною тематикою мають вивчатися теми світового, глобального характеру.

Через суперечність між переходом України до Болонської системи, стандартизацію та уніфікацію освіти, з одного боку, і відсутністю загальноприйнятих в Україні стандартів викладання ЯМ, з іншого, гостро постає питання про реорганізацію й уніфікацію навчальних програм в українських ВНЗ.

Аналізуючи ці вимоги, робимо висновок про необхідність розвитку методики викладання ЯМ в Україні, особливо на середніх і старших курсах, пошуку й впровадження більш ефективних форм навчання, уточнення та оновлення тематики і навчальних матеріалів.

Оскільки ситуативне використання ЯМ пов'язано з визначеними культурою механізмами взаємодії учасників комунікації, вважаємо за необхідне далі розглянути деякі специфічні аспекти ЯДМ, які мають бути враховані у процесі формування КК в ЯДМ.

Будь-який діалог ЯМ відображає протиставлення поняття «свій-чужий», на яке накладається протиставлення «вищий-рівний-нижчий», зумовлюючи вибір мовних і невербальних засобів для ведення діалогу, а також стиль поведінки учасників спілкування. На рівні «вищий-рівний-нижчий» йдеться про систему ввічливої мови «кейго» і вибір відповідного стилю мовлення. На рівні ж «свій-чужий» йдеться про вибір лексичних, граматичних засобів і побудови висловлювань. У процесі усного спілкування ці обидва фактори одночасно проявляються у мовленні і впливають на вибір учасниками спілкування відповідних до умов конкретної ситуації спілкування вербальних і невербальних засобів [1, с. 79-88].

Японське усне мовлення вирізняється прагненням уникати в мові вказівок на прямий зв'язок між двома явищами, встановлення їх логічного взаємозв'язку та прямого заперечення, оскільки японці вважають, що неможливо точно знати заздалегідь ставлення співрозмовника до ситуації [6, с. 70].

Важливою особливістю власне японського усного мовлення є тенденція до використання власне японської лексики *варо* [9, с. 5-16]. На відміну від української, гарною вважається не багата на різноманітну лексику і синоніми мова, а навпаки – лаконічні, але місткі висловлювання «простими» словами *варо*. Варто зазначити, що для письмової ЯМ характерним є, навпаки, використання складної лексики *канго* китайського походження. Усна мова характеризується також, на відміну від письмової, використанням більш простих граматичних конструкцій і спрощених форм деяких широкоживаних граматичних конструкцій.

Важливим пунктом в описі мовної поведінки японців є використання ними невербальних засобів комунікації, зокрема, жестів, міміки, проксемики, поклонів тощо, а також широким використанням, які супроводжують будь-який діалог. Вважається, що в деяких випадках їх використання деякою мірою може компенсувати незакінченість усних висловлювань [2, с. 129-132].

Японців прийнято вважати неемоційними. Однак треба взяти до уваги те, що ту емоційність і ставлення до речей, подій, які українці звикли проявляти в інтонаціях, жестах, міміці тощо, японці висловлюють найчастіше за допомогою граматичних конструкцій та спеціальної лексики. Так, в ЯМ існує пласт граматики, використання якої вказує на ставлення мовця до предмета. В багатьох підручниках і посібниках з ЯМ, виданих в Японії, подача частини граматичного матеріалу на середньому і просунутому етапах організується за принципами модальності й емоційного забарвлення граматичних конструкцій.

Треба взяти до уваги ще деякі явища, широко розповсюджені в ЯМ. По-перше, це використання *айдзуті* – коротких слів, таких як はい «hai», ええ «ee» – так., なるほど «naruhodo» – зрозуміло, そうですね «sou desu ka» – «он воно що!» й ін., які слугують сигналами, що їх подає слухач мовцеві, виражаючи свою увагу і зацікавленість в розмові. По-друге, це використання дискурсивних маркерів «anou», «saa», «sou desu ne» тощо для привернення уваги, «плавного» ведення розмови.

Отже, в процесі нашого дослідження ми визначили такі особливості ЯДМ, невластиві українській мові:

- одночасне протиставлення понять «свій-чужий» та «вищий-рівний-нижчий»;
- особлива побудова вислову, де центром є співрозмовник;
- уникання категоричних висловлювань, у т. ч. заперечень;
- висока стереотипність мовлення, широке використання усталених мовних форм;
- тенденція до використання в усній мові лексики ваго і простих та спрощених граматичних форм;
- багате і специфічне використання невербальних засобів комунікації;
- вираження емоційності, особистого ставлення через граматичні засоби;
- постійне використання айдзуті й дискурсивних маркерів.
- Таким чином, можна зробити висновок, що процес усної комунікації представників японського суспільства значно відрізняється від українського.

Разом з тим, як засвідчує практика й підтверджують результати досліджень з проблем спілкування ЯМ, що проводять фахівці японської освітньої організації «Японська фундація» та дослідження фахівців Токійського університету ІМ, студенти майже не використовують знання японської мовної поведінки на практиці [16]. Причина вбачається в тому, що, з одного боку, використання таких кліше й фраз, побудова вислову подібним чином в українському мовленні й етикеті відсутні, а з іншого – у підручниках, якими користуються в українських ВНЗ, не існує вправ, спрямованих на подолання цієї проблеми.

Відповідно вивчення методики навчання ЯМ, вирішення завдань оновлення змісту навчання ЯМ в українських ВНЗ неможливе без вивчення й урахування досвіду і практичних досягнень японських методистів у створенні навчальних матеріалів сучасного типу. На підставі вищевикладеного постає питання, чи враховують підручники й навчальні посібники, якими користуються в Україні, такі відмінності в мовленні й мовній поведінці.

Аналізуючи методичний апарат підручників, створених за останні роки, можна помітити деякі тенденції. У конструюванні концепції сучасного підручника автори враховують те, що мовлення, в т. ч. ІМ, необхідно розглядати не тільки як процес комунікації, а і як спосіб формування та формулювання думки. Тож оволодіння ІМ повинно мати характер вирішення певних мовленнєвих завдань різної складності і різного рівня – від репродуктивного до творчого [5, с. 28].

У розглянутих нами підручниках нового покоління тексти органічно включені в систему завдань конструктивного, розвивального типу, кожне з яких спрямоване на вирішення мовленнєво-розумового завдання. На текст при цьому покладаються дві найважливіші функції: 1) надання «інформації для роздумів» і 2) стимулювання пізнавальної активності і самостійної творчої діяльності студента. Причому це повною мірою відноситься як до змістовної складової тексту – актуальність, інформаційна насиченість, дискусійний характер, так і до питань його мовного оформлення – репрезентативність текстової діяльності. Така організація навчальної роботи дозволяє створити в студента більш повне, об'ємне уявлення про мовні, мовленнєві, культурні явища, які вивчаються, і цим уникнути небезпеки формування у свідомості

поверхневого зв'язку: «знак однієї мови – знак іншої мови» або сприйняття ЯМ як «набору ієрогліфів і граматичних конструкцій». Як приклад можна навести підручник «\_\_\_\_\_» («Bunka chukuу nihongo»), яким користуються в деяких українських ВНЗ для навчання студентів на середньому і просунутому етапах.

Завдання подолання інтерференції рідної мови та формування навичок і вмінь іншомовного мовленнєвого спілкування пропонується вирішувати за допомогою модифікованих технологій навчального контролю, які радше можна назвати технологіями регулювання й підтримки. Цей новий підхід розрахований на те, що студенти мають самостійно навчатися: визначати і формулювати тему, мету і завдання; розробляти поетапний план роботи; адекватно оцінювати загальний комунікативний контекст; вибирати способи реалізації задуму; відбирати засоби (передусім мовні, але не тільки) вирішення поставлених завдань; створювати логічно послідовну структуру смислового змісту текстового повідомлення; аргументовано викладати свою точку зору; дотримуватися норм і правил японського мовного етикету.

З вище викладеного видно, що японські методисти поступово переходять до такої моделі навчання, яка подібна до сучасного європейського підходу, що сприяє формуванню інтелектуальних, загальнонавчальних умінь, навичок самоконтролю і самомоніторингу, формує й розвиває стратегічну компетенцію, тобто створює високий рівень готовності студента до продуктивної самостійної діяльності. З іншого боку, жоден з таких «сучасних» підручників і посібників поки що не розрахований на студентів ВНЗ, де вивчають ІМ майбутні професійні філологи, педагоги.

Отже, загальний аналіз характеру навчальної літератури, що з'явилася за останні роки, дозволяє виявити такі тенденції:

- постійне оновлення вже існуючих і створення нових серій підручників і комплексів навчальних посібників, які постійно поповнюються новими додатковими навчальними та методичними матеріалами;
- зміщення акценту на лінгвосоціокультурний компонент змісту навчання;
- збільшення кількості навчальних посібників з окремих видів мовної діяльності;
- профілізація навчання, тобто перехід від «підручників для всіх» до підручників, адресованих конкретній аудиторії (школярам, бізнесменам, медсестрам, науковцям тощо);
- форсований розвиток напрямків, пов'язаних з використанням інформаційних технологій і мультимедійних засобів навчання;
- розширення спектра навчальних матеріалів, призначених для самостійної роботи студентів: довідкової навчальної літератури, навчальних посібників з підготовки до різного роду іспитів, матеріалів самоконтролю, навчальних словників тощо.

Головним результатом інноваційних зусиль творців розглянутих нами підручників варто вважати не лише розробку нових, цікавих шляхів і способів реалізації компетентнісного підходу, а й перехід до більш ефективної моделі розвиваючого навчання – моделі взаємопов'язаного формування всіх видів компетенцій: лінгвістичної, соціокультурної, комунікативної, інформаційної, навчально-пізнавальної.

Таким чином, розглянувши сучасну ситуацію з викладанням ЯМ в українських ВНЗ, ми виявили протиріччя між сучасними стандартами освіти, вимогами до навчання і відсутністю уніфікованих програм, загальноприйнятих вимог до навчання майбутніх філологів. У зв'язку з цим робимо висновок про необхідність перегляду й стандартизації навчальних програм з ЯМ в українських ВНЗ, їх переорієнтацію на новітні стандарти освіти, уточнення змісту навчання, особливо на середньому і просунутому етапах. Полегшити це завдання покликані ЗЄР і Стандарти ЯФ, останні доробки японських, українських і зарубіжних методистів.

Нами також проаналізовано орієнтовну кількість навчальних годин, необхідну для досягнення певних рівнів володіння ЯМ. Так, порівнявши рекомендовані години для тих, хто вивчає європейські мови, і тих, хто вивчає ЯМ, ми встановили, що для оволодіння останньою, особливо на середньому етапі, потрібно набагато більше часу. Так, за час, необхідний студентам для оволодіння деякими європейськими мовами на рівні досвідченого користувача мовою, студенти, які вивчають ЯМ, зможуть досягнути лише середнього рівня. На основі цього ми визначили рекомендовані рівні для опанування ЯМ в українських ВНЗ для кожного курсу (див. табл. 2) і встановили, що випускники ВНЗ мають володіти ЯМ на середньому рівні (В).

Охарактеризувавши специфічні особливості усного ЯДМ й проаналізувавши підручники з ЯМ, які використовуються в українських ВНЗ, ми також виявили протиріччя між необхідністю формування у майбутніх філологів КК в ЯДМ, з одного боку, і відсутністю таких навчальних матеріалів, які би враховували відмінності у мовній поведінці японців і українців, з іншого.

У зв'язку з чим робимо висновок про необхідність розробки науково обгрунтованої методики для навчання ЯДМ майбутніх філологів ЯМ на середньому етапі навчання.

Перспективами нашого дослідження вважаємо розгляд теоретичних передумов для створення такої методики, а в подальшому – власне розробку методики і створення моделі навчання ЯДМ для майбутніх філологів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. Япония: язык и культура / В. М. Алпатов. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 208 с.
2. Алпатов В. М. Япония: язык и общество / В. М. Алпатов. – 2-е изд., расшир. и доп. – М.: Муравей, 2003. – 230 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации: краткий курс / В. Б. Кашкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ «Восток-Запад», 2007. – 256 с.
5. Мишина М. А. Новые подходы к разработке учебных материалов в Японии / М. А. Мишина // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
6. Неверов С. В. Особенности речевой и неречевой коммуникации японцев / С. В. Неверов // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 67–74.
7. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 234 с.
8. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
9. Тумаркин П. С. Японский язык. Речевой этикет и обороты диалогической речи : практическое пособие со страноведческими комментариями / П. С. Тумаркин. – М.: АСТ «Восток-Запад», 2008. – 96 с.
10. Хага Я. Язык и национальный характер / Ясуси Хага // Характер японца. – М.: Советский писатель, 1973. – Т. 2. – С. 149–151.
11. Ishii S. & Bruneau T. Silence and silences in cross-cultural perspective: Japan and the Unites States // Intercultural communication : a reader. – Belmont: Wadsworth, 1998. – P. 310–315.
12. JF日本語教育スタンダードガイドブック. – 東京 : 独立行政法人国際交流基金, 2010. – 87項.
13. Lebra T. S. Japanese patterns of behavior / T. S. Lebra. – Honolulu : University of Hawaii Press, 1976. – 295 p.
14. 日本語教材リスト№40. – 東京 : 凡人社, 2010. – 327項.
15. 日本語能力試験受験案内 2012. – 東京 : 独立行政法人国際交流基金, 2012. – 28項.
16. 望月圭子・小柳昇・福田翔  
日本語インターネット教材学習者の為のオンライン日本語誤用コーパス辞典. – 東京 : 東京外国語大学, 2010. – 32項.
17. Courbe théorique de progression linguistique: Foreign Office. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.foreign-office.fr/site/index.php?page=presentation>
18. Table of Language Proficiency Levels: Deutsche Welle. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://deutschkurse.dw-world.de/dw\\_static\\_content/langerklaerung\\_en.html](http://deutschkurse.dw-world.de/dw_static_content/langerklaerung_en.html)
19. Teacher's Guide to the Common European Framework / Irene Offeringer. – Longman, 2001. – 11 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf>



І. П. ДРОЗДОВА

**РОЛЬ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ  
СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ**

*Досліджено специфіку розумових процесів. Обґрунтовано теоретичну модель психічного розвитку і саморозвитку особистості в процесі навчання професійного мовлення. Визначено критерії адекватності моделі вимогам сучасного суспільства і ринку праці. Розглянуто такі психічні процеси людини, як пам'ять та увага, без яких неможлива професійна діяльність фахівця.*

**Ключові слова:** розумові процеси, професійне мовлення, типи мислення, абстрактне мислення, коркові функції, пам'ять й увага та їх характеристики.

И. П. ДРОЗДОВА

**РОЛЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В РАЗВИТИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

*Исследовано специфіку мыслительных процессов. Обосновано теоретическую модель психического развития и саморазвития личности в процессе обучения профессиональной речи. Определены критерии адекватности модели требованиям современного общества и рынка труда. Рассмотрены такие психические процессы человека, как память и внимание, без которых невозможна профессиональная деятельность специалиста.*

**Ключевые слова:** мыслительные процессы, профессиональная речь, типы мышления, абстрактное мышление, корковые функции, память, внимание и их характеристики.

I. DROZDOVA

**THE ROLE OF THINKING PROCESSES IN THE DEVELOPMENT OF  
PROFESSIONAL SPEECH OF STUDENTS TRAINED FOR NON-PHILOLOGICAL  
PROFESSIONS**

*In the article the particular feature of thinking processes are investigated; the theoretical model of psychological development and personality development in the process of teaching professional communication is substantiated; the criteria of the model suitability to the requirements of the modern society and the labour market are defined. Such psychological process of the man as memory and attention without which the professional activity of the specialist is not possible are examined and exposed.*

**Keywords:** thinking processes, professional speech, types of thinking, abstract thinking, cortical functions, memory, attention and their characteristics.

Протікання розумових процесів у студентів нефілологічного профілю вищої школи під час навчання професійного мовлення має деяку специфіку. Адже здатність до абстрактного мислення є істотною конституальною ознакою свідомості, що розуміється як властива тільки людині вища форма відображення дійсності. У процесі мислення людина формує образи й оперує ними, розвивається її мовлення.

Мислення людини протікає на двох основних рівнях, що мають відносну самостійність і водночас тісно взаємодіють між собою: рівень живого споглядання і рівень абстрактного мислення. На рівні живого споглядання (синонім: *чуттєвий рівень пізнання*. – І. Д.) індивід оперує чуттєвими образами, в яких безпосередньо поданий предмет у його зовнішніх (стосовно індивіда) відношеннях і зв'язках. Чуттєвий рівень споглядання, як відзначав І. Кант, полягає в

тому, що він містить спосіб, яким предмет впливає на нас [10, с. 55]. Чуттєво-образне мислення – це мислення конкретними образами, картинами.

Загалом існують три типи мислення: а) *наочно-дійове*; б) *чуттєво-образне* або *художньо-образне* (наочно-образне); в) *раціонально-логічне* (абстрактне), що відповідно поділяється на *поняттєве* (словесно-логічне) і *технічне* (практично-дійове) (Л. Виготський, П. Гальперин, О. Леонтьєв, П. М'ясоїд).

*Наочно-дійове мислення* – це вид мислення, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення в процесі дій із предметами [13, с. 307]. Наочно-дійове мислення характеризується тим, що вирішення завдання безпосередньо міститься в діяльності. В елементарній формі воно властиве дітям раннього віку, але в розвиненому вигляді притаманне також дорослій людині. Особливо необхідне воно тоді, коли найефективніше вирішення завдання можливе саме в процесі практичної діяльності. Наочно-дійове мислення притаманне людям тих професій, які за змістом потребують практичного аналізу, різноманітного комбінування та конструювання, наприклад, інженерам, конструкторам, винахідникам шахістам. Важливу роль наочно-дійове мислення відіграє там, де продуктивне й економічне вирішення завдання пов'язано з застосуванням предметно-практичних процедур [5, с. 361–390].

Усупереч широко розповсюджені погляду, *чуттєві образи* не тільки слугують вихідним пунктом мислення, а й беруть участь у процесі мислення на рівні живого споглядання. Людина вирішує безліч завдань, оперуючи наочними образами, тобто на рівні живого споглядання. Треба погодитися з думкою американського психолога Р. Архейма, який на основі аналізу поведінкових актів людини, що базуються на зорових образах, стверджує: «У всіх цих випадках елементи проблемної ситуації міняються, перебудовуються і трансформуються, вводяться нові функції і виявляються нові взаємозв'язки. Такі операції, якщо їх застосовувати з метою знайти рішення, є тим, що називається мисленням» [2, с. 4].

Значення *наочно-образного мислення* відзначається й іншими філософами і психологами. Здобутки психології ХХ століття, роботи швейцарського психолога Ж. Піаже та його школи, шкіль Л. Виготського, С. Рубінштейна й інших учених експериментально довели участь наочно-образного мовлення в чуттєвому пізнанні процесу мислення.

«У тих випадках, коли мислення здійснюється переважно не у формі мовлення в специфічному сенсі слова, – вказував С. Рубінштейн, – а у формі образів (*наочно-чуттєвих образів*. – І. Д.), ці образи за суттю виконують у мисленні функцію мовлення... Оскільки можна сказати, що мислення взагалі неможливе без мовлення: його смисловий зміст завжди має чуттєвого носія...» [16, с. 416].

Отже, згідно з твердженням С. Рубінштейна, думка про те, що мислення взагалі неможливе без мовлення, аж ніяк не означає, що воно завжди відбувається тільки природною мовою. Думка має «мовне» мовленнєве буття, але це буття зовсім необов'язково є словесним, функцію знака може виконувати і наочно-чуттєвий образ.

У реальному пізнавальному процесі в дорослої людини вирішення завдань на рівні живого споглядання не ізольоване від діяльності *абстрактного мислення*. Живе споглядання й абстрактне мислення – це різні рівні єдиного розумового процесу, і лише за відносної їх взаємної самостійності можна говорити про вирішення того чи іншого завдання лише посередництвом чуттєвих образів [5, с. 390–396].

Оперуючи чуттєво-наочними образами, *технічне (практично-дійове) мислення* обходиться без словесного мовлення [5, с. 390–396]. З урахуванням цього можна говорити про несловесне, наочно-образне мислення. Можливості такого мислення, незважаючи на його величезну роль, вельми обмежені. Насамперед аналізаторна система людини обмежена кінцевою сукупністю модальностей (видів відчуттів), поза якими є значна кількість властивостей речей (наприклад, напруга електростатичного поля, рівень радіації тощо).

Для відчуттів є пороги чуттєвості й розрізнення. Те, що перебуває за цими порогами, для чуттєвого пізнання не існує. Особливо важливо те, що, як правило, внутрішня, суттєва сторона речей у принципі не може бути представлена на рівні живого споглядання.

*Технічне (практично-дійове мислення)*, як і наочно-образне, властиве вищим тваринам і людині. Чи не першим на цей тип мислення звернув увагу німецький філософ Г.-В. Гегель. Він, зокрема, указав на те, що безпосередня трудова діяльність, скажімо, праця каменяра,

обов'язково вимагає мислення. Трудові дії людини, як і елементарні дії вищих тварин, осмислені. Практично-дійове мислення властиве всім людям, але найбільше спеціалістам технічних, тобто нефілологічних професій. Інколи фахівцеві, наприклад інженеру, легше створити нову машину, ніж захистити свій проект (важко підбирати потрібні слова та вирази, висловити думку доречними мовленнєвими засобами). Ті, хто працює з комп'ютером, часто кажуть, що вони мислять машинною (комп'ютерною) мовою. У цьому полягає специфіка професійного мислення фахівця нефілологічної сфери діяльності, що виявляється в мовленнєвих засобах передавання потрібної думки у процесі професійного спілкування.

Тому найважливішим завданням вищої школи є уміння сформувати професійну компетенцію, яка входить до компонентів комунікації [3, с. 328].

Щодо *абстрактного мислення*, то воно оперує абстрактними образами – поняттями, судженнями, теоріями. Між цими образами і предметами, а також між ними й чуттєвими образами наочної схожості не існує. Поняття «наочно» індивіду не дано. Йому чуттєво дана насамперед словесна, знакова форма абстрактного образу. Чуттєво у свідомості суб'єкта є не образ предмета, а образ знака, точніше предмета, що виконує функцію знака (наприклад, акустичний, звуковий образ слова). Індивід не сприймає ніякої наочної схожості між образами знака й чуттєвим образом предмета.

Абстрактний образ – це складна ієрархічна система з багатьма ярусами, між якими маються різноманітні відношення типу *рід – вид, вид – підвид* тощо. Поняття невисокого рівня спільності не втрачають свого зв'язку з чуттєвими образами. Це означає, що індивід може звернутися до образів, якщо цього потребує пізнавальна ситуація професійного спілкування, тобто якщо операція не вирішена при оперуванні тільки абстракціями, то вона вирішується шляхом залучення наочних образів. У цій безперервній взаємодії між чуттєвим і логічним рівнями полягає раціональний зміст відомого філософського положення про те, що думки без споглядання пусті, а споглядання без понять сліпі [21, с. 8]. У цьому перевага й недолік нефілологічного складу розуму професіонала.

**Мета статті** полягає в дослідженні специфіки розумових процесів, обґрунтуванні теоретичної моделі психічного розвитку і саморозвитку особистості в процесі навчання професійного мовлення, визначенні критеріїв адекватності моделі вимогам сучасного суспільства і ринку праці.

Абстрактне мислення містить необмежені можливості пізнання світу, відображає цей світ універсально (зрозуміло, на основі практичної професійної діяльності й із зростанням (чи обмеженням) універсальності). Воно оперує абстрактними образами, які чуттєво у свідомості не дані і тому не можуть існувати поза спеціально поданими свідомості знаками, поза мовою. Поняттєве мислення є мисленням мовним, вербальним. Абстрактні поняття про любов і ненависть, життя і смерть, мову і мовлення, науку та культуру, теорію ймовірності А. Ейнштейна чи гіпотезу вроджених граматичних структур Н. Хомського осмислити й передати без участі мови неможливо. Зауважимо, що людина і в цьому випадку не завжди мислить уголос, тобто вимовляючи слова. Частіше люди мислять за допомогою внутрішнього мовлення («про себе»), яке відрізняється від зовнішнього тим, що є згорнутим, зредукованим. У людей всі типи мислення переплітаються, однак превалує поняттєве, тобто основне знаряддя мислення – це мова.

Однак знаки (мовні знаки, слова і їх різні сполучення) на абстрактному рівні мислення утворюють не тільки зовнішню оболонку образу. Вони на цьому рівні становлять спосіб його буття. Зміст поняття визначається об'єктом, що в ньому відображений, і поза знаковою формою цей зміст у свідомості суб'єкта існувати не може. «У значенні мовного знака фіксується не будь-яке знання, а тільки те, яке отримане в певній пізнавальній діяльності. Пізнавальна діяльність передбачає активність, що зумовлена певною потребою, яка відповідно породжується іншою діяльністю. Інакше кажучи, пізнавальна діяльність здійснюється заради іншої діяльності, у більшості випадків пізнання пронизує систему практичної діяльності людини» [18, с. 78].

Таким чином, за основними положеннями теорії мовленнєвої діяльності та теорії комунікації пізнавальна діяльність є єдиним засобом опанування мови, а професійна діяльність неможлива без участі досконалого професійного мовлення. Тому мислення сучасних фахівців суттєво ускладнюється, містить у собі суміжні типи мислення: логічне, образно-інтуїтивне, практичне, наукове, естетичне, економічне, екологічне, управлінське, комунікативне тощо.

Комунікація є в остаточному підсумку переданням формальними мовними засобами певного мовного значення, змісту з метою спілкування між людьми. Отже, ми неминуче приходимо до єдності форми і змісту, тобто ці два компоненти не існують в мові розрізнено, у відриві один поза одним. Г. Колшанський зазначає: «Якщо мислення відображає дійсність, пізнає закони дійсності і здобуває завдяки практичній діяльності людини справжнє знання про матеріальний світ, то зовнішня мовна форма, яка реалізує мислення, не може (у звучанні слів, граматичних формах тощо) бути відображенням пізнаної дійсності. Мова не співвідноситься безпосередньо з фізичним світом, а залишається тільки формою виявлення мислення (а не світу). Тож і мислення, і мова співвідносяться з предметами і явищами дійсності, тільки перше співвідноситься з ним відношеннями відображення, друга – відношеннями позначення» [11, с. 16]. Мова оперує не лише якимсь континуумом звуків, а єдністю звучання і значення, адже вона є системою знаків, що виражають ідеї [19, с. 120–125]. У мовних знаках зосереджується й навчально-пізнавальна діяльність як одна з форм пізнавальної діяльності людини, що стосується елементів мови, якою людина спілкується.

За слушним зауваженням І. Зимньої, значення слів рідної мови, що є єдністю «спілкування та узагальнення», опосередковують процеси відображення дійсності дитиною, специфічно людську абстрактно-логічну форму пізнавальної діяльності [9, с. 29].

Реалізація в психології й лінгвістиці діяльнісного підходу до розгляду мови як єдності мовленнєвої, мисленнєвої або текстової діяльності в загальній структурі особистості сприяла ствердженню цього підходу, що вплинуло й на тлумачення процесів набуття знань, формування умінь і мовних навичок особистості, професійне мовлення якої розвивається завдяки вдосконаленню мислення залежно від діяльності.

Науковці відзначають, що індивідуальні відмінності у способах отримання і відтворення інформації, прийомах аналізу і структурування свого оточення тощо утворюють типові форми когнітивного реагування, стосовно яких групи людей за професією є схожими або відрізняються одна від одної, що позначає індивідуальні відмінності у процесах переробки інформації та виокремлює типи людей залежно від особливостей їхньої організації загальних закономірностей пізнання [4, с. 150–154].

У зв'язку з чим постає проблема індивідуальної специфіки пізнавальної діяльності, особливо з метою розвитку професійного мислення і мовлення, адже завдання опанування української мови як засобу набуття професійної компетенції ускладнюється, якщо цей процес відбувається у дорослому віці, оскільки пов'язаний із значними затратами зусиль на подолання труднощів, що виникають на різних етапах навчання.

Незважаючи на те, що студенти нефілологічного профілю у вивченні гуманітарних наук, зокрема української мови, мають певні досягнення, у засвоєнні навчального матеріалу майбутні фахівці можуть мати низку труднощів: добре пам'ятають правила мови, але утруднюються застосувати їх на практиці, в мовленнєвому спілкуванні; відтворюють мовний матеріал, однак проаналізувати прочитане, визначити головне, узагальнити, застосувати в творчих умовах ці знання неспроможні. У студентів з аналітичним типом мислення під час написання творчих робіт детальне майже відсутнє, але вони суворо, логічно і послідовно викладають текст, значну частину відводять на складання і реалізацію плану, можуть додавати «від себе» риторичні запитання. Студенти з образним типом мислення намагаються передати в науковому тексті образні деталі й подробиці. Тому, створюючи загальну систему підсумкових робіт і тестових завдань з української мови, основною ідеєю якої є зростання самостійності студентів, ми ставили за мету також формування їхніх розумово-мовленнєвих здібностей.

Аналіз труднощів студентів у засвоєнні української мови з метою отримання професійно важливої інформації дає змогу визначити низку деяких тенденцій: з одного боку, це емпіризм, скованість конкретною ситуацією навчання, а з іншого – формалізм. Причини цих крайнощів різноманітні, але головною з них є опора на застарілі уявлення про процес навчання, протиставлення формально-логічного й діалектичного мислення, незнання викладачами конкретних шляхів цілісного, системного підходів до формування знань, мислення і мотивів навчання студентів.

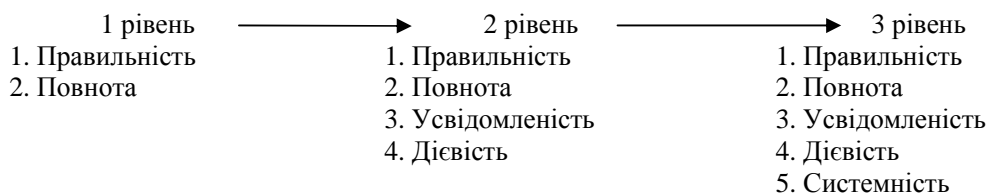
Індивідуальні особливості людей під час отримання інформації складають також індивідуальну стратегію перероблення інформації, відрізняються за способами діагностики і теоретичною інтерпретацією, широтою впливу на поведінку студентів є типовими для кожної

конкретної особистості стосовно індивідуально-своєрідних прийомів отримання і перероблення професійно значущої інформації.

Процесуальна характеристика інтелектуальної діяльності визначає спосіб отримання, збереження й перероблення когнітивного продукту, впливає та описує когнітивні утворення, що об'єднують функціонування пізнавальних процесів, які відповідно обмежують й опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи в структурі індивідуальну функцію контролю і забезпечуючи адаптивні форми активності суб'єкта навчання [22, с. 120–132]. Фахівець завжди веде роботу на основі творчого мислення, досягаючи мети за більш короткий термін із меншими витратами коштів. У сучасному суспільстві особистість, яка має певні здібності, озброєна новітніми знаннями науки і техніки, має володіти досконало й методами креативного мислення зі змогою опанування професійним мовленням за фахом.

Проведені Б. Ананьєвим [1] дослідження виявляють різні характеристики мислення для різних вікових груп. Логічне мислення є провідним для учнів і студентів від 17–18 років до 21 року. Образне мислення найбільш низьке у 18-річних. У віковій групі від 18 до 21 року провідним є узагальнення на словесному матеріалі. Найбільш сталим є вербально-логічне мислення, яке сприяє концентрації уваги. Вивчення вікових змін мислення (з 17–18 років до 21 року) показало, що між видами мислення існує складна єдність, а це свідчить про зв'язок образних, логічних і дійових компонентів. Якщо у 17–19-літніх вербально-логічне мислення тісніше пов'язано з образним мисленням, то у 20–21 річних – із практичним [1, с. 25–27]. Розглянуті пізнавальні процеси взаємопов'язані і розвиваються залежно від віку. Як ми вже згадували, є зв'язки між пам'яттю, обсягом уваги і показниками мислення. Їх урахування відіграє важливу роль в організації навчальної діяльності, її раціоналізації, підвищуючи активність студентів у навчальному процесі. Оскільки у студентів як дорослих особистостей є особливості засвоєння ними знань, то їх ставлення до навчання спирається на певний життєвий досвід, значний обсяг інформації, що вони отримують із різних джерел (засоби масової інформації, Інтернет тощо). При цьому вони прагнуть до засвоєння змістового матеріалу, який визначається кількістю суспільно-корисної інформації, до свідомого оволодіння матеріалом, тобто набуття професійно значущих знань.

Знання – це змістовний бік мислення, його підвалини, базисний компонент. «Знання пов'язують із мисленням як продукт із процесом: з одного боку, вони є результативним еквівалентом мислення, тобто тим, у що перетворюється мислення (як процес взаємодії) у фазі продукту; з іншого боку, переходячи в процес, тобто включаючись у діяльність індивіда, знання виявляються як компонент мислення... Будучи наслідком мислення, знання є разом із тим і однією з його умов» [14, с. 90]. Знання поліструктурно, і кожна з його структур специфічно пов'язані з мисленням та мовленням. Організація процесу засвоєння знань, умінь і навичок студентів за рівнями дозволяє цілеспрямовано формувати цей процес, а розгляд тенденцій розвитку якості знань студентів у зв'язку з розвитком їх мислення і мовлення допомагає сконструювати рівневу модель взаємозв'язку знань і прийомів розумової діяльності студентів (див. схему 1).



*Схема 1. Рівні знань і прийомів розумової діяльності.*

Тому залежно від рівнів знань складаються і вдосконалюються прийоми розумової діяльності студентів-нефілологів. Правильність і повнота знань першого рівня доповнюється усвідомленням важливості отриманої інформації за фахом, змогою користуватися цією інформацією залежно від конкретної ситуації на другому рівні, а третій рівень знань передбачає системність закріплення необхідних знань, комплексне їх збереження і застосування. Відповідно до цього ми можемо говорити про рівні і можливості розвитку професійної мовленнєвої діяльності студентів.

Зробимо також зауваження щодо логічності мислення студентів. Наші спостереження свідчать, що студенти, які вчаться на природничих та інженерних спеціальностях і яким властива добре розвинена логічність мислення, є старанними, уважними, більш здібними й зацікавленими у формуванні професійно важливих якостей.

Але реальність, на жаль, така, що є студенти, які приходять у ВНЗ зі слабкими знаннями української мови, негативною самооцінкою стосовно її вивчення та почуттям незадоволеності своєю діяльністю щодо вивчення мов загалом, пояснюючи це відсутністю здібностей і поганою пам'яттю. Студенту властива потреба зрозуміти причинність різних явищ, «укласти» ці явища в рамках певних закономірностей і користуватися ними, планувати роботу як нинішню навчальну, так і майбутню за фахом, тобто мисленнєво уявити собі всі необхідні дії і їх послідовність [6, с. 220–228].

В організації навчання з української мови для розвитку професійного мовлення особливе значення має дослідження І. Кулака [12], який проаналізував функції головного мозку стосовно сприйняття, фіксації, збереження і виявлення інформації. Знання цих закономірностей допомагає побудувати навчальний матеріал так, щоб найбільш раціонально використовувати накопичені студентом знання, сформовані навички й уміння. Учений визначив, що в психічній діяльності людини виділяються *три* коркові функції: *віддзеркалювальна*, яка забезпечує сприйняття конкретного моменту; *зіставлявальна*, що під впливом подразників, які сприймає людська психіка, виявляє збережену в пам'яті інформацію, подібну до тієї, котра віддзеркалюється; *моделювальна*, яка забезпечує перероблення інформації, що як сприймається, так і відновлюється.

Зіставлявальна і моделювальна функції головного мозку базуються на особистому досвіді і накопичених знаннях тих, хто навчається. Опора на досвід, знання з української мови, набуті в школах, ВНЗ I–II рівнів акредитації, допомагають студентам зберегти продуктивну діяльність при вивченні української мови у вищій школі, розвинути мовні й мовленнєві навички професійного спілкування.

Відсутність опори на зіставлення призводить до того, що студенти вимушені самостійно відбудувати систему образів на рівні зіставлення, щоб виробити правильну модель із різних аспектів мови, які стосуються професійного мовлення (добір лексичних засобів щодо специфіки мовлення, ситуації спілкування й мовленнєвої поведінки й ін.) через спостереження, самоспостереження за власними мовленнєвими діями і діями викладача або методом проб і помилок.

У кращому випадку ця система самостійно здійснюваної діяльності призведе студента до мовленнєвої діяльності за законами ортології, у протилежному – довільно формується мовна девіація, зумовлена неусвідомлюваністю помилок, до яких студент поступово звикає. Може скластися ситуація, що він буде відмовлятися від спілкування в професійній діяльності засобами української мови через брак мовленнєвих знань або нерозуміння специфіки ситуації.

Зазначимо, що для здійснення досконалої мовленнєвої комунікації треба спиратися на *пам'ять і увагу*, що є такими психічними процесами людини, без яких професійна діяльність стає принципово неможливою. Саме студентський вік відзначається оптимальною чутливістю зору, максимально слуховою чутливістю та найвищою активністю пам'яті [1, с. 25–30]. Студенти, як правило, свідомо і критично сприймають навчальний матеріал, що сприяє зосередженості і вольовому напруженню та допомагає подолати перешкоди в навчанні.

Як зазначав Б. Ананьєв, у структурі пам'яті значну роль відіграють зв'язки образних і вербальних компонентів, зорові опори сприяють кращому запам'ятовуванню, а провідним чинником є вербальне закарбування у довготривалій пам'яті [1, с. 25–27]. Значне місце тут посідає установка на мимовільне запам'ятовування, що сприяє більшому збереженню матеріалу в пам'яті.

Та обсяг інформації, що запам'ятовується, зворотно пропорційний обсягу інформації, яка може бути перероблена, що призводить до втомлюваності коркових функцій, задіяних у роботі, зниження стійкості безпосереднього обсягу не тільки довготривалої, і короткочасної пам'яті, про що свідчать експериментальні дослідження [12, с. 230–240]. Оскільки мова зберігається завдяки пам'яті, можна було б уважати, що існування мови – психічне явище всупереч психофізичній природі мовленнєвих актів, мовленню. Однак пам'ять, буття в пам'яті є сферою фізіології [20, с. 28].

У психології розрізняють оперативну, короткотривалу й довготривалу *пам'ять*. Поняття *довготривалої пам'яті* ввів М. Жинкін, який зазначав: «Саме за допомогою довготривалої пам'яті легше зрозуміти формування лексику в мозку людини» [8, с. 76]. Експериментально доведено, що студенти спроможні утворювати в пам'яті значно більше усвідомлюваного

матеріалу, ніж при механічному запам'ятовуванні, оскільки осмислене запам'ятовування базується на узагальнених та систематичних асоціаціях, яких у студентів набагато більше, ніж в учнів загальноосвітньої школи, краще розвинута зорова пам'ять, ніж слухова.

Нагадаємо важливий, на нашу думку, методичний висновок про те, що навчальний матеріал має бути вербально-логічним, засвоєння його студентами здійснюється за допомогою зорових опор. Значну роль відіграє як довільне запам'ятовування, де дається установка на заучування, так і мимовільне, що забезпечується своєрідною логічною обробкою матеріалу й вибором відповідних навчальних дій. «Рекомендації щодо запам'ятовування, які не спираються на ефективні способи їх реалізації, дають менші результати, ніж активна, змістова робота над матеріалом» [17, с. 59]. Пам'ять розвивається й покращується відповідно до вимог майбутньої професії, коли студенти відчувають відповідальність за результати своєї діяльності [7, с. 259].

Педагогічно постає важливе завдання – організувати навчальну діяльність так, щоб необхідний матеріал запам'ятовувався студентом і тоді, коли він працює з цим матеріалом, а не тільки коли його запам'ятовує. Це набагато складніше, але й більш плідне, ніж постійно вимагати від студентів довільного запам'ятовування, за якого таке запам'ятовування стає основною метою їх дій [16, с. 322].

Пам'ять взаємопов'язана з увагою і корелює такі її функції, як концентрація і стійкість. Б. Ананьєв зазначав, що стійкість уваги однозначно впливає на обсяг і якість збереження, одночасність розпізнавання, моментальність відтворення необхідного навчального матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню [1, с. 25–27].

Увага студентів, поряд із загальними рисами, характерними для дорослих, набуває нові якості, зумовлені умовами навчання (українська мова як засіб здобуття спеціальності). Їхня увага на заняттях з української мови підвищується тоді, коли вони усвідомлюють необхідність вивченого явища в їх подальшій діяльності. Зазначимо, що увага є таким психологічним процесом, який не існує поза діяльністю [15, с. 438].

Отже, організація уваги в навчанні є насамперед організацією діяльності. Відзначаючи підвищену увагу студентів, треба визнати, що в багатьох із них недостатньо розвинута довільна увага, яка виникає під впливом свідомо поставленої мети. Це зумовлено тим, що студенти часто орієнтуються на механічне запам'ятовування або не вважають істотним чинник, стосовно якого українська мова буде виступати засобом вивчення їхньої майбутньої спеціальності. У студентів на заняттях з української мови часто відсутня зосередженість, яка так необхідна для міцного й глибокого засвоєння знань. Іноді студентів, увага яких погано сформована ще у школі або інших навчальних закладах, відволікають як зовнішні, так і внутрішні подразники (шум в аудиторії, дзвінки мобільних телефонів тощо); такі студенти не спроможні тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті, уважно слухати викладача та виконувати всі потрібні навчальні дії на занятті.

Як відомо, увага має такі характеристики, як *обсяг, стійкість, розуміння навчальної мети* тощо. Методичними діями викладача є знаходження способів активізації уваги, що сприяє виробленню мовної здогадки, розвитку відповідно до вимог фаху навичок професійного мовлення шляхом впливу на особистість, волю, ставлення до навчання, праці. Значну роль тут відіграє виховання *довільної уваги*, спираючись на зацікавленість студентів у результаті навчання, праці, роз'ясненні значущості майбутньої професії, її затребуваності.

Відомо, що формування уваги відбувається в процесі навчальної діяльності, спрямованість уваги і способи сприйняття студентів залежать від ставлення до майбутньої професії, смисловий аналіз підвищує правильність розпізнавання й оцінок об'єктів сприйняття [7, с. 257].

Таким чином, дослідження розумових процесів студентів дозволило розробити теоретичну модель психічного розвитку особистості в процесі навчання професійного мовлення, охарактеризувати критерії адекватності моделі вимогам сучасного суспільства і ринку праці з формування психічних якостей особистості, що у процесі її саморозвитку визначають конкретну логіку психічного розвитку людини протягом усієї її професійної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєв Б. Г. Психологія студентського віку та засвоєння знань / Б. Г. Ананьєв // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 25–30.
2. Архейм Р. Визуальное мышление; пер. с англ. И. Фриденберга; Р. Архейм // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе, 1971. – С. 9–31.

3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
4. Бондар С. Особливості процесу переробки іншомовної інформації залежно від когнітивної організації особистості / С. Бондар // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 150–154.
5. Глейтман Г. Основи психології; пер. с англ. под. ред. В. Ю. Большакова / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.
6. Добрынин Н. Ф. Возрастная психология: курс лекций / Н. Ф. Добрынин, А. М. Бардин, Н. В. Лаврова. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
7. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
8. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
9. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 26–32.
10. Кант И. Сочинения: в 6 т.; пер. с нем. Т. И. Ойзерман / И. Кант. – М.: Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.
11. Колшанский Г. В. Логика и структура языка / Г. В. Колшанский. – М.: Высшая школа, 1965. – 240 с.
12. Кулак И. А. Психофизиологические принципы обучения: функциональные возможности головного мозга в восприятии и переработке информации / И. А. Кулак. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 287 с.
13. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. Посібник. – 4-е вид., стереотип. / П. А. М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2005. – 362 с.
14. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
15. Психологія: підручник / Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 5-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
17. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К.: Рад. школа, 1974. – 206 с.
18. Сорокин Ю. А. Теория и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
19. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. Соссюр. – К.: Основи, 1998. – 524 с.
20. Чикобава А. С. К вопросу о взаимоотношении мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции / А. С. Чикобава // Язык и мышление. – М., 1967. – С. 16–30.
21. Шалютин С. М. Язык и мышление / С. М. Шалютин. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
22. Gardner R. W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities / R. W. Gardner, D. N. Jackson, S. Messick // Psychological Issues. – 1960. – V. 2. – Mon. 8. – 148 p.

УДК 378

А. Н. ГУЛАЛА

### ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

*Проаналізовано сучасні методи навчання професійного іномовлення майбутніх журналістів, виявлено їх переваги і недоліки. Охарактеризовано сутність жанрів журналістики і психологічно обґрунтовано послідовність їх представлення для навчання відповідним формам англійського мовлення. Виявлено одиницю навчання професійного іномовлення майбутніх журналістів в кожному із жанрів. Обґрунтовано компоненти змісту вказаного навчання відповідно до досліджуваних жанрів.*

**Ключові слова:** жанри журналістики, послідовність мовленнєвих дій, одиниця навчання, мовленнєві вміння, алгоритм методичних дій.



## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

*Проанализированы современные методы обучения английской профессиональной речи будущих журналистов, выявлены их достоинства и недостатки. Охарактеризована сущность жанров журналистики и психологически обоснована последовательность их предъявления для обучения соответствующим формам речи. Установлена единица обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов в каждом из ее жанров. Обоснованы компоненты содержания указанного обучения в соответствии с изучаемыми жанрами.*

**Ключевые слова:** жанры журналистики, последовательность речевых действий, единица обучения, речевые умения, алгоритм методических действий.

A. GULALA-NOURI

## FEATURES OF TEACHING ENGLISH PROFESSIONAL SPEECH OF FUTURE JOURNALISTS

*Modern methods of learning the foreign language professional speech future journalists are analyzed and are identified their strengths and weaknesses. The essence of genres of journalistic and psychologically grounded sequence of their presentation to teach appropriate forms of speech was characterized into thesis. The unit of professional speech of future journalists in each of the genres was installed. Main components of professional speech of future journalists in accordance with studied genres were substantiated.*

**Keywords:** genres of journalistic, the sequence of speech acts, unit of education, verbal skills, the algorithm of methodical actions.

Интеграционные процессы Украины с мировым сообществом обуславливают возрастающую потребность ее граждан общаться со своими зарубежными партнерами на международном английском языке. В связи с этим в последнее десятилетие интерес многих ученых сосредоточен на разработке концепций обучения профессионально направленной иноязычной речи. Так, О. Бигич [1], О. Тарнапольский [7], Л. Н. Черноватый предлагают развивать профессиональные иноязычные речевые умения на основе погружения, т. е. непрерывной деловой игры; С. Николаева, Г. Чекаль, В. Плахотник – на основе решения наиболее значимых производственных проблем средствами изучаемого языка; М. Лещенко, Р. Мартынова [5], Г. Хакен – на основе интегрированного процесса обучения профессиональной и иноязычной речевой деятельности.

В соответствии с теоретическими положениями названных концепций разработаны методики обучения иноязычной профессиональной речи будущих экономистов (О. Быконя, Н. Драб, А. Каменский, А. Коваль, С. Коломиец, М. Огренич, Г. Скуратовская), юристов (Л. Котлярова, Г. Савченко), врачей и фармацевтов (И. Марковина, О. Русалкина), военнослужащих (Р. Зайцева, В. Златников, И. Онисина, Н. Угрюмова), инженеров разных профилей (И. Гришина, И. Дроздова, Т. Емельянова [3], И. Каменская), экологов (И. Верейкина, А. Кордонова), историков (Л. Добровольская, В. Тарасенко) и др.

Эти методики предполагают становление умений непосредственного иноязычного общения будущих специалистов со своими зарубежными коллегами в процессе личных контактов, путем деловой переписки, в режиме онлайн с использованием веб-камер и т. д. Однако такие формы общения далеко не всегда возможны и людям приходится узнавать друг о друге и о событиях в их странах из сообщений электронных СМИ, газетных и журнальных статей и очерков, репортажей с мест непосредственных действий, интервью, корреспонденций и других жанров журналистики. Причем от уровня речи журналистов во всех ее аспектах: содержательном, лингвистическом, тактическом и дипломатическом зависит не только

осведомленность граждан разных стран, но и их активность в решении многих насущных вопросов современности.

Не удивительно, что сегодня появляется все больше исследований, посвященных обучению будущих журналистов профессиональной речи на родном языке. Это работы В. Березина, О. Болотова, В. Ворошилова, Т. Лагутиной и других ученых. Формированием профессиональной компетентности будущих журналистов средствами иностранного языка занимались Т. Бударина [2], Т. Емельянова [3], Е. Макеева [4], Л. Нагорнюк [6], А. Тертичный [8], И. Чемерис [9], Н. Чичерина [10].

Следует отметить, что исследования указанных авторов либо вообще не предлагают конкретной системы упражнений по обучению разным видам профессиональной иноязычной речи будущих журналистов, либо детально рассматривают обучение лишь отдельным ее жанрам: интервьюированию (Т. Бударина, Е. Макеева), связи с общественностью (Т. Емельянова), реферированию в телевизионном дискурсе (Ю. Артемьева), телебеседе (П. Руковишников). Также имеются исследования по социализации личности журналиста (В. Сыченков), развитию культуры его профессионально-речевой деятельности (М. Фаенова, Г. Нуриджинова, Л. Городецкая).

При этом ни одна из защищенных диссертационных работ не систематизирует жанры журналистской речи и не структурирует процесс обучения им таким образом, чтобы каждое следующее учебное действие постепенно усложнялось в лингвистическом и смысловом отношении и тем самым создавало прочную основу для перехода учебно-речевой журналистской речи в каждом из ее жанров в реально речевую иноязычную профессиональную деятельность. Отсутствие такой методики, с одной стороны, и сохраняющееся противоречие между реальными потребностями журналистов излагать информацию в разных ее жанрах на иностранном языке и их недостаточными иноязычными речевыми возможностями выполнить это, с другой, обусловило выбор направления нашей научной работы.

**Цель статьи** состоит в теоретическом обосновании методики обучения английской профессиональной речи будущих журналистов.

Это предопределило выполнение нами следующих задач:

- 1) проанализировать современные методы обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов и выявить их достоинства и недостатки;
- 2) охарактеризовать сущность жанров журналистики и психологически обосновать последовательность их предъявления для обучения соответствующим формам речи;
- 3) установить единицу обучения английской профессиональной речи будущих журналистов в каждом из ее жанров;
- 4) обосновать компоненты содержания обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов в соответствии с изучаемыми жанрами.

Выполняя первую задачу, мы охарактеризовали методы обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов в педагогической теории и практике, а также определили сущность жанров журналистской речи, обосновали последовательность их предъявления в процессе обучения. Анализ современных методов обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов позволил нам установить их следующие достоинства, которые состоят в:

- установлении теоретических основ формирования медиаграмотности будущих журналистов;
- определенности видов компетенций, составляющих профессиональную компетентность будущих журналистов;
- уточнении сущности жанров журналистской речи и включении в квалификационные требования к специальности умений изложения информации в соответствии с каждым из них;
- доказанности целесообразности развития иноязычных умений журналистской речи на основе аутентичных медиатекстов;
- определенности направлений обучения английской профессиональной речи будущих журналистов и соответствующих им речевых умений;
- доказанности возможности, правомерности и эффективности приобретения профессиональных знаний и умения в области журналистики средствами иностранного языка.

Нами виявлені також недоліки проаналізованих методів:

1) неопределенность 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);

2) отсутствие теоретического обоснования и практической реализации интегрированного процесса обучения профессиональной и иноязычной речевой деятельности будущих журналистов во всех ее видах;

3) неразрешенность положения по обучению английской профессиональной речи будущих журналистов на основе жанровых текстов;

4) неопределенность структурных компонентов содержания обучения разным жанрам журналистской речи и соответственно методики их реализации;

5) необоснованность теоретических положений и практических действий по обучению будущих журналистов эмоционально выраженной презентации своих произведений;

6) неопределенность единицы обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов;

7) отсутствие практического курса английского языка, основанного на квалификационных требованиях к специальности «журналистика».

Для устранения названных недостатков процесса обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов необходимо выполнять ознакомление студентов с сутью наиболее популярных жанров журналистской речи, что и разрешает вторую поставленную нами задачу.

Так, заметка – это краткое изложение основных черт какого-либо явления, события или проблемы, которые для аудитории представляют особый интерес и новизну. Информационная корреспонденция состоит в детальном описании происшедших явлений или событий, которые интересны и значимы для людей, воспринимающих их. Аналитическая корреспонденция отличается от информационной обязательным анализом происшедших событий или явлений, изложенном журналистом. Сущностью информационного отчета является детальное изложение фактов о происшедших мероприятиях, а аналитический отчет требует еще журналистских комментариев относительно свершившихся событий или явлений. Информационное интервью – это жанр журналистской речи, в котором излагаются ответы интервьюированного лица на обобщенные вопросы журналиста (Что? Где? Когда?), а аналитическое интервью предполагает изложение ответов интервьюированного на детализирующие вопросы журналиста (Зачем? Почему? С какой целью?) и их комментарии. Репортаж представляет собой публикацию, извещающую читателя о ходе каких-либо событий с места их происшествия и с подтверждением их действительности свидетельскими аудио-видеозаписями. Жанр беседы представляет собой расширенное интервью как количеством его участников, так и разными аспектами его содержания. Рецензия, в отличие от предыдущих жанров, основывается не на самостоятельном сборе информации, а на готовом тексте, в котором журналист определяет его актуальность, значимость содержательного наполнения, качество лингвистического оформления, достоинства и недостатки раскрытия излагаемой в тексте проблемы, а также перспективы её дальнейшего изучения.

Кроме этого, считаем, что для определения последовательности в обучении иноязычной речи в соответствии с вышеперечисленными нами жанрами необходимо принимать во внимание следующее:

- диалектический закон «отрицание отрицания», в соответствии с которым любое развитие, в т. ч. развитие умений иноязычной профессиональной речи, может быть обеспечено при условии того, что каждое последующее входящее в него действие будет основано на предыдущем и включать в себя его наиболее значимые элементы;

- психологические механизмы усвоения речевых действий, в соответствии с которыми, по данным И. Румянцевой, кора головного мозга вырабатывает сигналы прежних знаний при введении новых, которые синтезируясь образуют новые блоки информации, что обосновывает необходимость развития каждого следующих лингворечевых умений на основе и во взаимосвязи с предыдущими;

• дидактические закономерности организации любого процесса обучения, в соответствии с которыми, по утверждению И. Лернера, вводимый учебный материал подлежит регулярному прямому и отсроченному повторению в системе усвоенного ранее содержания и поэтому любые единицы информации и способы деятельности с ними должны усваиваться на основе и в единстве с предыдущими. Эти научные данные позволили установить такую последовательность жанров для обучения освещения событий и явлений в мире в соответствии с их сущностью: заметка, информационная корреспонденция, аналитическая корреспонденция, информационный отчет, аналитический отчет, информационное интервью, аналитическое интервью, репортаж, беседа, рецензия.

При выполнении третьей задачи мы установили единицу обучения профессиональной речи будущих журналистов в каждом из ее жанров, определили компоненты содержания обучения изложению информации в соответствии с журналистскими жанрами, разработали алгоритм методических действий по обучению изложения информации в соответствии с каждым из жанров журналистики.

Для установления единицы обучения англоязычной речи будущих журналистов принято за основу определение Р. Мартыновой о том, что текст – это целесообразный аутентичный фрагмент культурно-языкового пространства, в рамках которого моделируется социокультурное взаимодействие обучаемого с носителем языка на основе средств управляемой текстовой деятельности, в процессе которой усваиваются базовые каноны основных жанрово-стилистических регистров, осваиваемых видов иноязычной речевой деятельности. Поэтому применительно к теме нашего исследования единицей обучения является текст в каждом из его жанров.

Выполняя четвертую задачу, мы учли квалификационные требования к иноязычной речи журналистов и определили, что она должна осуществляться в профессионально-направленной, социально-обусловленной и лингвистически-корректной (нормативной) деятельности.

Нам удалось, проанализировав соответствующие работы ученых, структурировать компоненты профессионально-направленной деятельности, а именно умения: 1) излагать основную текущую информацию в соответствии с жанром «заметка»; 2) излагать подробную текущую информацию в соответствии с жанром «информационная корреспонденция»; 3) излагать подробную информацию в последовательности происшедших событий и явлений в соответствии с жанром «аналитическая корреспонденция»; 4) излагать подробную информацию в последовательности происшедших событий и анализировать ее в соответствии с жанром «информационный отчет»; 5) излагать подробную информацию в последовательности происшедших событий и анализировать ее в соответствии с жанром «аналитический отчет»; 6) выяснить информацию в процессе беседы с одним человеком в виде ответов на вопросы и излагать состоявшийся разговор в соответствии с жанром «информационное интервью»; 7) выяснить информацию в процессе беседы с одним человеком в виде ответов на вопросы, комментировать ее и излагать весь разговор в соответствии с жанром «аналитическое интервью»; 8) собирать информацию на месте событий путем беседы с очевидцами, уточнения и комментирования собранных сведений в соответствии с жанром «репортаж»; 9) определять тему разговора, изучать информацию по ней, выяснять сведения об личностях предстоящего разговора с несколькими людьми, в процессе которого комментировать услышанное, убеждать участников разговора в чем-либо, способствовать коррекции их поведения в соответствии с жанром «беседа»; 10) критически читать представленную информацию, находить в ней достоинства и недостатки, аргументировать свою точку зрения с приведением подтверждающих фактов, объективно оценивать прочитанное в его разных аспектах в соответствии с жанром «рецензия».

К компонентам социально-обусловленной деятельности журналистов мы относим следующие: информационный, состоящий в удовлетворении потребности населения в оперативных актуальных сведениях о происшедших событиях; идеологический, состоящий в воздействии на сознательность людей, их идеалы и стремления, а также мотивацию поведенческих поступков; организационный, состоящий в самоорганизации общества, управлении государственными, политическими, хозяйственными и общественными институтами и учреждениями; культурно-образовательный, состоящий в распространении в

жизни культурных и нравственных ценностей; конституционный, состоящий в учете гражданских потребностей граждан, защите их прав и свобод, гарантированных конституцией страны.

Компонентами лингвистически-корректной (нормативной) деятельности являются: лингвистический, состоящий в нормативной фонетической, лексической и грамматической компетенции, а также дополнительных лингвистических средствах, позволяющих отразить эмоциональное состояние журналиста при комментировании ним излагаемых событий; дискурсивный, состоящий в изложении информации языковыми и речевыми средствами, аналогичными их выражению носителем языка; прагматический, состоящий в изложении актуальной для реципиента информации с конкретными рекомендациями дальнейших действий; стратегический, состоящий в поддержании контакта с собеседниками, нивелировании значения неточно выраженных ими фраз или потерей интереса к восприятию информации.

Исходя из установленных компонентов содержания обучения журналистской речи, а также единицы ее обучения, нам выдается возможным предложить алгоритм методических действий по обучению приобретать и излагать информацию в рассматриваемых жанрах журналистской речи. Он состоит из следующих действий журналиста: сбора информации; изложения информации; проверки результативности воздействия информации на реципиента.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Мета як вихідний компонент системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у вищому закладі освіти / О. Б. Бігич // Вісник КДПУ: Серія «Педагогіка і психологія». – 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 (английский 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. – 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 професійного спрямування загальноосвітніх предметів на факультеті 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 / О. Б. Тарнапольский. – Днепропетровск: ДУЕП, 2008. – 236 с.
8. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: учеб. пособие / А. А. Тертычный. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 375 с.
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.

## ЗА РУБЕЖЕМ

УДК.372.878:373.5

А. Е. ВІЛЬЧКОВСЬКА

### ВИНИКНЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПОЛЬЩІ (X–XVIII СТОЛІТТЯ)

*Розглянуто становлення і розвиток системи музичного виховання дітей та молоді у Польщі впродовж X–XVIII ст. Вказано, що впродовж цього історичного періоду воно здійснювалося в різних типах шкіл, костелів, музичних бурсах, колегіях та народному музичному середовищі. Відзначено вплив тогочасного музичного виховання на розвиток польської культури.*

**Ключові слова:** музичне виховання, діти, молодь, школа, костел, релігія.

А. Е. ВИЛЬЧКОВСКАЯ

### ВОЗНИКНОВЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ПОЛЬШЕ (X–XVIII ВЕКА)

*Рассмотрено становление и развитие системы музыкального воспитания детей и молодежи в Польше в X–XVIII ст. Отмечено, что в этот исторический период оно осуществлялось в разных типах школ, костелов, музыкальных бурсах, коллегиях и народной музыкальной среде. Показано влияние музыкального воспитания на развитие польской культуры.*

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание, дети, молодежь, школа, костел, религия.

A. E. VILCHKOWSKA

### THE ORIGIN AND ESTABLISHING OF CHILDREN AND YOUTH'S MUSIC EDUCATION IN POLAND

*The establishing and development of the system of children and youth's music education in Poland during the X–XVIII centuries are revealed. It was performed in different types of schools, churches, music school, collegias and folk music environment.*

**Keywords:** music education, childrens, youth, school, church, religion.

Головною метою виховання дітей та молоді на сучасному етапі модернізації системи шкільної освіти є передання молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності. Ідея виховання підростаючих поколінь засобами мистецтва у всіх країнах світу набуває все більшої значущості та ваги.

Можна повністю погодитись з думкою французького музикознавця Е. Суріо, який вважає, «що музика як чинник виховання набуває важливого значення, оскільки володіє універсальними властивостями: формує мислення, розвиває увагу, вражливості і в кінцевому рахунку впливає на моральність. Процес формування особистості не може обійтись без музики, оскільки вона входить в систему виховання не як предмет розкоші, а як необхідність» [1, с. 6].

**Мета статті** полягає у здійсненні ретроспективного аналізу виникнення і розвитку системи музичного виховання дітей та молоді у X–XVIII ст.

У своєму становленні та розвитку польська система музичного виховання дітей та молоді пройшла тривалий шлях, який був тісно пов'язаний з історичним розвитком держави.

Період виникнення і становлення музичного виховання дітей та молоді з 996 р. (хрещення населення Польщі) до листопада 1918 р. (проголошення незалежної Польської держави) можна поділити на два етапи. Перший з них, згідно з висновками досліджень

польських та українських вчених (М. Пшеходзинська, Е. Просняк, А. Сергієнко, Г. Ніколаї та ін.), тривав від прийняття населенням Польщі християнства до першого розподілу Речі Посполитої (996–1772 рр.). Початок другого етапу співпадає із втратою Польщею незалежності внаслідок розподілу її території Росією, Прусією та Австрією.

Витоки музичного виховання у Польщі треба шукати у народних обрядах, звичаях та всіх різновидах національної музичної творчості. Основи музичного виховання підрастаючих поколінь закладались у процесі музичної творчості і мистецьких народних традиціях. В музичних народних традиціях значне місце відводилось обрядовим пісням. Участь дітей в обрядах, які в своїй основі пов'язувались з господарськими інтересами, мали велике значення для усвідомлення ними значущості праці, засвоєння певної інформації про навколишнє життя.

Зазначимо, що в римському і візантійському християнських обрядах музика посідала суттєве місце. Винятково важливе значення у становленні музичного виховання дітей та молоді мало введення християнства у Польщі, це вплинуло на організацію шкіл, навчання в яких і богослужіння у костелах проводилось в ті часи латинською мовою.

Оскільки музика відігравала велику роль у католицькому вихованні учнів, значне місце в костелах відводилось хоровому співу. На жоден предмет у школі (за винятком граматики) не відводилось стільки часу, як на церковний спів. Учні кожної школи щоденно обов'язково співали у монастирському або приходському костелі, а також на всіх заупокойних службах. М. Сперанський, який досліджував історію народних шкіл у Західній Європі, писав: «Учні повинні були співати вранці, співати ввечері, співати латинські гімни, непотрібні не співакам, не слухачам, співати то перед одним, то перед іншим олтарем» [4, с. 103].

Засвоєння багатоголосих хорових творів було дуже складним процесом, оскільки воно здійснювалося на слух за допомогою прийомів хейрономії – умовних рухів рук і пальців, оскільки існуюча в той час система невменної нотації давала лише приблизно уявлення про висоту і тривалість звуків. Для оволодіння елементарними теоретичними відомостями існували навчальні рукописні посібники у формі платонівських діалогів. Наочними посібниками також були малюнки, таблиці, монохорд [9].

Вчителями співу в цих школах були кантори, які здебільшого навчалися музики в монастирях. Головною метою навчального предмета «Співи» була чітка практична спрямованість – сформувати в учнів вокальні вміння у костельному співі на основі розвитку їх мнемічних здібностей.

У середньовічній Польщі основним типом навчальних закладів були кафедральні школи, в яких навчали не тільки кліриків, а й канцлерів (управителів єпископських канцелярій). В них також здійснювалася музична підготовка ксьондзів та світських осіб для співу під час літургії в костелі, оскільки органів на той час майже не було [6, с. 8].

У «золотому віці» польської культури (XV–XVI ст.) особливого розквіту набуває ренесансна архітектура (Я. Замойський, В. Ствош), література (Я. Кохановський, М. Рей) та музичне мистецтво. Я. Люблінський, М. Гомулка, М. Леополіта та інші педагоги включали до змісту своїх творів національний фольклор і мали досконалий поліфонічний стиль. Більшість з цих творів увійшла до репертуару шкільних хорів.

Таким чином, в епоху Ренесансу польські філософи і педагоги почали розглядати музику як засіб для розвитку особистості. Зокрема, відомий філософ епохи Відродження професор Краківського університету Себастьян Петріці (1554–1625) у праці «Коментарі до політики Аристотеля» писав: «Музика є рекреацією, добродійним відпочинком; вона відновлює стомлений розум, полегшує працю, зміцнює силу духу» [10, с. 470].

В історичних джерелах (хроніки, ікони, картини) є інформація про те, що в XV–XVI ст. навчання музики учнів у польських школах здійснювалось не тільки шляхом механічного засвоєння її на слух, а й за допомогою нотних записів. Крім релігійних пісень, рифмованих легенд і колядок до репертуару музичного виховання школярів в цей період включали також народні та історичні пісні.

Нові суспільні відносини, які склалися в Польщі в цей історичний період, сприяли гуманістичній спрямованості освіти та мистецтва. Вони зумовили інтенсивний розвиток світської музики, її популяризацію та застосування у музичному вихованні підрастаючих

покоління. Важливий вплив на цей процес мало удосконалення нотного письма, видання літератури з музичного мистецтва, зростання в країні різного типу шкіл.

З другої половини XV ст. світська музика поступово включається до навчального процесу приходських шкіл, які були найбільш розповсюдженими у Польщі. Підручниками у музичному вихованні школярів були гуситські канціонали, трактати Себастьяна з Фельштина, Я. Глагослава та Я. Люблінського. Значну роль у музичному вихованні відіграв підручник з музики польською мовою Яна Горчина, який у вступі до нього писав: «Мої задуми не в тому, що мрію всіх музикантами бачити, але щоб ті, хто пишається іменем поляка знали теорію і вміли грати на інструментах» [7, с. 362].

Важливе місце у розвитку освіти у Польщі, в тому числі музичного виховання, належить Краківському університету, заснованому у 1364 р. Найчисленнішим з чотирьох відділів університету був відділ «вільних мистецтв». Його випускники виконували функції вчителів і канторів. Лекційний курс з музики для студентів викладався на основі трактату Боеція «Deinstitutionemusica», який популяризував античну музичну естетику і спирався на піфагорійське вчення про числову природу музики, а також популярних праць з музики М. Пселльоса (Візантія XI ст.) та Жана де Мюра (Франція XIV ст.).

У Середньовіччя підготовка фахівців музики здійснювалась також у монастирських та кафедральних школах, які працювали під егідою католицького собору. Професійні вимоги до випускників цих навчальних закладів передбачали виконання канторських обов'язків – керівництво хором (вмінь навчати дітей співу). Вчитель музики повинен був грати на музичних інструментах, мати теоретичні знання з математичного обчислювання інтервалів та володіти системою нотного лінійного запису. Для підготовки фахівців з музики в цих школах використовувалися широко відомі у Західній Європі праці чеха Моравського, французів Фіна де Вітрі і Гійома де Машо, а також польського музикознавця М. Шидловати, який розробив основи методики навчання грегоріанського співу.

У XV–XVIII ст. у багатьох польських містах (Бар, Бидгощ, Гродно, Краків, Варшава, Люблін, Плоцьк, Сандожеж, Каліш та ін.) відкриваються музичні бурси (*bursemusicorum*) при єзуїтських колегіях, подібних до італійських консерваторій, в яких навчалася переважно молодь з бідних сімей і сироти. До бурс приймали хлопців з 12 років, однак основний контингент учнів мав вік більше 15–16 років. Навчання в них тривало від 3 до 6 років і було безкоштовним. Бурсаки вивчали теорію музики, композицію, гру на музичних інструментах (скрипка, флейта, гобой, кларнет, фагот, валторна, труба, трамбон, клавесин, орган), їх також обов'язково навчали співу та диригуванню.

Після закінчення бурси найбільш здібні випускники мали можливість залишитись у ній на викладацькій роботі, а також працювати костельними органістами, канторами, викладати музику в єпархіяльних школах, продовжувати навчання в орденських або єпархіяльних семінаріях чи колегіях. Частина випускників бурси потрапляла на службу до і заможних шляхтичів і призначалась керівниками хорових капел, оркестрів, а також вчителями музики дітей родини. Поступово такі бурси стають у Польщі центрами музичної освіти, перетворюючись на професійні музичні школи. Їх переважно організували й опікали єзуїти у різних куточках країни.

Центрами пропаганди музичного мистецтва серед аристократів в епоху Середньовіччя та Відродження були королівські і магнатські двори. За традицією при кожному з них існували капели, в яких брали участь талановиті музиканти–виконавці, композитори, співаки, причому не тільки поляки, а також запрошені на службу з-за кордону, переважно з Італії, фахівці з музики. Варто зазначити, що активна діяльність італійських композиторів, музикантів та співаків, які працювали у Польщі, сприяла відкриттю в 1625 р. у Варшаві оперного театру – другого в Європі після Флоренції (1600 р.). Це значною мірою вплинуло на пропаганду музичного мистецтва серед варшав'ян, а також підвищенню рівня музичної освіти учнів в бурсах і колегіях.

У цей період значної популярності набули музичні концерти (виступи оркестрів, окремих музикантів та співаків), які регулярно проводились у різних містах Польщі. З другої половини XVIII ст. серед заможних сімей та аристократів існувала традиція вчити своїх дітей (за наявності у них музичного слуху) грати на музичних інструментах: фортепіано, скрипці, віолончелі. Для цього запрошувались вчителі музики, які проводили заняття з дітьми в домашніх умовах.



Королівська влада та аристократія використовували музичне мистецтво з метою прославляння власної могутності, для розваги та надання своїм резиденціям іміджу певних осередків музичної культури. Світська музика була у той історичний період частиною побуту аристократів у переважній більшості країн Європи. Вміння співати і грати на музичних інструментах розглядалось як важливий елемент світського виховання.

Суттєву роль у музичному вихованні дітей і молоді в епоху Середньовіччя та Відродження відіграв католицький костел, де з XIV ст. богослужіння супроводжувалось грою на органі. Перший орган в Польщі було встановлено в м. Торуні у 1300 р. У XV–XVII ст. ці музичні інструменти були розміщені майже у всіх міських костелах і мистецтво грати на цьому інструменті досягло в ті часи свого розквіту. Не зважаючи на те, що музика відігравала допоміжну роль у костельній літургії, вона мала великий емоційний вплив на всіх учасників богослужіння незалежно від їх віку.

В епоху Відродження на зміну середньовіковій теології та ієрархії божественного і людського приходять інше розуміння світу – антропоцентричне, яке проголошує ідею самоцінності людської особистості. Гуманізм цього історичного періоду зумовив також піднесення у різних сферах мистецької творчості. «Для музичного мистецтва та освіти гуманізм означав передусім заглиблення у світ людських почуттів, визнання за ними нової естетичної цінності. Усе більше висуваються на перший план естетичні й пізнавальні функції музики, її здатність виражати внутрішній світ людини», – зазначає С. С. Горбенко [1, с. 89].

Зазначимо, що ідеї музичного виховання як важливої частини загальної системи шкільної освіти, були обґрунтовані визначними педагогами Відродження. Зокрема, Ян Амос Коменський у праці «Велика дидактика» обґрунтував роль співів як необхідного засобу у всебічному вихованні учнів, які, на його думку, не повинні були обмежуватись лише релігійними піснями. Репертуар учнів мав охоплювати обов'язково народні пісні, які були знайомі дітям з раннього віку, адже їх співали батьки, а також ці пісні виконувались на різних святах, весіллях, під час відпочинку після праці.

Отже, Середньовіччя і Відродження були першим історичним періодом у становленні музичного виховання в Польщі. Воно здійснювалось у різних типах шкіл, костелах, музичних бурсах, колегіях, при дворах магнатів, а також у народному музичному середовищі шляхом прилучення дітей і молоді до народних обрядів, релігійних свят, масових народних ігор тощо. Цей період був вирішальним у закладенні основ організації та методів музичного виховання дітей і молоді, яке проходило у наступних століттях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей дошкільного віку / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 348 с.
2. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі : історія та сучасність / Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 395 с.
3. Сергиенко А. П. История становления и развития музыкального воспитания в Польше: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. П. Сергиенко. – К., 1993. – 193 с.
4. Сперанский Н. Очерки по истории народной школы в Западной Европе. Возникновение народной школы / Н. Сперанский. – М: Тов-во типографии А. Мамонтова, 1886. – С. 100–114.
5. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Ж. Локк, Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцци; сост. В. Кларин, А. Джурицкий. – М: Педагогика, 1987. – 412 с.
6. Buda U. Początki kształcenia muzycznego w Przemysłu (do XX wieku) / U. Buda // Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich / Pod red. L. Mazera. WSP Rzeszów, 1999. – Т. 2. Muzyczna Galicja. – 53 s.
7. Historia wychowania / red. L. Kordybacha. Т. 1. – Wrocław, 1968. – 368 s.
8. Karbowski A. Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich / A. Karbowski. – Lwow; Warszawa; Kraków, 1923. – 564 s.
9. Mokrecki L. Wychowanie i szkolnictwo w Średniowieczu // Historia wychowania / Pod red. J. Helwiga. – Poznań, 1994. – s. 22–25.
10. Petrycy S. Pisma wybrane. Т. 1–2. Seria: Biblioteka Klasy Filozofii PWN / S. Petrycy. – Warszawa, 1956. – 589 s.
11. Przychodzinska M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność. Warszawa: Wyd. WsiP, 1989. – 198 s.
12. Prośniak J. Z dziejów wychowania muzycznego w Polsce / J. Prośniak // Wychowanie Muzyczne w Szkole. – 1970. – Nr. 3 – 5. – S. 32–36.

І. І. ЯНКОВИЧ

**КЛАСНЕ КЕРІВНИЦТВО В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ**

*Проаналізовано діяльність класних керівників у загальноосвітніх навчальних закладах України та Польщі. Встановлено правові основи діяльності вихователів класів. З'ясовано критерії призначення класних керівників. Окреслено основні функції вихователів класів. Вказано спільні і відмінні риси у роботі класних керівників українських і польських навчальних закладів.*

**Ключові слова:** класний керівник, вихователь класу, загальноосвітні навчальні заклади України та Польщі.

И. И. ЯНКОВИЧ

**КЛАССНОЕ РУКОВОДИТЕЛЬСТВО В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ И ПОЛЬШИ**

*Проанализированы деятельность классных руководителей в общеобразовательных учебных заведениях Украины и Польши. Установлены правовые основы деятельности воспитателей классов. Выяснено критерии назначения классных руководителей. Определены основные функции воспитателей классов. Указаны общие и отличительные черты в работе классных руководителей украинских и польских учебных заведений.*

**Ключевые слова:** классный руководитель, воспитатель класса, общеобразовательные учебные заведения Украины и Польши.

I. I. YANKOVYCH

**FORM MASTERS IN COMPREHENSIVE SCHOOLS OF UKRAINE AND POLAND**

*The article deals with the analysis of form masters' activity in comprehensive schools of Ukraine and Poland. Legal bases of class teachers' activity have been determined. The criteria of the form masters' appointment have been cleared up. The main functions of form masters have been defined. Similar and distinctive features in class teachers' work have been pointed out.*

**Keywords:** form master, class teacher, comprehensive schools of Ukraine and Poland.

Незважаючи на суттєві відмінності у політичних та соціально-економічних системах, Україна та Польща вирішують практично однакові проблеми у вихованні учнівської молоді. В обох державах набули актуальності питання формування у школярів моральних цінностей, профілактики шкідливих звичок, адже стають численними випадки залежності дітей від психоактивних речовин. Виявлено, що у Польщі, яка має вищий рівень соціально-економічного розвитку, ніж Україна, більшість учнів віком 11–14 років (76%) мають досвід вживання алкогольних напоїв. Серед підлітків віком 15 років цей показник вищий (91%) [3].

Недисциплінованість, індивідуалізм, надмірний прагматизм учнів, прояви неконтрольованої агресії і суїциду серед дітей, їх соціальна дисадаптація спонукають педагогічні колективи і громадськість шукати шляхи профілактики негативних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗОНЗ).

Учені намагаються з'ясувати причини цих негараздів, серед яких є неконтрольований розвиток техніки, що не урівноважується потенціалом виховних впливів.

Один із шляхів попередження негативних тенденцій шкільного середовища – посилення виховної функції педагогів, передусім класних керівників. У польських ЗОНЗ для позначення діяльності класного керівника існує спеціальний термін «вихователь класу» (wychowawca klasy).

У наукових джерелах нами не виявлено досліджень діяльності класних керівників ЗОНЗ зарубіжних країн. Доцільно проаналізувати функції класних керівників таких закладів України

та Польщі для запозичення позитивного досвіду, обґрунтування перспектив поліпшення їх діяльності в обох державних.

В Україні теоретичному обґрунтуванню змісту діяльності класного керівника сучасної школи, визначенню його функцій, формуванню особистості присвячені дослідження Б. Кобзара, В. Оржеховської, О. Пилипенко, А. Розенберга, Б. Ступарика та інших науковців. Різні аспекти діяльності класних керівників висвітлено в дисертаційних дослідженнях Ж. Дятчиної (роль класного керівника у формуванні громадянської активності старшокласників), І. Мирного (функції вихователя у школах працюючої молоді), О. Шквир (підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва) [5]. Заслужують на увагу історико-педагогічні дослідження Ф. Бобкова про діяльність інституту груповодства у першій третині ХХ ст. та О. Кірдан про виховні функції класного керівника в навчальних закладах України в середині ХІХ – на початку ХХ ст. [2]. Праці В. Воронової, Л. Макарової, Л. Масунової, Р. Пенькової, М. Федорова, Г. Цибулько та інших вчених присвячені підготовці майбутніх педагогів до роботи класним керівником загалом і певних напрямів діяльності зокрема.

Вивчення науково-педагогічної літератури, зокрема робіт С. Баранова, Н. Волкової, М. Рожкова, М. Савіна, В. Сухомлинського, М. Фіцули, дало можливість визначити та охарактеризувати загальні функції класного керівника. Науковці виокремлюють їх діагностичну, організаторську, виховну, координаційну, стимулюючу, контролюючу, корекційну й соціальну функції.

У Польщі теоретико-методичні засади виховної роботи обґрунтували Я. Корчак (J. Korczak) Т. Левовіцький, (T. Lewowicki), Л. Зажецький (L. Zarzecki), Т. Дембровська (T. Dąbrowska), Б. Войцеховська-Харлак (B. Wojciechowska-Charlak), К. Конажевський (K. Konarzewski), Ю. Конопницький (J. Konopnicki), М. Лобоцький (M. Łobocki), Б. Суходольський (B. Suchodolski), М. Танась (M. Tanaś), Ф. Шльосек (F. Szlosek) та ін.

Діяльність класного керівника та його функції вивчали Г. Щепанський (H. Szczepański) [10], Б. Заневська (B. Zaniewska) [11], Я. Радзевіч (J. Radziewicz), роль класного керівника у формуванні дитячого колективу – З. Славік (Z. Sławik) [9], вдосконалення діяльності молодих вихователів – Я. Блінкевіч (J. Blinkiewicz). В. Заневська, зокрема, зазначає, що класний керівник повинен водночас бути актором – організатором імпрез та учителем, що сприяє успішному навчанню. Удосконаленню професійної підготовки вчителів у Польщі присвячені дослідження українських вчених К. Біницької, А. Василюк, І. Мицишин тощо.

Проте темою спеціального дослідження не став порівняльний аналіз функцій класного керівництва ЗОНЗ Польщі й України з обґрунтуванням перспектив удосконалення діяльності вихователів класу.

**Мета статті** – здійснити порівняльний аналіз діяльності класних керівників в ЗОНЗ України та Польщі, виявити особливості їх діяльності та визначити перспективи її вдосконалення.

Класне керівництво у загальноосвітніх школах як України, так і Польщі регламентується законодавчому рівні. Зокрема, в Україні Міністерство освіти і науки затвердило Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. У цьому документі зазначено права та обов'язки класного керівника як організатора учнівського колективу [4]. Відповідно до вказаного положення класний керівник повинен сприяти змістовному проведенню дозвілля, організовуючи екскурсії, виховні заходи; співпрацювати з усіма учасниками навчально-виховного процесу (батьками, учителями, медичними та соціальними працівниками тощо) з метою забезпечення належних умов для здійснення навчального і виховного процесу; володіти інформацією про навчальні досягнення, умови побуту й виховання учнів; формувати світогляд, розвивати моральні цінності дітей. Також задекларовано вимоги до класного керівника. Такий педагог має дотримуватися педагогічної етики, поважати кожного учня як особистість; пропагувати здоровий спосіб життя; постійно підвищувати рівень педагогічної майстерності, професійних умінь і навичок, загальної культури [4].

У Польщі відповідно до розпорядження міністра освіти від 21 травня 2001 р. складаються статути шкіл, спеціальні додатки яких визначають обов'язки класного керівника [8].

Свідченням посиленої уваги суспільства до проблем виховання є розпорядження міністра освіти від 30 квітня 2013 р. у справі засад та організації психологічно-педагогічної допомоги в дошкільних закладах, школах і позашкільних закладах. Психологічно-педагогічна допомога призначена для задоволення індивідуальних освітніх потреб, виявлення індивідуальних можливостей учнів, вирішення проблем неповносправності, соціальної дезадаптації, відставання у навчанні, важковиховуваності, пов'язаної з побутовими умовами учня, у кризових або травматичних ситуаціях тощо [7].

Необхідно зазначити, що в обох країнах існують ідентичні підходи щодо призначення класних керівників у ЗОНЗ. Вихователь класу обирається директором школи із досвідчених учителів; при цьому головним критерієм має бути авторитет серед учнів.

Аналіз додатків до статутів польських шкіл дає підстави стверджувати, що головними завданнями вихователя класу є створення умов, які допомагають розвитку дитини, зокрема:

- надання повної інформації, яка цікавить учнів, щодо діяльності самодіяльних колективів, клубів, бібліотек, учнівського самоврядування, шкільних педагогів, профілактичних кабінетів, кабінетів домедичної допомоги, секретаріату;
- залучення учнів до розвитку власних зацікавлень через участь у позанавчальних заняттях;
- співпраця з радою батьків класу, збагачення внутрішнього життя класу через організацію екскурсій, походів у театр, кінотеатр чи басейн, зустрічей та урочистостей;
- заохочення учнів до участі в концертах, спортивних змаганнях, до роботи у бібліотеках.

Завданнями класного керівника є організація колективу класу, залучення його до змагань зі збору макулатури, до утримання в чистоті шкільних територій, до участі у громадських справах.

Вагомою є роль вихователя класу у вирішенні конфліктних ситуацій, які виникають між учнями та їх батьками, між учнями класу чи школи тощо. Класний керівник повинен встановити причини непорозуміння, вислухати обидві сторони, які конфліктують, провести бесіди з органами учнівського самоврядування та батьками учнів, залучити за необхідності для вирішення конфлікту директора школи, шкільних педагогів, учителів.

Важливою є діагностична функція класного керівника та терапія. Він повинен скористатися комплексом методів педагогічної діагностики, зокрема, має проводити систематичні спостереження, анкетування, соціометрію тощо.

Вихователь класу реалізує свої функції через організацію індивідуальної допомоги кожному учневі (спостереження за його поведінкою, розпізнання потреб і зацікавлень, проведення індивідуальних розмов, вивчення родинного середовища, організацію матеріальної допомоги, надання допомоги у вирішенні проблем).

Однією з основних функцій класного керівника у школах Польщі є планування роботи класу, яке здійснюється відповідно до навчально-виховного плану школи і виявлених потреб класного колективу (життя колективу класу, класні вечори, екскурсії, конкурси у класі і між класами, батьківські збори тощо). План складається на весь період навчання у школі, а також на один рік.

Вихователь класу у польських школах, як і в українських, співпрацює з учителями-предметниками. При цьому надається допомога тим учням, які відчувають труднощі у навчанні. Особлива увага у співпраці з учителями приділяється недисциплінованим учням. Вихователь класу систематично контактує з батьками для встановлення, яка психолого-педагогічна підтримка необхідна дитині. Як мінімум, він проводить батьківські збори три рази в рік.

Вихователю класу надає допомогу психолого-педагогічна служба, шкільна опікунсько-виховна комісія, відділ удосконалення вчителів, директор школи. Класним керівникам-початківцям допомагають їх досвідчені колеги. Для них проводиться інструктаж тощо. Також у бібліотеках проводиться підбір спеціальних матеріалів.

Отже, основними функціями класного керівника є: планування роботи класу, координація діяльності виховних інституцій, організація виховного середовища, проведення педагогічних вимірювань, реалізація терапії, адміністративна діяльність [6].

Порівняльний аналіз діяльності класних керівників ЗОНЗ Польщі й України дає підстави стверджувати, що головними напрямками роботи вихователів класу є:

- проведення діагностичних процедур;

- організація колективу класу;
- сприяння у навчанні;
- виховання цінностей;
- координація діяльності виховних інституцій;
- стимулювання учнів до діяльності;
- контроль знань і сформованості якостей;
- попередження й подолання важковиховуваності;
- створення соціального середовища, допомога у встановленні соціальних контактів.

На відміну від українських шкіл, у додатках до статутів польських ЗОНЗ більше уваги приділяється зміцненню здоров'я дітей, педагогічній терапії, підготовці вихователя-початківця до роботи класним керівником. Вихователь класу визначає, кому з дітей необхідна психолого-педагогічна підтримка. Фахівці з педагогічної терапії спостерігають за дітьми, проводять діагностичні процедури з учнями, які мають відхилення у розвитку або відчують труднощі у навчанні, проводять корекційно-компенсаційні та інші заняття терапевтичного характеру. Педагогічна терапія покликана також запобігти відставанню школярів у навчанні. При цьому фахівці у процесі психолого-педагогічної допомоги залучають до спільної роботи батьків учнів, що потребують підтримки [7].

Дещо менше уваги приділяється формуванню колективу як основному завданню класного керівника. Не виявлено документів, в яких зазначалося б, що вихователь класу має бути обізнаним із новітніми методами, методиками чи технологіями розвитку колективу, незважаючи на те, що провідним чинником впливу на особистість є згуртований колектив. Отже, можна припустити, що існує потреба у навчально-методичних посібниках з організації дитячого колективу, зокрема технологій і методик його формування. Серед завдань і функцій класного керівника не акцентується увага на здійсненні самоосвіти, вивченні інноваційних технологій роботи з колективом класу, ознайомленні з творчою роботою досвідчених класних керівників.

У згуртованому колективі, в якому учень відчуває себе захищеним, потрібним, гармонійно розвивається складові «Я-концепції» дитини. На жаль, більшість дитячих колективів перебуває на низькому рівні сформованості. Отож, перспективний напрямок діяльності класного керівника – формування згуртованого колективу через реалізацію виховних технологій. Такими технологіями є колективне творче виховання, організація успішної діяльності, шоу-технології тощо.

У статутах польських ЗОНЗ пропагується необхідність терапії, психолого-педагогічної підтримки. Проте варто також акцентувати увагу на проблемі успіху і його досягненні в ранньому віці. Дитина, яка відчула емоцію радості від досягнутого успіху, зазвичай не стає важковиховуваною. У школах успіху і радості Френе діти під керівництвом учителя склали плани роботи на тиждень і згодом звітували про їх виконання [1, с. 142].

Отже, виконання основної функції вихователя – планування – передбачає складання планів не тільки класним керівником, а й учнем, що має зробити цілеспрямованим життя дитини.

Польські та українські класні керівники в ЗОНЗ мають однакові проблеми. Це передусім паперотворчість: необхідність писати звіти, подавати інформацію тощо. У польських школах класний керівник складає більше 20 необхідних документів [6], тож мало часу залишається на безпосередню роботу з батьками, учнями тощо. Отже, основним критерієм оцінювання діяльності класного керівника мають бути не ідеально написані папери, а відгуки батьків та учнів.

Як в українських, так і в польських ЗОНЗ класних керівників призначає директор школи. Це найбільш авторитетні й досвідчені вчителі. Головний критерій при призначенні на цю посаду – відповідність запитам дитини. Функції польських та українських керівників класів тотожні. Класні керівники ЗОНЗ в обох країнах мають аналогічні проблеми: складність ведення документації, оформлення великої кількості паперів. Проте є й відмінності. Так, польські вихователі більше уваги приділяють діагностиці, педагогічній терапії, зміцненню здоров'я дітей. Вони є водночас вихователями, опікунами, помічниками школярів та їх батьків. Окрім того, залучаючи психологів і педагогів, забезпечують надання психолого-педагогічної допомоги.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кірдан О. Л. Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Л. Кірдан. – К., 2002. – 17 с.
3. Корчак Л. Запобігання патологічним явищам серед дітей та молоді у школах в період трансформації устрою / Леандра Корчак, Данута Гайдус // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2002. – № 4 (8). – С. 165–173. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/npo/2002\\_4/Korchak.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2002_4/Korchak.pdf)
4. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти: / Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 6 вересня 2000 р., № 434. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0659-00>
5. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Л. Шквир. – Житомир, 2004. – 20 с.
6. Powinności wychowawcze nauczyciela / Zespół Szkół Nr 32 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Warszawie. [Elektroniczny zasób]. – Reżym dostępu: <http://www.zs32.edu.pl/dokumenty/regulaminy/powwychnaucz.pdf>
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach // Dziennik Ustaw. – 2013. – poz. 532. [Elektroniczny zasób]. – Reżym dostępu: [Http://Www.Kuratorium.Waw.Pl/Files/F-6104-2-Nowa\\_Pomoc\\_Psychologiczno\\_-\\_Pedagogiczna\\_Z\\_2013\\_R.Pdf](Http://Www.Kuratorium.Waw.Pl/Files/F-6104-2-Nowa_Pomoc_Psychologiczno_-_Pedagogiczna_Z_2013_R.Pdf)
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół // Dziennik Ustaw. – 2001. – N. 61. – poz. 624. [Elektroniczny zasób]. – Reżym dostępu: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20010610624>
9. Sławik Z. Wychowawca jako organizator i kierownik zespołu uczniowskiego / Z. Sławik // Problemy Oświaty na Wsi. – 1989. – N. 1. – S. 20–21.
10. Szczepański H. Rola wychowawcy klasy / H. Szczepański // Oświata i Wychowanie. – 1988. – N. 41. – S. 12–13.
11. Zaniewska B. Rola wychowawcy klasy w procesie dydaktyczno – wychowawczym szkoły / B. Zaniewska. [Elektroniczny zasób]. – Reżym dostępu: <http://www.gzkazimierzdolny.szkolnastrona.pl/bip/print.php?p=m&id=6>

УДК 159.947.5; 801.311

Т. В. ТАДЕЄВА

## МОДЕЛЬ МОТИВАЦІЙНОЇ ШКОЛИ АЛАНА МАКЛІНА

*Розглянуто модель мотиваційної школи шотландського психолога-практика А. Макліна. Встановлено, що вказана модель побудована на континуумах, які виражають ступінь задоволення школою трьох базових учнівських психологічних потреб – в афіліації, активності та автономії, її застосування ґрунтується на дев'яти навчальних станах, а в механізмі внутрішньої мотивації виокремлюються драйви, що характеризують різні аспекти когнітивного налаштування.*

**Ключові слова:** *учіння, навчання, мотивація, афіліація, активність, автономія, когнітивне налаштування, самодетермінація, самоефективність.*

Т. В. ТАДЕЄВА

## МОДЕЛЬ МОТИВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ АЛАНА МАКЛИНА

*Рассмотрена модель мотивационной школы шотландского психолога-практика А. Маклина. Установлено, что указанная модель построена на континуумах, выражающих степень удовлетворения школой трех базисных ученических психологических потребностей – в аффилиации, активности и автономии, ее применение основывается на девяти учебных состояниях, а в механизме внутренней мотивации выделяются драйвы, характеризующие различные аспекты когнитивной настроенности.*

**Ключевые слова:** *учеба, обучение, мотивация, аффилиация, активность, автономия, когнитивная настроенность, самодетерминация, самоэффективность.*

**THE MODEL OF MOTIVATED SCHOOL OF ALAN MACLEAN**

*The model of motivated school of modern Scottish psychologist-expert A. McLean is analyzed in the article. The model is constructed on the degree of satisfaction by schools of three basic students' psychological needs – affiliation, activity and autonomy, and its application is based on the nine educational conditions allocated by the author. Various mindset drives are allocated in the mechanism of intrinsic motivation.*

**Keywords:** *teaching, learning, motivation, affiliation, activity, autonomy, mindset, self-determination, self-efficiency.*

Модель мотиваційної школи, яку теоретично обґрунтував і застосовував у власній педагогічній роботі один із провідних шотландських психологів освіти А. Маклін, втілена нині у широку шкільну практику, передусім у Великій Британії. Це зумовлює актуальність аналізу вказаної моделі і встановлення можливостей її застосування в загальноосвітню практику в Україні.

Для аналізу взяті дві книги А. Макліна [7; 8], рецензія на одну з них [9] і проспект іншої [11], інтерв'ю вченого впливовому британському журналу «Психолог» ([10], а також серія есе А. Макліна [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18], об'єднаних рубрикою «Мотивуюча школа» й опублікованих у різний час в популярному у Великій Британії освітянському тижневому додатку до газети «Таймс» – TES (Times Educational Supplement) і його шотландському варіанті TESS (Times Educational Supplement Scotland).

**Мета статті** – розкрити сутність моделі мотиваційної школи А. Макліна, вказати континууми, на яких вона побудована, і з'ясувати її значимість для сучасної масової школи.

Ключова ідея в концепції мотиваційної школи А. Макліна полягає в тому, що найдійовіша мотивація учнів до навчання виходить із середини, тобто є самомотивацією. Однак для досягнення цього стану, як показав тривалий педагогічний досвід, учительський корпус не може ефективно діяти за старою біхевіористською моделлю, а повинен вдатися до значно тоншої організації всього зовнішнього навчального середовища. Найголовніше, що це середовище має сприяти задоволенню трьох базових учнівських потреб – в афіліації, активності (дієвості) та автономії (символічні *три А*, як їх називає А. Маклін).

Стосовно внутрішнього світу школярів, то для можливості ефективного впливу на нього для активізації навчальної мотивації пропонується модель так званих навчальних станів (Learning Stances) – на основі концепції когнітивного налаштування (Mindset) К. Двек. Побудовану модель А. Маклін уподібнює вікну чи системі лінз, через які педагог може споглядати за своєю діяльністю і на основі цього змістовно розмірковувати над тим, як він, атмосфера навчального класу і школи загалом може позитивно (чи негативно) впливати на внутрішню мотивацію учнів до навчання. Модель суттєво конкретизує шляхи інтеріоризації зовнішньої навчальної мотивації і в цьому ракурсі вона становить інтерес для вітчизняної педагогіки та педагогічної психології.

А. Маклін має великий досвід учительської і психологічної роботи у середній школі, а також в роботі з учнями з емоційними й поведінковими відхиленнями. Він є автором спеціальних програм для корекції учнівської поведінки, перебував на посаді головного психолога у муніципалітеті Глазго, керував спеціальною програмою зі стратегії подолання відчуженості учнів від школи, проводив численні курси з мотивуючого навчання для практикуючих педагогів та управлінського персоналу. В ідейно-теоретичному аспекті він розвиває ідеї самодетермінації Е. Дісі і Р. Раяна [1; 2], самоефективності А. Бандури [4], а також когнітивного налаштування К. Двек [3; 5].

В інтерв'ю [10] А. Маклін повторює тезу Е. Дісі та Р. Раяна, на якій ті ґрунтують один із постулатів своєї мотиваційної теорії самодетермінації: внутрішня мотивація до навчання є однією із сутнісних життєвих сил людини, властивих їй від народження, однак за час навчання у школі ця сила зазнає дуже великого тиску з боку освітнього середовища: «Діти допитливі від народження і мають природну схильність до навчання. Вони внутрішньо мотивовані, щоб задовольнити свої потреби у знанні та розумінні, а їхні матері дають їм простір і свободу зробити це для себе. Та у школі існує тиск, напруга для продукування високого рівня засвоєння

знань, а це веде до того, що школи більше ніж будь-коли зв'язують і контролюють, вважаючи академічні досягнення єдиним критерієм цінності» [10, с. 556].

У такій атмосфері багато дітей губляться, не маючи змоги вивільнити свою внутрішню мотиваційну енергію до знань, втрачають інтерес до навчання і школи загалом, а вчителі вважають, що у них зовсім немає мотивації до учіння. Однак це не так. Кожен учень має свій вид когнітивного налаштування, на який учитель повинен зважати і в разі потреби корегувати, а все шкільне навчальне середовище – навчальний план, показники успішності, методи й методики – повинні неухильно забезпечувати задоволення базових психологічних учнівських потреб.

Проблема, виявляється, далеко не в тому, щоб, повторюючи А. Макліна, «навернути поганих хлопців», як багато хто вважає, і для свого вирішення вона потребує повної зміни домінуючих стереотипів усіх, хто включений у процес навчання і виховання. «Ці двері можна відчинити лише із середини, – вдаючись до улюбленої афористичної манери, наголошує вчений [10, с. 556], – і не тільки щодо учня, а й щодо навчальної атмосфери (клімату)». Навчальна атмосфера повинна формуватися на основі забезпечення базових психологічних потреб, а не насаджуватися ззовні з очікуванням, що кожен учень впишеться в неї. Тому «відпускання віжок» – хоч і ключова, однак не єдина фундаментальна новація, необхідна для реалізації цієї мети.

Іншу мету А. Маклін формулює як основний підсумок своєї другої книги «Мотивуючи кожного учня»: «Найважливіша мета нашої школи полягає в тому, щоб надихати учнів бути тими, ким вони хочуть бути, а не тими, ким ми вважаємо, що вони повинні бути» [7, с. 233]. Звісно, це – занадто загострене формулювання і навіть палкі прихильники концепції вченого зауважують, що для його коректного аргументування потрібно написати ще одну книгу [9, с. 84]. Однак таке твердження дає змогу автору сконцентрувати увагу на дитиноцентричності побудованої ним психолого-педагогічної концепції мотиваційної школи. Він вважає, що справа навіть не в тому, щоб «довірити» учням вибір напрямку своїх досягнень (до цієї ідеї суспільство уже доросло), а в тому, щоб забезпечити учневі вибір його власної траєкторії у просторі і часі (рівень і темп). Перший наслідок з цієї тези для мотиваційної школи – треба оцінювати не рівень досягнення учнями заданих нормативних показників, а їхній індивідуальний прогрес.

У механізмі внутрішньої учнівської мотивації А. Маклін визначає 4 основні функціональні рушійні блоки – драйвери. Тільки ідентифікувавши їх, можна вести мову, як школа може позитивно на них впливати. Ці драйвери з різних боків характеризують учнівське когнітивне налаштування: 1) ідеї щодо власних здібностей; 2) трактування прогресу; 3) ставлення (атитюди) до когнітивних досягнень; 4) віру в самоефективність. У проспекті [11] даються детальні характеристики кожного із вказаних драйверів.

*Ідеї щодо власних здібностей.* З раннього віку діти починають оцінювати свої інтелектуальні здібності і вибудовувати відповідну персональну теорію. Оцінні дані вони черпають з трьох основних джерел: з порівняння себе з іншими (зазвичай, однолітками), через зворотній зв'язок зі значними для себе людьми, через взаємодію всередині свого середовища. Далі залучається теорія К. Двек про два типи когнітивного налаштування, які умовно називаються *фіксованим* (fixed) і *зростаючим* (growing).

Учні з першим типом когнітивного налаштування вважають, що інтелект загалом є заданим від природи, і хоча це не перешкоджає засвоєнню ними нової інформації, але якісний розвиток (збагачення) інтелекту неможливий. Тому кожна свою інтелектуальну невдачу вони пояснюють не недостатчею зусиль, а нестачею здібностей, кожне інтелектуальне завдання спричиняє в них боязнь невдачі. Натомість «теоретики» зростаючого інтелекту вважають, що інтелект можна розвинути, тож кожне інтелектуальне завдання учні сприймають як засіб для такого розвитку, а невдачу інтерпретують недостатніми зусиллями, і тому невдачі, як правило, мотивують їх до більшої настирності. Відповідно до цього існують два типи ставлення учнів до навчальних завдань: виконавський (performance orientated) і власне навчальний або майстерний (mastery orientated).

*Трактування прогресу.* Учні інтерпретують власний прогрес шляхом залучення до своїх смислових структурних причин, які інші приписують їхнім успіхам або невдачам у навчальних завданнях. Існують чимало факторів, якими учні пояснюють чи яким приписують свої успіхи та



невдачі (когнітивні атрибуції): попередні досягнення, здібності, зусилля, погане викладання, трудність завдання, допомога або перешкода інших, настрої, здоров'я, інтерес.

*Ставлення (атитюди) до когнітивних досягнень* – це сумарний набір установок, що впливають на те, як індивід реагує на навчальну ситуацію, і найперше – якого значення він їй надає. Одні учні можуть розглядати кожну навчальну ситуацію як тест для їхніх здібностей, а інші – як можливість для навчання і вдосконалення. Для учнів з другою (навчальною) орієнтацією зусилля – це шлях до успіху, необхідна умова і чим більше зусиль докладається, тим більший приходить успіх. Вони добре справляються і з невдачею, оскільки трактують її як необхідну складову навчального процесу. На противагу цьому учні з першою (виконавською) орієнтацією надмірно концентруються на тому, як інтерпретуватимуть їхній успіх чи невдачу інші, оцінюючи їхні здібності; їх головна мета полягає в тому, щоб добре виконати завдання і продемонструвати свої уміння. Як правило, такі учні відразу втрачають інтерес до завдання після його виконання, не люблять заглиблюватися в першопричини, оскільки тривалі зусилля трактуються ними як брак здібностей. Якщо таке демонстраційне ставлення не корегувати, то воно може зовсім витіснити навчальні цілі, а в поєднанні з низькою самооцінкою призвести до різних проявів демонстраційної поведінки для прикриття удаваної нестачі здібностей.

*Віра в самоефективність* – це, можливо, найголовніша внутрішня спонука. Один з теоретиків цього психологічного феномена А. Бандура вважає, що самоефективність відіграє ключову роль у тому розширенні, в якому індивіди можуть досягти головних результатів у своєму житті [4, с. 61].

Усі чотири зазначені фактори (драйвери), по-різному взаємодіючи між собою, створюють особливий мотиваційний профіль особистості. «Можна з певністю стверджувати, – зазначається у проспекті [9, с. 83], – що основна причина учнівської незахопленості школою полягає у приписуванні ними невдач стійким внутрішнім глобальним і неконтрольованим факторам, які в сумі передбачають невідворотність невдач. Особливо вразливі учні зі строго виконавськими атитюдями і низькою оцінкою своїх здібностей».

Модель навчальної мотивації А. Маклін вибудовує, як зазначено вище, на трьох базових психологічних потребах особистості. Перелік їх вчений запозичує в Е. Дісі і Р. Райна, однак видозмінює їхні назви й порядок. Американські психологи базовими вважають потреби в автономії (Autonomy), компетентності (Competence) і зв'язках (Relatedness). А. Маклін базові потреби називає дещо інакше й розміщує їх в іншій послідовності: афіліація (Affiliation), активність (дієвість) (Agency), автономія (Autonomy). В індивідуалістській американській культурі автономія відіграє ключову роль і тому на першому місці, а в переліку А. Макліна вона займає третє місце, бо в більш колективістській шотландській культурі їй не відводиться важливого значення. З тими ж культурними відмінностями пов'язана, як видається, й зміна назв інших потреб: зв'язків – на афіліацію і компетентності – на активність (дієвість). Може закрастися думка, що метою цієї видозміни була символіка «трьох А»: за першими літерами відповідних англійських слів Affiliation, Agency та Autonomy (для збереження цієї символіки ми навіть не зовсім точно переклали українською слово Agency – як активність, додаючи в думках – у значенні «дієвість»). Звісно, цей мотив на якомусь етапі міг з'явитися, однак навряд чи це відбулося на початках розбудови теорії. Головне в тому, що термін «афіліація» передбачає значно глибші і менш формальні зв'язки, ніж американське Relatedness, а слово Agency не несе на собі того відбитку змагальності й матеріального заохочення, як слово Competence, які А. Маклін прагне повністю вижити зі своєї мотиваційної школи.

Шотландський науковець збагатив вчення про три зазначені психологічні потреби і розширив ефективність його практичного застосування тим, що разом з кожною потребою розглянув її протилежність, тобто стан повного незадоволення, і весь континуум проміжних станів. Протилежністю афіліації є відчуженість, а активності – апатія. Протилежність автономії складніша – це і завчена безпорадність, і тривожність і пасування перед труднощами; ці стани можна охарактеризувати як спотворену, зруйновану чи обмежену автономію.

Учні, звісно, не ідентифікують і не артикулюють своїх базових потреб і рівня їх задоволення, однак інтуїтивно відчують, як їм властиві самоповага (self-esteem), що пов'язана з афіліацією, впевненість (self-belief), що пов'язана з активністю, і самовизначення (self-determination), що пов'язане з автономією.

Аналізуючи зазначені базові потреби та їх протилежності, по-різному комбінуючи їх та узгоджуючи з практикою, А. Маклін визначає 9 можливих навчальних станів (learning stances) учнів. Безумовно позитивними є: 1) гармонійна замученість: прийнятний, автономний і дієвий; 2) збалансована замученість: більше прийнятний, ніж дієвий; 3) енергізована замученість: більше дієвий, ніж прийнятний.

Решта станів негативні: 4) потаємний (апатичний); 5) тривожний; 6) опозиційний; 7) погрозливий; 8) дратівливий (нестерпний); 9) мовчки зайнятий (прийнятний, але апатичний).

Ідентифікація навчального стану кожного учня в класі дає вчителю стратегію взаємодії з ним для пробудження й підтримки мотивації до навчання. Навчальні стани потрібні педагогу для роботи на особистісному рівні. У створенні зовнішнього мотиваційного середовища провідні ідеї надає запропонована А. Макліном так звана *двовимірна модель зовнішньої мотивації*.

В обґрунтуванні глобальної стратегії для розбудови мотивованого навчання у школі педагог повинен, на думку А. Макліна, перейматися насамперед двома з трьох базових учнівських психологічних потреб – в афіліації та автономії. Разом зі своїми протилежностями ці потреби визначають два виміри (континууми) зовнішньої навчальної мотивації: 1) взаємозв'язаність – ізолюваність; 2) повноважність – контроль (рис. 1). Комбінуючи різними способами екстремуми кожного із цих двох вимірів, дістанемо 4 можливі типи культури класу, з яких лише один є *мотивуючим* – той, в якому забезпечуються потреби в афіліації та автономії. Решта три типи можна назвати як *невимогливий, розбалансований і деструктивний*.



Рис. 1



Рис. 2

Ключовими характеристиками мотивуючого класу є: довіра, автономія, творчість, чуйність, смисл бути оціненим, особистий успіх, заохочення.

Як бачимо, в побудові своєї моделі мотивації А. Маклін взяв за основу дві із трьох визначених ним базових психологічних потреб: афіліацію та автономію. Мабуть, вчений не взяв до уваги третю потребу – активність (дієвість), оскільки тоді неминуче вводиться у розгляд мотивація досягнення, що передбачає аспект змагальності, чого мотиваційна школа вченого повинна уникати. Разом з тим мотивацію досягнення можна інтерпретувати в руслі особистих досягнень. Тоді маємо тривимірну модель, в якій до двох вимірів А. Макліна додається третій: активність – пасивність (рис. 2). Залучення цього третього виміру особливо важливе для методики навчання, оскільки дає тверде підґрунтя для введення в методику мотиваційної компоненти. Тепер, комбінуючи різними способами по одному з екстремумів кожного із трьох вимірів у тривимірній моделі мотивації, матимемо 8 можливих типів навчального класного середовища.

Деякі аспекти функціонування мотиваційної школи А. Маклін розкрив у замітках на одну шпальту в TESS під рубрикою «Мотиваційна школа». Впродовж 1999–2010 рр. він опублікував 27 таких заміток (усі вони розміщені на сайті, вказаному для замітки [18]), однак ми охарактеризуємо лише 7 найцікавіших з них.

Серію відкриває замітка «Цінності Тінсельтауна – не наш шлях» [12]. Тінсельтаун (Tinseltown) дослівно означає «мішурне місто». Перша частина цього слова Tinsel – це тканина з блискучою ниткою, показний блиск, мішура й вживалася із XVII ст. для характеристики чогось яскравого, ефектного, навіть витіюватого, але врешті-решт непотрібного і позбавленого справжньої цінності. Від 70-х років XX ст. Тінсельтауном почали називати Голлівуд, ставлячи цим під сумнів цінність усієї кіноіндустрії та людей, які до неї причетні. Приводом для замітки

стала публікація у тому ж TESS відомого спеціаліста з освіти, професора Кембриджського університету Дж. Макбіта під назвою «Чому так боїмося аплодувати?» [6]. Замітка Дж. Макбіта була виваженою реакцією шотландського інтелектуала на суто англійську ініціативу (на Шотландію вона не поширювалася) британського мецената, лорда Д. Патнема, який у 1998 р. заснував щорічну нагороду з неофіційною назвою «Оскар для вчителів» (офіційна назва – National Teaching Awards). Дж. Макбіт прихильно поставився до ідеї поширення цієї нагороди на Шотландію, але у своїй публікації закликав подумати над цим ще раз, беручи до уваги суттєві відмінності у фундаментальних ідеологемах англійської (індивідуалістичної) та шотландської (колективістської) культур.

Реакція А. Макліна на цю пропозицію із засад його мотиваційної школи прогнозована. Вчений зазначив, що в Шотландії ця ідея не була підтримана не через кальвіністські традиції, а через чітке усвідомлення того, що насправді є важливим у житті і спонукає педагогів діяти. «Ми справді в біді, – пише він, – якщо наші освітянські гуру вважають, що уподібнення вчителів на конференсьє є підтримкою їхнього статусу». Хоча нагороди широко застосовуються у школах як мотиваційний інструмент, вчителі знають, що вони тільки тоді стимулюють, коли належно надаються. Поміркована, але постійна похвала – це значно краще, ніж експресивна й одноразова. Ліпше похвалити роботу і цим відзначити її цінність, ніж хвалити індивіда. Нагороди одним ніколи не повинні призначатися за рахунок інших, розподілятися на змагальній основі, оскільки змагальність знищує продуктивність праці, довіру і провокує боязнь. Придумані нагороди для наперед утверджених людей можуть зашкодити їхній внутрішній мотивації до роботи, вселити відчуття, що ними управляють. «Те, що справді потрібне для вчителів, – це правдиве визнання їхніх зусиль, а не спрощене покровительською системою хитромудрих нагород для кількох «15-хвилинних» знаменитостей», – підводить підсумок А. Маклін.

Замітку «Питання сортів» [13] вчений написав разом з М. Сюзеленд – фахівцем центру підтримки освіти в університеті Глазго, яка провела масштабне дослідження ефективності комплектування класів за здібностями. Відзначаючи очевидні переваги для вчителів у «вищих» класах і менш очевидні для тих, хто трудиться в класах «нижчих», а також для учнів, які можуть працювати у своєму темпі й «запитувати, коли щось незрозуміло», автори обговорюють психологічні труднощі. Вони стверджують, що найуспішнішими в боротьбі з негативними наслідками «сорткування» були ті школи, в яких розподіл між групами не жорсткий, забезпечується можливість руху між ними. Важливі також цінності й ідеали школи, яка демонструє, що нормативні досягнення – не головне, а належно оцінюється особистий прогрес кожного учня.

Інтерес становить замітка А. Макліна «Чому жінки мають бути такими, як чоловіки» [14], адже гендерні питання для української школи, можливо, ще актуальніші, ніж для шотландської. Вчений зазначає, що оскільки освітянські гуру за небагатьма винятками – чоловіки, то й чоловічі мотиваційні профілі домінують в освіті на всіх рівнях. Мабуть, так було завжди, але особливо стало це відчутно після тотального просування ідей досягнення і змагальності. «Жіночий» підхід мав би бути значно менш змагальним і більш зорієнтованим на соціальні цінності. А. Маклін перелічує гендерні відмінності, які важливі для «чоловічої» і «жіночої» навчальної мотивації. Так, чоловіки, як правило, більш зосереджені й цілеспрямовані, тоді як жінки можуть одночасно розглядати багато цілей. Жінки схильні довго обдумувати проблему, звертатися за порадами до інших, а чоловіки прагнуть бути «вершниками» і спекулювати (теоретично розмірковувати) самостійно.

Обидві статі внутрішньо мотивовані в пошуку аргументів для самооцінки і самодетермінації, але чоловіки більше переймаються автономією та управлінням, а жінки – включеністю і визнанням з боку інших. Чоловіки при порівнянні з колегами прагнуть виділитися, а жінки – бути схожими. Для своєї психологічної рівноваги чоловіки ставлять за мету досягти того ідеалу, якому би вони хотіли відповідати, а жінки – якому вони мають відповідати. Невдача і критика, як правило, чоловіків засмучує, а жінок – активізує. Жінки більше критичні до своїх недоліків, а чоловіки причини власних невдач схильні перекладати на інших, парирують необ'єктивну критику. Жінки виховуються так, що постійно вважають себе

об'єктом оцінювання, а їхня самоповага залежить від цього оцінювання. Тому жінки вразливіші для критики і змагальні ситуації, коли оцінюються лише найкращі, для них не є комфортними.

У замітці [15] обговорюються нові мотивуючі чинники для сучасного шкільного навчального класу. Докопуючись до першопричин погіршення поведінки учнів, автор звертає увагу на різке розбалансування між стилем поведінки дітей у школі і поза нею. Поза школою, переважно через новітні комунікаційні засоби, діти дедалі ширше можуть ознайомитися з дорослим життям. Змінилось і ставлення батьків, котрі воліють бачити своїх дітей утвердженими, впевненими й самостійними. Водночас учитель перестав бути єдиним авторитетним джерелом в отриманні нової інформації. Суспільство нині рухається в напрямку до більшого утвердження й розширення повноважень молодих людей. «Джин вже не в плящі, – зауважує А. Маклін, – а тому старими наказовими методами упоратися з цими змінами учителі вже не зможуть. Однак якщо вони зроблять один важливий крок уперед, то зможуть управляти ходом цих змін. Перехід від колишньої каральної школи до теперішньої винагородної є таким першим кроком. Постійну потребу в різних нагородних стратегіях не забезпечить навіть святий Крааль». Потрібно розвивати в учнів, вважає вчений, самодисципліну і пропагувати необхідність постійного навчання (упродовж життя).

У замітці-есе «Самоповага ваших учнів залежить також від вас» [16] розглядається вплив на учнівську поведінку такого чинника, як повага до вчителя. А. Маклін вважає, що хоча цей фактор не так часто аналізується, він є ключовим. Основна теза вченого полягає в тому, що найефективніші вчителі – ті, котрі мають позитивну віру в себе, постійно мотивовані на пошук співробітництва з учнями і ділять з ними стільки влади, скільки можливо. На протилежному боці – вчителі, для яких характерний низький рівень самооцінки і тому вони перебувають під страхом обмеження своєї влади, займаючи конфронтаційні позиції. Ці вчителі схиляються до командного стилю управління і керуються песимістичними поглядами на мотивацію учнів. Вони ставлять контроль вище мети навчання.

Останній абзац есе видається нам таким важливим, що процитуємо його повністю: «Вчителі – лишень люди і їхнє зачеплене самолюбство, найімовірніше, спричинять напад на гідність учня. Тому найкращим засобом для попередження і мінімізації проблем з поведінкою полягає в тому, щоб працювати для покращення і збагачення учительської моральності, а не тільки намагатися мати справу з наслідками і будь-яким способом переробити ознаки. Аби одержати краще від учня, кожен вчитель повинен дати краще від себе. В інтересах кожного, щоб вони відчували себе якнайкраще. Тому управління на всіх рівнях має розпочати розглядати вчителів так само, як справедливо очікують, щоб учителі розглядати своїх учнів» [16].

У замітці [17] розглядається питання про співвідношення між самоповагою і самоефективністю особистості. Опонуючи багатьом теоретикам і практикам первинності самоповаги й вторинності самоефективності в мотиваційному процесі, А. Маклін аргументує протилежну підпорядкованість: первинною є самоефективність, а самоповага ґрунтується на ній. При цьому він залучає положення про основні типи когнітивного налаштування К. Двек. Якщо самоповага є первинною, то вдосконалювати, нарощувати свої знання не потрібно, а от можливих невдачі треба уникати. Для самоефективності вдосконалюватися потрібно постійно і невдача для цього не є перешкодою. Виховання самоефективності переносить акцент з нормативного успіху на особистий прогрес. Зрештою, як вчитель може розвивати самоповагу без розвитку самоефективності, якщо він не гіпнотизер? І практика засвідчує, що занижена самооцінка ще не є таким непереборним бар'єром для успішного навчання, як дехто вважає. Так, самоповага дівчат, як правило, нижча, ніж самоповага хлопців, однак навчальні досягнення у дівчат переважно вищі. Крім цього, якщо учням без належних підтверджень і зусиль з їхнього боку постійно говорити, що вони розумні й успішні, то це може призвести до невинуватої зарозумілості й пихи.

Тематично до замітки [17] примикає замітка [18] про похвалу учня, її функції та особливості застосування. Тут важливим є зауваження А. Макліна, що похвала за здібності може призводити до демонстрації показних здібностей, відволікати від навчання. Звідси дуже близько до уявлень про здібності як незмінну субстанцію і пов'язування будь-якої невдачі з нестачею здібностей, тому при похвалі потрібно акцентувати увагу на зусиллях, а не на здібностях.

Отже, модель мотиваційної школи шотландського педагога А. Макліна є оригінальною, новаторською, враховує сучасні тенденції в розвитку теорії і практики педагогіки й становить значний інтерес з метою впровадження у масову школу, зокрема загальноосвітню школу України.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Тадеєва Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація / Т. В. Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 213–221.
2. Тадеєва Т. В. Педагогічна феноменологія в генезисі і розвитку теорії самодетермінації Дісі-Раяна / Т. В. Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 4. – С. 129–137.
3. Двек К. С. Новая психология успеха. Думай и побеждай / К. С. Двек. – Харьков: Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2007. – 352 с.
4. Bandura A. Self efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: WH Freeman, 1997. – 604 p.
5. Dweck C. Self Theories: Their role in motivation, personality and development / C. Dweck. – Philadelphia: Psychology Press, 1999. – 212 p.
6. MacBeath J. Why so afraid to cheer? / J. MacBeath // TES. – 1999. – 17 Sept.
7. McLean A. Motivating every learner / A. McLean. – London: Sage Publications, 2009. – X, 262 p.
8. McLean A. The motivated school / A. McLean. – London: Paul Chapman, 2003. – XVI, 144 p.
9. Murphy D. Motivating every learner. – Book review / D. Murphy // Scottish Educational Review. – 2010. – V. 42 (1). – P. 82–91.
10. Smart S. Engaging work. – Interview with Alan McLean / S. Smart // The Psychologist. – 2005. – V. 18, N 9. – P. 556–557.
11. Sutherland M. J. A model for motivation. – Book review / M. J. Sutherland, C. M. Smith, A. McLean // Scottish Educational Review. – 2004. – V. 36. – P. 79–88.
12. McLean A. Tinseltown values just ain't the way / A. McLean // TESS. – 1999. – 8 Oct.
13. McLean A., Sutherland M. A question of sorts / A. McLean, M. Sutherland // TESS. – 2000. – 21 Dec.
14. McLean A. Why should women to be like men? / A. McLean // TESS. – 2000. – 4 Feb.
15. McLean A. Holding the line in a changing classroom / A. McLean // TESS. – 2000. – 2 Jun.
16. McLean A. Your pupil's esteem depends on you, too / A. McLean // TESS. – 2000. – 3 Nov.
17. McLean A. Have we got it wrong about self-esteem? / A. McLean // TESS. – 2001. – 16 Mar.
18. McLean A. Re appraising praise / A. McLean // TESS. – 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.themotivatedschool.com/tessArticles.html>

УДК 371.15

Л. В. ОГНІВКО

#### ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІНАНСІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

*З'ясовано основні особливості програм підготовки магістрів фінансів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) США: велика варіативність програм і напрямів спеціалізації, використання модульної системи, поєднання базових курсів з професійними спеціалізованими курсами за вибором. Охарактеризовано вступні вимоги, навчальні плани, цілі та основні вимоги до підготовки магістрів в галузі фінансів.*

**Ключові слова:** магістр фінансів, навчальний план, цілі підготовки магістрів фінансів.

Л. В. ОГНІВКО

#### ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ФИНАНСОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ США

*Рассмотрены особенности программ для профессиональной подготовки магистров финансов в вузах США: большая вариативность программ и направлений специализации, использование модульной системы, сочетание базовых курсов с профессиональными специализированными курсами по выбору. Дана характеристика вступительных требований, учебных планов, целей и основных требований в подготовке будущих магистров финансов.*

*Ключевые слова: магистр финансов, учебный план, цели подготовки магистров финансов.*

L. V. OHNIVKO

## PECULIARITIES OF TRAINING OF MASTERS OF SCIENCE IN FINANCE AT THE US HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*The article defines the main peculiarities of US Masters of Science in Finance programs: a wide variety of programs and areas of specialization, the use of the modular system, the combination of basic courses with professional elective courses. The characteristics of the admission requirements, US Masters of Science in Finance curricula, objectives and basic requirements for their training are discussed.*

**Keywords:** *Master of Science in Finance, curriculum, Masters of Science in Finance training objectives.*

Сучасний стан розвитку економіки України потребує фахівців, які здатні приймати нестандартні рішення щодо пошуку шляхів подолання економічної кризи й зростання виробництва. У зв'язку з цим перед вітчизняними ВНЗ постає завдання підвищення вимог стосовно підготовки фахівців економічного профілю, зокрема в галузі фінансів. Особливо цінним є вивчення досвіду підготовки магістрів фінансів у США – країні з високорозвинутою економікою і значним досвідом підготовки фінансистів.

Становлення і розвиток вищої економічної освіти в США розглядається в працях Б. Дуба, О. Набоки. Розвиток американської бізнес-освіти висвітлюється у дослідженнях В. Ільїної та О. Красовської. Проблему підготовки бакалаврів економіки у США вивчила Н. Войнаровська. Особливостям підготовки фахівців банківської справи присвячені праці Х. Засадної і Г. Кравчук. Організація магістерської підготовки зі спеціальностей економічного профілю у США досліджена С. Кричевським. Однак в науковій літературі недостатньо висвітлено систему підготовки магістрів в галузі фінансів в американських ВНЗ.

**Мета статті** – розкрити особливості програм підготовки магістрів фінансів у ВНЗ США.

У США магістрів наук в галузі фінансів (Master of Science in Finance) готують у коледжах бізнесу й економіки, бізнес-школах, які є структурними підрозділами державних й приватних університетів.

На відміну від магістерських програм з економіки, де присуджують ступені як магістра наук (Master of Science), так і магістра мистецтв (Master of Artes), в галузі фінансів присуджують ступінь магістра наук. Однак є ВНЗ, які присуджують ступінь магістра мистецтв в галузі економіки і фінансів (бізнес-школа Брандейського університету, Нова школа соціальних досліджень в Нью-Йорку). Деякі ВНЗ пропонують абітурієнтам здобути подвійні ступені, наприклад: ступінь MBA і магістра наук в галузі фінансів (Університет штату Делавар), магістра наук в галузі економіки і фінансів (Університет Вайомінга), магістра в галузі фінансів і доктора юридичних наук (Університет штату Луїзіана) [4; 6; 8; 13; 14].

ВНЗ США пропонують різні форми магістерської підготовки: денну, заочну і дистанційну.

Як стверджують Х. Засадна і Г. Кравчук, у США не практикується отримання ступеня магістра одразу після завершення програми бакалавра. Закінчивши рівень бакалавра, студенти, як правило, працюють у банках і фінансових установах на посадах нижчого рівня. Після двох років набуття досвіду роботи у фаховій галузі вони обирають вузьку спеціалізацію і вступають на магістерські програми [1]. Зазначимо, що ВНЗ не вимагають від абітурієнта, який вступає на магістерську програму в галузі фінансів, досвіду роботи. Лише окремі ВНЗ ставлять умову, що такий досвід бажаний.

Аналіз вступних вимог 30 магістерських програм у галузі фінансів (Master of Science in Finance) різних американських ВНЗ показав, що до вступників висуваються певні вимоги.

Мати ступінь бакалавра в акредитованому ВНЗ. Попередня освіта в галузі фінансів не вимагається. Лише 10% програм розроблені для тих, хто має бакалавра з економіки, бухгалтерського обліку чи фінансів.

Середній бал за GPA 3,0 і вище.

Успішне завершення (з середнім балом 3,0 (B) або вище) курсів «Обчислення I та II», «Вступ у фінанси», «Статистика», «Бухгалтерський облік», «Мікроекономічна теорія», «Макроекономічна теорія проміжного рівня».

Комбіновані вербальні та кількісні показники GRE 50% або вище.

Резюме.

Три академічні рекомендаційні листи.

Виклад академічних та особистих цілей (максимум 250 слів).

Абітурієнтам, для яких англійська мова не є рідною, скласти стандартизований тест на знання цієї мови як іноземної: TOEFL 550 балів або вище (чи IBT 80) або IELTS 6,5 і вище.

Скласти іспит GMAT-550.

Вступники, які не мають необхідних попередніх базових знань з економіки та фінансів, можуть звернутися з проханням бути зарахованими як магістранти з невизначеним статусом. Цей статус, як правило, зобов'язує їх пройти спеціальні курси, вказані комітетом магістратури під час розгляду заяви. Так, в університетах Тампа, Бентлі, штату Делавер, штату Іллінойс-Урбана-Шампейн, Американському університеті Вашингтона студентам пропонують пройти підготовчі семінари, курси, які допоможуть розглянути основні поняття в галузі фінансів [2; 3; 11; 14], наприклад: з математичної статистики, бухгалтерського обліку, економіки, основ фінансів, фінансового звіту і аналізу тощо. У більшості ВНЗ кредити за них не нараховуються. Після закінчення цих курсів з оцінками не менше 3,0 (B) або краще студент може подати заявку на звичайне зарахування на програму магістра фінансів.

Вступ на таку програму конкурсний. Той, хто відповідає заявленим вимогам, не може бути гарантовано зарахованим, а того, хто не в змозі задовольнити всі вимоги, не зарахують на навчання. Рішення про зарахування на програму приймає комітет магістерської програми в галузі фінансів. Зазначимо, що лише в одному із 30 проаналізованих ВНЗ – Приватному університеті Пейс – проводять співбесіду з абітурієнтами, які вступають на магістерську програму з фінансів.

У більшості ВНЗ магістерські групи невеликі – до 30 осіб, хоча в деяких (наприклад, Університет штату Іллінойс-Урбана-Шампейн) нараховують більше 100 осіб. Середній вік магістрантів з фінансів – 24–25 років.

Хоч у США не існує єдиних освітніх стандартів вищої освіти, все ж простежується подібність серед магістерських програм в галузі фінансів за їх тривалістю, місією, освітніми цілями, структурою, переліком дисциплін.

Аналіз програм підготовки магістрів наук в галузі фінансів різних державних і приватних ВНЗ показав, що вони тривають в середньому 1–2 роки навчання. Для успішного завершення програми магістрант повинен набрати, зазвичай, від 30 до 40 кредитів.

Усі магістерські програми за призначенням можна поділити на дві групи. До першої можна віднести ті програми, які призначені для тих, хто має ступінь бакалавра в галузі фінансів чи економіки, бухгалтерського обліку і прагне вдосконалити свої знання, стати професіоналом найвищого рівня в галузі фінансового аналізу, управління інвестиціями, фінансового менеджменту, банківської справи тощо. Наприклад, це магістерські програми коледжу бізнесу та економіки Університету Західної Вірджинії, коледжу бізнес-адміністрування Міжнародного університету Флориди, школи бізнесу Приватного університету Пейс [5; 17].

До другої групи можна віднести програми, призначені для тих, хто має ступінь бакалавра в будь-якій галузі й бажає стати фахівцем в галузі фінансів. Зазначимо, що обидві групи програм спрямовані на формування фінансових лідерів, які готові взяти на себе вирушення проблем сучасного бізнес-середовища. Це магістерські програми Університету Вайомінга, Техаського університету в Остіні, Університету штату Юта [12; 13; 16].

Аналіз освітніх цілей магістерських програм підготовки фінансистів дав змогу вказати на такі основні з них:

- ознайомлення магістрантів з новими стратегіями, концепціями, технологіями і програмним забезпеченням, сучасною практикою й передовим досвідом у фінансовій галузі;
- розвиток у магістрантів творчості, критичного мислення і соціально відповідальної поведінки, технічних й аналітичних умінь, навичок прийняття рішень, подолання проблем, які дозволять бути конкурентоспроможними в галузі фінансів;

- формування концептуальних знань про застосування цих умінь у вирішенні фінансових проблем бізнесу, узагальненні знань фінансових досліджень;
- формування знань і навичок, необхідних для успішного складання іспитів на отримання професійних сертифікатів, зокрема дипломований фінансовий аналітик (CFA – Chartered Financial Analyst) та ін.;
- забезпечення розуміння магістрантами вітчизняної і світової фінансової індустрії, політико-економічного аналізу динаміки сучасного світу, стану сучасних методів фінансового та економічного аналізу.

У структурі навчальних планів підготовки магістрів в галузі фінансів можна визначити три блоки: обов'язкових дисциплін; вибіркового дисциплін; дисциплін спеціалізації.

Порівняння навчальних планів підготовки магістрів різних ВНЗ показав, що співвідношення частки обов'язкових дисциплін і дисциплін за вибором у них відрізняється. Наприклад, в одних планах 80% загального навчального часу припадає на вивчення обов'язкових дисциплін і 20% – на дисципліни за вибором студента (Університет Південної Флориди, Університет штату Делавер), в других – це співвідношення становить відповідно 50% і 50% (Університет Невада-Рено, Університет Бентлі), в третіх – 40% і 60% (Університет штату Юта, Університет штату Іллінойс-Урбана-Шампейн), в четвертих – 25% і 75% (Університет штату Луїзіана) [3; 9; 10; 14; 15; 16].

Перелік дисциплін, обов'язкових для вивчення в магістратурі в галузі фінансів, є різним в програмах американських університетів. Однак помітна тенденція щодо обов'язкового проходження студентами таких курсів, як «Фінансовий менеджмент», «Теорія фінансів», «Макроекономіка», «Мікроекономіка», «Інвестиції», «Фінансова статистика», «Корпоративні фінанси», «Кількісні методи у фінансах», «Аналіз фінансових ринків» й ін.

У школі бізнесу та фінансів Університету Джонс Хопкінс – бізнес-школі світового рівня серед обов'язкових дисциплін є «Ділове спілкування», «Економіка для прийняття рішень», «Етика лідерства».

У 33% проаналізованих навчальних планах підготовки магістрів фінансів пропонується блок дисциплін спеціалізації.

На світовому ринку праці потрібні фахівці з корпоративних фінансів, міжнародних фінансів, інвестицій, цінних паперів. Великий попит є на фінансових аналітиків в корпораціях, банках, страхових компаніях та інших фінансових інституціях. Магістр наук в галузі фінансів є спеціалізованим ступенем з акцентом на інтенсивне вивчення фінансів у цих сферах.

Найбільш поширеними є спеціалізації: «Корпоративні фінанси», «Управління активами та інвестиціями», «Нерухомість», «Управлінська економіка», «Міжнародні банківські і фінансові інститути», «Управління ризиками», «Фінансовий маркетинг», «Фінансове планування». Зі спеціалізації ВНЗ пропонують набір дисциплін, з яких магістрант має право вибрати, як правило, три.

Обов'язковим компонентом навчального плану є блок вибіркового курсів. Він включає кілька десятків курсів, з яких магістрант вибирає лише ті, що, на його думку, знадобляться йому в майбутньому. Кількість курсів, які він може вибрати, – від двох до шести. Крім предметів, спеціалізованих у галузі фінансів, магістранти вивчають курси з інформаційних технологій, статистичне програмне забезпечення (SAS, SPSS, STAT, MS Excel), програмне забезпечення для роботи з базами даних (MS Access).

Складовою більшої частини обов'язкових і вибіркового дисциплін є проекти, що мають цілком практичне спрямування (розглядаються ситуації з реальної практичної діяльності).

В останньому семестрі навчання майбутній магістр повинен захистити дослідницький проект, невелике дослідження чи взяти участь в семінарі з теми дослідження під керівництвом професора. Дослідницький проект має продемонструвати здатність студента застосовувати набуті знання під час вирішення практичних завдань.

Capstone курс з комплексного фінансового аналізу пропонують пройти в Університеті Західної Вірджинії, Пенсільванському університеті [17]. Це узагальнюючий практичний курс, спрямований на розвиток аналітичних здібностей магістрантів на основі базових курсів.



Лише у 10% проаналізованих магістерських програм пропонується виконанням магістерської роботи. Це в університетах Вайомінга, Невади – Рено, Нью-Джерсі. У більшості ВНЗ завершується навчання у магістратурі складанням комплексного іспиту.

Зазначимо, що у 13% навчальних планів передбачено стажування або проходження практики магістрантами.

Детальний аналіз навчальних планів засвідчив, що вони складаються з ретельно підібраних практичних курсів, які охоплюють основні питання корпоративних фінансів, інвестиційного менеджменту, фінансового та управлінського обліку. Це готує учасників програми до ефективного прийняття рішень у галузі фінансів, роботи фінансовими аналітиками та експертами, професіоналами високого рівня.

Серед особливостей магістерських програм варто відзначити:

- навчання за модульною системою від одного до двох років;
- ґрунтовна підготовка в галузі сучасної теорії і практики інвестицій та фінансової політики корпорацій, а також навички аналітичного мислення, які є ключовими у прийнятті рішень в сучасній фінансовій індустрії;
- здобуття «сильної» бази знань в галузі фінансів, зокрема з фінансової теорії, стратегії, методології, аналізу та практики;
- прогресивні знання та практика у галузі фінансів, що практично втілюються у навичках, важливих для прийняття рішень в бізнесі;
- підготовка до іспиту CFA – рівень I;
- використання новітніх технологій і фінансового програмного забезпечення для проведення фінансового аналізу, оцінки аналізів, похідних ціноутворення та управління ризиками, торгівля цінними паперами, управління банком та аналізу злиттів;
- отримання практичного досвіду роботи з програмним забезпеченням: Excel, @RISK, BARRA, Trade Station, Stock Trak, Pro Banker, Trading Game, Trading Room. Це допомагає магістрантам розвивати технічні, аналітичні і дослідницькі навички, необхідні в роботі фахівцям XXI ст.;
- можливість вибору спеціалізації: фінансовий менеджмент, інвестиції та ін.;
- залучення професіоналів-практиків до розроблення навчальних програм, а також організації практичної підготовки майбутніх фахівців в галузі фінансів;
- програма «Магістр наук в галузі фінансів» поєднує фундаментальні та більш локалізовані знання у сфері фінансів, а також підкріплює ці знання найкращою міжнародною та національною практикою;
- багаторічний набір і працевлаштування у регіональних та національних фірмах, державних, місцевих і федеральних органах державної влади, а також провідних корпораціях у всьому світі.

У програмах визначено вимоги щодо підготовки магістрів в галузі фінансів. Магістранти повинні:

- продемонструвати знання і розуміння теоретичних принципів у межах змісту засвоєних курсів;
- продемонструвати знання та вміння використовувати сучасні кількісні та статистичні методи для вирішення економічних чи фінансових проблем;
- продемонструвати знання і розуміння теоретичних основ зі спеціалізації в рамках своєї дисципліни;
- поєднувати знання та ідеї для створення оригінальних досліджень;
- вміти вести презентації в усній формі для професійної аудиторії;
- вміти представити ідеї в письмовому вигляді для професійної аудиторії.

В досягненні цілей підготовки магістрів в галузі фінансів бізнес-школи дотримуються чотирьох основних принципів:

- зосередження на особистій взаємодії між студентами, викладачами та співробітниками;
- зосередження в трьох основних сферах: екологія та природні ресурси, підприємництво, етика;

- застосування методів інтерактивного навчання для посилення можливостей взаємодії студентів з бізнес-спільнотою;
- забезпечення студентів навичками, необхідними для професійних досліджень і працевлаштування.

Таким чином, вивчення американського досвіду стосовно підготовки магістрів в галузі фінансів показав, що їх готують за денними, заочними або дистанційними програмами. Магістр фінансів – це вузькоспеціалізована програма підготовки фахівців. Особливістю навчальних планів у ВНЗ США є те, що значна увага приділяється вивченню як блоку обов'язкових дисциплін, так і спеціалізованих курсів за вибором студентів, а також блоку дисциплін спеціалізації.

Зміст магістерських програм в американських ВНЗ спрямований на вивчення актуальних проблем сучасних фінансових ринків, корпоративних фінансів, міжнародних фінансів, теорії інвестицій, ризик-менеджмент, методів аналізу фінансових даних тощо. Велике значення в навчанні приділяють формуванню практичних навичок: випускники програми створюють власні індивідуальні проекти на основі реальних даних. Дуже часто ці проекти створюються на базі компанії, де магістранти проходять практику, і тут же втілюються у життя.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Засадна Х. О. Зарубіжний досвід підготовки фахівців банківської справи / Х. О. Засадна, Г. Т. Кравчук // Вісник Університету банківської справи НБУ: зб. наук. праць. – 2010. – № 3 (9). – С. 333–336.
2. American University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.american.edu/>
3. BENTLEY UNIVERSITY. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bentley.edu/academics/graduate-programs>
4. Brandeis University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.brandeis.edu/>
5. Florida International University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://business.fiu.edu/>
6. Louisiana State University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lsu.edu/>
7. The Johns Hopkins University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jhu.edu/>
8. The New School for Social Research. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.newschool.edu/nssr/>
9. The University of Nevada, Reno. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unr.edu/business/>
10. The University of South Florida. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.usf.edu/>
11. The University of Tampa. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ut.edu/>
12. The University of Texas-Ostin. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.utexas.edu/>
13. The University of Wyoming. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uwyo.edu/>
14. University of Delaware. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.udel.edu/>
15. University of Illinois at Urbana-Champaign. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www1.business.illinois.edu/>
16. University of Utah. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.usu.edu/>
17. West Virginia University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wvu.edu/>

# ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 378.046.4

О. С. НАГОРІЧНА

## ПІСЛЯДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ОРГАНІВ МІНДОХОДІВ УКРАЇНИ

*Обґрунтовано необхідність внесення змін у систему післядипломної підготовки працівників територіальних органів Міністерства доходів і зборів України, формування неперервного навчання, побудованого на інноваційних підходах у підвищенні їх кваліфікації, зокрема, на використанні слайд-презентацій, відеолекцій, електронних бібліотек. Розглянуто можливості розвитку системи безперервного професійного навчання висококваліфікованих кадрів з використанням програмно-інформаційного комплексу «Електронний навчально-методичний кабінет» для працівників територіальних органів Міндоходів.*

**Ключові слова:** післядипломна підготовка працівників територіальних органів Міндоходів України, технології, корпоративні тренінги.

О. С. НАГОРИЧНАЯ

## ПОСЛЕДИПЛОМНАЯ ПОДГОТОВКА РАБОТНИКОВ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОРГАНОВ МИНДОХОДОВ УКРАИНЫ

*Обоснована необходимость внесения изменений в систему последипломной подготовки работников территориальных органов Миндоходов Украины, формирования непрерывного обучения, построенного на инновационных подходах в повышении их квалификации, в частности, на использовании слайд-презентаций, видеолекций, электронных библиотек. Рассмотрены возможности развития системы непрерывного профессионального обучения высококвалифицированных кадров с использованием программно-информационного комплекса «Электронный учебно-методический кабинет» для работников территориальных органов Миндоходов.*

**Ключевые слова:** последипломная подготовка работников территориальных органов Миндоходов Украины, технологии, корпоративные тренинги.

O. S. NAHORICHNA

## POSTGRADUATE TRAINING OF THE EMPLOYEES OF THE TERRITORIAL BODIES OF UKRAINE'S REVENUE MINISTRY

*The article substantiates the need for changes in the system of postgraduate training of the territorial bodies of Ukraine's Revenue Ministry, the formation of life-long learning based on innovative approaches of improving their skills, particularly in the use of slide presentations, video lectures, and digital libraries. The possibilities of the continual training of highly qualified personnel using software and information complex «Electronic educational and methodical room» for the employees of the Territorial Bodies of the Ukraine's Revenue Ministry.*

**Keywords:** postgraduate training of the employees of the territorial bodies of the territorial bodies of Ukraine's Revenue Ministry, technologies, corporate trainings.

На виконання указу Президента України «Про деякі заходи з оптимізації системи центральних органів виконавчої влади» від 24 грудня 2012 р. № 726 утворено Міністерство доходів і зборів України (далі – Міндоходів) шляхом реорганізації Державної митної служби України (ДМСУ) та Державної податкової служби України (ДПСУ).

В умовах реформування одразу постає питання кадрового забезпечення новоутвореного міністерства та перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців. У постанові уряду України від 9 січня 2013 р. № 14 встановлено, що гранична чисельність працівників територіальних органів Міндоходів становитиме 62956 осіб. Таким чином, виникає необхідність забезпечення безперервної освіти одного з найбільшого за кількістю, порівняно з іншими міністерствами, працівників новоутвореного міністерства.

Враховуючи обмежені терміни перехідного періоду та значну кількість працівників, на нашу думку, найбільш ефективними є інноваційні підходи у підвищенні кваліфікації працівників територіальних органів Міндоходів, зокрема, використання слайд-презентацій, відеолекцій, а також електронних бібліотек.

Застосування інтерактивних методів навчання та використання електронних бібліотек розглядалося вченими переважно для підготовки майбутніх фахівців: М. І. Дичківська, Л. А. Медвідь, В. М. Федорчук, А. Є. Заволодько, М. Р. Кагаловський, О. Н. Могіленко, М. А. Стрельбицький, Г. К. Селевко, І. С. Ясенов та ін. Одночасно потребує дослідження питання щодо запровадження інноваційних підходів у післядипломну підготовку працівників територіальних органів Міндоходів.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність внесення змін у систему післядипломної підготовки працівників податкової та митної служб в умовах їх реформування у Міндоходів, зокрема, використання слайд-презентацій, відеолекцій, електронних бібліотек, а також впровадження дистанційної форми навчання на прикладі ДМСУ.

Рівень якісного складу кадрів керівників і фахівців багато в чому визначає і рівень ефективності функціонування тієї чи іншої системи, оскільки від особистих якостей, загальноосвітнього і кваліфікаційного рівня цих працівників залежать якості прийнятих рішень і результати їх реалізації [1].

Післядипломна освіта працівників територіальних органів Міндоходів здійснюється з метою задоволення індивідуальних потреб фахівців в особистому та професійному зростанні, підвищення їх конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб, а також забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати фахові функції, впроваджувати нові технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [2].

Належний професійний рівень працівників митної служби України забезпечувався завдяки наявності системи професійної освіти у сфері державної митної справи, яка включає:

- 1) підготовку фахівців з вищою освітою;
- 2) перепідготовку працівників митної служби;
- 3) підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів;
- 4) підвищення кваліфікації працівників митної служби;
- 5) організацію навчання працівників митної служби без відриву від роботи [Митний кодекс України, ст. 575].

Система підвищення кваліфікації працівників митних органів створена з метою задоволення потреби ДМСУ у високопрофесійних та висококультурних працівниках, здатних компетентно і відповідально виконувати управлінські функції, впроваджувати новітні соціальні технології, сприяти інноваційним процесам.

Основним навчальним закладом післядипломної освіти, а саме підвищення кваліфікації в митній службі, є Хмельницький центр підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів ДМСУ. Його навчальні кабінети оснащено проєкційним і мультимедійним обладнанням, фото- та відеоапаратурою, копіювальною технікою, що сприяє виготовленню високоякісних інформаційно-методичних матеріалів для проведення навчальних занять.

Враховуючи, що «освітні стандарти швидше змінюються, ніж знижуються» [3], вагомою складовою концепції неперервного навчання є інноваційні підходи у підвищенні кваліфікації працівників митних органів, зокрема, використання слайд-презентацій, відеолекцій, та електронних бібліотек.

Можливості використання слайд-презентацій настільки широкі, що дозволяють викладачам моделювати будь-які стандартні/нестандартні ситуації під час розгляду навчального матеріалу.

Найбільшими перевагами слайд-презентацій є:

- можливість одночасного використання текстового матеріалу та анімації чи схем;
- увага слухачів протягом більш тривалого часу зосереджена на отриманні необхідної інформації;
- на слайдах подається лише основний матеріал, що концентрує увагу слухачів;
- довільний вибір темпу подання інформації викладачем;
- враховується рівень підготовки кожної окремо взятої групи, оскільки викладач може давати короткі або більш поширені пояснення чи коментарі;
- теоретичні питання пов'язуються з практичними аспектами діяльності митних органів;
- слухачі мають змогу під час лекції складати опорні схеми чи роздрукувати або зберегти на інших носіях інформації необхідний матеріал після проведення заняття;
- перевіряється та оцінюється рівень засвоєння навчального матеріалу;
- можливість використання слайд-лекцій для самостійної підготовки тощо.

Останнім нововведенням стали коментовані викладачами слайд-презентації для забезпечення підвищення кваліфікації як без відриву від роботи безпосередньо у митних органах, так і для дистанційної форми чи самопідготовки. Фактично слухач, відкривши слайд-презентацію, переглядає її та слухає пояснення викладача, який коментує зазначену на слайді інформацію.

Така інновація забезпечує ефект присутності слухача на лекційному занятті, але при цьому дозволяє переглядати слайд-презентацію необхідну кількість разів, зупинятися на тих питаннях, які потребують особливої уваги або навіть знайти надану інформацію в короткій формі у повнотекстовому нормативному документі.

Одним з недоліків такої форми подання інформації є те, що при внесенні змін у нормативно-правові акти з тих чи інших питань митної справи, які розглядаються у коментованих слайд-презентаціях, необхідно вносити зміни і у зазначені матеріали та вчасно повідомляти про це слухачів.

Підвищення кваліфікації у Хмельницькому центрі ДМСУ відбувається також за дистанційною формою, для впровадження якої вперше в митній системі розроблено програмно-інформаційний комплекс дистанційного навчання для усіх категорій слухачів [5].

Вимоги наказу Міністерства освіти і науки (МОН) України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», прийнятого у 2013 р., фактично співпадають з тими напрацюваннями, які здійснювалися у ДМСУ в попередні роки та підтвердили правильність обраного курсу на інтенсивність та інноваційність у підвищенні кваліфікації працівників митних органів України. Так, відповідно до зазначеного наказу МОН України під дистанційним навчанням розуміється «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [4].

У наказі ДМСУ України дистанційне навчання – це цілеспрямований процес інтерактивної (діалогової) взаємодії викладачів і слухачів між собою з використанням засобів навчання незалежно від їх розміщення в просторі й часі. Таким чином, процес навчання за дистанційною формою потребує інтенсивної та різнопланової взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

З цією метою та для підвищення якості навчання викладачами Хмельницького центру розроблено комплект навчально-методичного забезпечення, до якого входять: електронні навчально-методичні матеріали (систематизований текстовий матеріал, тематичні презентації, аудіо- та відеозаписи; навчальні завдання; додатковий матеріал), блоки письмових завдань, що надсилаються засобами електронної пошти, а також списки додаткової літератури та посилань на інші інтернет-ресурси для поглиблення знань з предмета. Письмові завдання після перевірки викладачами повертаються слухачам, які мають змогу ще раз переглянути недостатньо засвоєний матеріал, враховуючи допущені помилки..

Слухачі мають змогу отримати від викладачів центру консультації у телефонному та он-лайн режимі, засобами електронної пошти, на форумі центру.

Обов'язковим елементом дистанційної форми навчання є і встановлення зворотного зв'язку шляхом анкетування слухачів, які завершили навчання. Анкетування дозволяє виявити побажання слухачів щодо способів отримання інформації та навчальних матеріалів, методичного забезпечення, необхідності технічного переоснащення митниць, враховуючи необхідність роботи з новими інформаційно-комп'ютерними програмами тощо. Анкети аналізуються, а за наслідками аналізу приймаються відповідні рішення з метою удосконалення навчального процесу.

Враховуючи необхідність наукового обґрунтування впровадження інноваційних підходів у післядипломну підготовку працівників митних органів, Державний науково-дослідний інститут митної справи спільно з Хмельницьким центром у 2012–2013 рр. виконує науково-дослідну роботу «Впровадження в систему безперервного професійного навчання працівників митних органів ДМСУ програмно-інформаційного комплексу (ППК) «Електронний навчально-методичний кабінет» [6]. Метою цієї роботи є сприяння розвитку системи безперервного професійного навчання висококваліфікованих кадрів у ДМСУ на основі запровадження інноваційних технологій.

Планується, що ППК «Електронний навчально-методичний кабінет» як програмний продукт і універсальна дидактична база забезпечуватиме:

- корпоративну підтримку та супровід системи підвищення кваліфікації посадових осіб ДМСУ за усіма формами навчання;
- умови самореалізації працівників митних органів і спеціалізованих митних установ як фахівців митної справи;
- трансформацію паперових засобів навчання в телекомунікаційні;
- подальше реформування та модернізацію системи підвищення кваліфікації посадових осіб ДМСУ, розробку та вдосконалення освітніх інформаційних ресурсів з інтегруванням їх у відомчу телекомунікаційну мережу, що дасть змогу суттєво підвищити: ефективність використання інформаційних ресурсів підтримки та супроводу безперервної системи підвищення кваліфікації кадрів служби, комплексів тестування знань та періодичного оцінювання результатів професійної діяльності працівників за відповідними категоріями спеціальностей, у т. ч. для представників митних брокерів, уповноважених економічних операторів та посадових осіб митних органів, що здійснюють одноосібний митний контроль та оформлення товарів, які переміщуються через митний кордон України.

Додатковим мотивуванням наукового дослідження є необхідність удосконалення мережевої системи підтримки і супроводу підвищення кваліфікації працівників митних органів без відриву від роботи з використанням ППК «Електронний навчально-методичний кабінет» як постачальника масиву навчально-методичної та нормативно-законодавчої інформації, інтегрованої у відомчу електронну автоматизовану інформаційну систему.

ППК «Електронний навчально-методичний кабінет» складається з основних та допоміжних розділів.

Його основні розділи:

- нормативна база;
- навчально-методичне забезпечення і тези лекцій;
- навчання працівників, уперше прийнятих на державну службу в митних органах;
- всесвітня митна організація.

Іноземна мова:

- англійська мова за професійним спрямуванням (тестування, термінологічний словник, граматичний довідник, навчальні матеріали й ін.);
- німецька мова за професійним спрямуванням тощо.

Новини.

Особливо популярним у 2012 р. був розділ «Іноземна мова», що актуалізувалося в зв'язку з необхідністю підвищення рівня знань або опанування іноземною мовою працівниками митних органів з нагоди проведення чемпіонату Європи з футболу в Україні. Навчальний матеріал розподілено на три кейси: вступ до курсу, загальнорозмовна тематика, фахово-професійна тематика. Розробка матеріалів потребувала від викладачів знань основних

обов'язків працівників митних органів за напрямками діяльності, професійної термінології, гнучкості у виборі матеріалу, ретельної обробки змісту тощо.

Зворотній зв'язок між викладачами та слухачами свідчить про правильність обраного шляху стосовно запровадження інноваційних підходів у підвищенні кваліфікації працівників митних органів.

Проте в умовах реформування постає питання щодо вимог до працівників територіальних органів Міндоходів. Оскільки працівники податкової та митної служб нині переходять у статус працівників цього міністерства, необхідно визначити, хто буде їх навчати, які встановити вимоги до знань, умінь, навичок працівників.

Враховуючи, що, з одного боку, система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації передбачає наявність універсальних знань, умінь та навичок, а з іншого – надзвичайно швидкі темпи оновлення нормативної бази, опанування на належному рівні однією людиною основ податкової та митної складової здається нам неможливим. Тому в таких умовах необхідно для кожної посади чітко встановити, які компетентності повинен мати працівник, аби обійняти ту чи іншу посаду. Якщо ж це буде опис загального характеру, наприклад, «повинен знати законодавство з питань державної митної та державної податкової справи...», то очікуваного позитивного ефекту не буде, оскільки це призведе передусім, до підвищення рівня тривожності та невдоволення собою працівниками, і як наслідок – до зниження ефективності роботи, допущення в ній суттєвих недоліків.

Постає чимало питань до розроблення професійних програм, навчально-тематичних планів з урахуванням змін у нормативно-правовому забезпеченні. Так, проектом Положення про післядипломну освіту у сфері вищої освіти України [2] передбачається, що основними завданнями післядипломної освіти є:

- поглиблення, розширення, оновлення знань, умінь, навичок і компетентностей фахівців відповідно до досягнень науково-технічного прогресу та вимог ринку;
- удосконалення професійної майстерності та розширення фахової компетенції;
- сприяння інноваційному розвитку особистості, її здатності адаптуватись до умов стрімко змінного суспільства;
- стимулювання потреби у загальній та професійній самоосвіті;
- формування потреби особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку, орієнтації особи на збереження та примноження гуманістичних суспільних цінностей;
- сприяння формуванню громадянської позиції особи, здатності до життя в умовах сучасної цивілізації, демократичного розвитку суспільства.

Враховуючи, що функції Міндоходів міститимуть, крім нових, і ті, що були властиві ДМСУ та ДПСУ, вимоги до працівників зростатимуть. Адже основні нормативні документи, які регулюють діяльність того чи іншого органу влади, є обов'язковими до вивчення його працівниками. Наприклад, до реформування чинними були (і поки що залишаються) Митний та Податковий кодекси. Працівники митної служби ретельно вивчали положення Митного кодексу України та ознайомлювалися з Податковим кодексом. Час навчання обмежений, тому збільшення кількості годин на одну тему автоматично призводить до зменшення на іншу. У такому випадку необхідно чітко визначити тематику навчання та відповідно розподілити кількість годин на її опанування.

Актуалізується також питання підготовленості викладачів до нових умов. Під час підвищення кваліфікації працівників митних органів активно використовували міждисциплінарні зв'язки при вивченні будь-якої теми, оскільки під час здійснення митного контролю та митного оформлення враховується комплекс показників для прийняття того чи іншого рішення. Фактично викладачі змушені були опанувати митну справу не за частковим спрямуванням, а комплексно, що насправді є нелегким завданням.

У нових умовах використання ПК «Електронний навчально-методичний кабінет» здатне забезпечити інформацією як працівників митних органів, так і податкових за умови змістового наповнення з податкової тематики.

У подальшому системне впровадження інноваційних технологій за прикладом ДМСУ в систему післядипломної підготовки працівників Міндоходів сприятиме зміцненню кадрового

потенціалу і дозволить продовжити формування інтегрованого інформаційно-освітнього середовища.

Отже, пошук ефективних методів удосконалення післядипломної підготовки працівників територіальних органів Міндоходів України триває. Тільки спільними зусиллями та колективною відповідальністю зможемо перейти у професійній підготовці на більш високий щабель інтелектуального розвитку і викладачів, і слухачів, враховуючи сучасні вимоги неперервної освіти, та забезпечити належний рівень професіоналізму та компетентності працівників територіальних органів міністерства.

У подальшому пропонується розробити та затвердити порядок організації професійного навчання працівників Міндоходів України та використовувати розроблений ППК дистанційного навчання в інтегрованому інформаційно-освітньому середовищі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Шкатула В.И. Настольная книга менеджера по кадрам / В. И. Шкатула. – М.: НОРМА – ИНФРА, 1999. – 110 с.
2. Положення «Про післядипломну освіту у сфері вищої освіти України». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/normativno\\_pravova\\_baza](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/normativno_pravova_baza)
3. Резолюція ПАРЄ № 874 (1987) «Про якість і ефективність шкільної освіти». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.coe.kiev.ua/docs/pase/res874\(87\).htm](http://www.coe.kiev.ua/docs/pase/res874(87).htm)
4. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.Ua/laws/show/z0703-13/paran18#n18>
5. Про затвердження Положення про дистанційне навчання в системі професійної підготовки працівників Державної митної служби України: наказ ДМСУ від 12.03.2009 р. № 222. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.center.km.ua/images/gallery/articles/normative/N0222.pdf>
6. Наказ ДМСУ від 22.01.2013 р. № 23 «Про затвердження Тематичного плану науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт на 2013 рік». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dndims.com/research/research-2013>.

УДК 378: 004

І. М. ГРОД, О. Й. КАРАБІН

### ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАТИКИ

*Показано деякі особливості застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в індивідуалізації навчання майбутніх фахівців з інформатики у вузах. Охарактеризовано завдання, що ставляться в зазначеному процесі. Розкрито сутність уміння студента працювати з комп'ютером. Вказано, які основні освітні проблеми вирішуються із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.*

**Ключові слова:** фахівець, навчання, комп'ютер, інформаційно-комунікаційні технології.

И. Н. ГРОД, КАРАБИН

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ

*Рассмотрены некоторые особенности использования современных информационно-коммуникационных технологий в индивидуализации обучения будущих специалистов по информатике в вузах. Дана характеристика задач, что поставлены в указанном процессе. Раскрыта сущность умения студента работать с компьютером. Указано, какие основные образовательные проблемы решаются при использовании информационно-коммуникационных технологий.*



I. M. HROD, O. Y. KARABIN

**USE OF NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR INDIVIDUALISATION OF EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS IN INFORMATION SCIENCE**

*The article describes certain peculiarities of modern information and communication technologies usage for individualization of education of future specialists in higher educational establishments. The problems set in this process have been characterized. The essence of computer skills has been revealed. The article indicates main educational problems which are solved by using information and communication technologies.*

**Keywords:** *specialist, education, computer, information and communication technologies.*

Однією з найважливіших особливостей сучасності є стрімкий розвиток інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усі сфери життєдіяльності. Відповідно такі технології застосовуються з метою навчання, виховання та фахової підготовки людини для роботи в цьому суспільстві [3].

Закономірно, що ІКТ стали невід'ємною і надзвичайно важливою складовою процесу навчання в сучасній вітчизняній освіті. Будучи одним із модерних інструментів пізнання, вони ефективно сприяють спеціальній та загальноосвітній підготовці майбутніх фахівців, які можуть працювати за умов нинішніх викликів в різних сферах життя. Без ІКТ неможливе опрацювання та використання інформації, необхідної в роботі вищої школи, як і ефективне навчання студентів та вдосконалення педагогічної праці викладачів. Їх впровадження є головним засобом у забезпеченні індивідуалізації та диференціації навчання студентів.

Проблеми новітніх ІКТ та їх застосування в системі освіти є предметом широкого зацікавлення науковців. Дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації освіти вивчали В. Безпалько, Я. Василенко та І. Следзінський [1], Ю. Дорошенко, М. Жалдак [2], І. Захарова [4], В. Монахов, Ю. Рамський [5], О. Співаковський та ін. Психолого-педагогічні аспекти застосування ІКТ у навчальному процесі загальноосвітньої та вищої школи розглянуті в працях В. Зінченка, Ю. Машбиця, В. Трайнева [6], Н. Фоміних [7] та інших науковців. Однак досі маловивченою залишається проблема різнобічного застосування ІКТ щодо індивідуалізації в навчальному процесі у вузі.

**Мета статті** – окреслити деякі аспекти застосування новітніх ІКТ в індивідуалізації навчання студентів, встановити особливості цього процесу.

Сучасні ІКТ – це «сукупність різних технологічних інструментів та ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації і створення, поширення, збереження та управління інформацією» [4, с. 22]. Це специфічні методи і технічні засоби збору, організації, збереження, обробки, передавання й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості з управління усіма процесами в суспільстві.

Вказані технології характеризуються наявністю Інтернету, таких сервісів, як електронна пошта, телекомунікації, різні соціальні мережі, що надає широкі можливості кожній особі в спілкуванні та отримуванні необхідних знань не лише під час навчання у школи чи вузі, а й упродовж усього життя. В освіті ІКТ забезпечують застосування нових підходів до навчально-виховного процесу, що орієнтований на розвиток інтелектуально творчого потенціалу людини для підвищення його ефективності.

Впровадження цих технологій значно інтенсифікує навчальний процес у вищій школі, помітно підвищує рівень його ефективності та якості, системно інтегрує сукупність знань студентів, дієво розвиває творчий потенціал і комунікативну діяльність, формує загальну культуру та інформаційну зокрема майбутнього фахівця.

Теоретичні засади ІКТ становлять найважливіші поняття й закони інформатики: інформатика як наука, об'єкт та предмет інформатики; поняття інформації, її властивостей та особливостей, до яких відносять цінність, повноту, актуальність, компактність, достовірність та логічність; різноманітні класифікації інформації; основні інформаційні процеси, типи інформаційних ресурсів, види інформаційної діяльності, принципи функціонування

комп'ютерної техніки, алгоритми інформаційного моделювання, використання вказаних технологій [7]. А методи ІКТ включають моделювання, системний аналіз, системне проектування, методи збирання, продукування, нагромадження, збереження, опрацювання, передавання і захисту інформації.

Оскільки ІКТ завдяки їх великим можливостям застосовують в освіті, то їх обґрунтовано вважають педагогічною технологією [8, с. 43]. А кожна педагогічна технологія відповідно є інформаційною, оскільки основу технологічного процесу навчання становить отримання, осмислення, перетворення і передавання інформації.

Застосування ІКТ дає змогу організувати для майбутніх фахівців навчальний процес з урахуванням специфіки кожної навчальної дисципліни та освітніх і практичних цілей, які комп'ютерні засоби та як використовувати, яким змістом їх наповнити, як контролювати їхню якість [2, с. 73]. При цьому неодмінно враховуються індивідуальні здібності студента, проявляється його зацікавленість навчальним предметом, реалізуються можливості до майбутньої фахової діяльності.

Головною проблемою у застосуванні ІКТ в підготовці майбутнього фахівця є знання ним комп'ютера та комп'ютерних технологій і вміння ними володіти. Завдяки комп'ютеру і відповідних технологій досягається в навчальному процесі ефективна індивідуалізація (персоналізація) завдань і контролю знань студента. При цьому контроль може здійснюватися не лише викладачем, а й студентом.

Як відомо, найпростіша програма може містити завдання різного рівня складності. Приклади, що їх генерує комп'ютер, можуть мати неоднаковий рівень складності залежно від уведених інструкцій. Отже, викладач чи студент може вибрати рівень складності набору пропонуєваних завдань (питань) і відповідей на них. Власне це становить складову індивідуалізації навчання.

При використанні ІКТ недоцільно ставити в один ряд всі програми, які надають можливості індивідуалізації навчання студентів. Існують і так звані «творчі» програми, і дослідницькі стандартні програми. Вони можуть стати ефективним засобом, який сприяє засвоєнню матеріалу і полегшує викладання за певною методикою. Є можливість варіювання ситуацією викладання дисципліни, включаючи в навчальний процес нові методи відображення ситуації. Комп'ютер можна застосовувати для цієї ж мети [1, с. 46]. Однак його необхідно запрограмувати на видачу певних навчальних матеріалів і на реакцію на відповіді студентів; при цьому роботою комп'ютера треба керувати. Комп'ютер і викладач виконують різні функції у навчальному процесі вузу: комп'ютер є фактично технічним елементом у навчанні.

Тут існують певні стимули до змагальності у навчанні (при суперництві студентів між собою, між студентом і комп'ютером, а також при прагненні майбутнього фахівця до вдосконалення своїх знань, умінь та навичок при вирішенні завдань). Основне призначення таких систем – стежити, що відбувається в уявній ситуації навчання.

Перевагою індивідуального користування комп'ютером, з позиції викладача, є те, що студенту можна дати певне завдання, яке відповідає конкретним потребам у певний момент. Комп'ютер при цьому подасть докладний звіт про роботу студента. Крім того, на початковому етапі роботи над завданням рівень його складності можна змінити залежно від відповідей. Таким чином, завдання можна персоналізувати. Кожний студент дістає відповідні підказки і коментарі, які подає комп'ютер, а також, можливо, й інструкції щодо наступного етапу, який видається після вирішення завдання.

Викладач при цьому може отримувати необхідні дані про роботу студента, не перебуваючи поруч з ним під час виконання завдання. Питання полягає лише в тому, чи придатний такий метод для роботи з конкретним студентом у відповідний момент. Як свідчить досвід, такі методи можуть ефективними лише для деяких студентів і на певному етапі їхнього навчання. В зв'язку з цим викладач може прийняти рішення щодо способів і методики надання комп'ютером допомоги конкретному майбутньому фахівцеві.

Студент може пізніше скористатися пакетом для ознайомлення з певним набором понять відповідного розділу навчального матеріалу. Незалежно від мети такого перегляду, комп'ютер є уважним наставником, що вказує на помилки і рекомендує, як знайти правильну відповідь. Він повторює питання знову і знову й не виказує при цьому жодних емоцій. За допомогою

відповідної програми комп'ютер може регулювати рівень складності запитання згідно з виконуваною студентом роботою.

Майбутній фахівець, користуючись програмою чи пакетом такого типу, отримує суттєву персональну підтримку. Можливості таких пакетів найбільш дієво виявляються в ситуаціях, пов'язаних з виправленням помилок і закріпленням знань, а не в простих сеансах практичного відпрацювання навичок.

Вагомим засобом у навчанні при застосуванні ІКТ є зворотний зв'язок викладача зі студентом [6, с. 203]. Він забезпечує педагога даними про роботу студента, а ці дані дають змогу виявити причини помилок і подавати уточнюючі запитання певного стандартного типу відповідно до встановлених правил і процедур.

Спектр можливостей комп'ютерних програм – дуже великий і різноманітний: від елементарних запитань до вельми складних. Програми можуть запропонувати найбільш здібному студенту таке завдання, яке не під силу іншим, менш підготовленим. Пропоновані запитання можуть мати зовсім інший зміст і бути додатковим матеріалом, що охоплює складніші питання якогось розділу предмета чи навіть виходить за рамки цього розділу.

Оскільки комп'ютер запам'ятовує інформацію і про неправильні, і про правильні відповіді, викладач його засобами здійснює поточний контроль засвоєння навчального матеріалу студентом. При цьому комп'ютер необхідно запрограмувати на видачу певних матеріалів і на реакцію на відповіді студентів, що є необхідно в індивідуалізації навчання.

У процесі індивідуалізації навчання за допомогою ІКТ студенти здобувають, а ще більше – вдосконалюють свою комп'ютерну грамотність, що передбачає вміння писати, редагувати і структурувати різну інформацію, володіти телекомунікаційними технологіями, користуватися базами даних, працювати в Інтернеті й соціальних мережах та багато чого іншого. Без вказаної грамотності сьогодні випускник вузу не зможе фахівцем у своїй галузі.

Отже, застосування ІКТ в індивідуалізації навчання – важливе й необхідне, однак ще більш важливим є наскільки їх використання сприяє реалізації навчальних завдань, забезпечує досягнення освітніх цілей. І тут актуальною проблемою постає навчити майбутнього фахівця всебічно, правильно й максимально корисно працювати з комп'ютером і його технологіями. Роль комп'ютера в навчанні вельми складна, але разом з тим дуже ефективна. Нині немає більш досконалого технічно-технологічного інструмента як комп'ютер у реалізації педагогічних технологій.

Особливо необхідним є інтегрування семінарського та практичного заняття з комп'ютером. Це дає змогу викладачеві перекласти частину своєї педагогічної праці на нього й одночасно провести заняття більш цікавим, цілеспрямованим, а головне – результативним. Неодмінно при цьому здійснюється індивідуальний підхід до студента; останній може багато працювати самостійно.

Суттєвою особливістю ІКТ та їх перевагою порівняно з традиційними навчальними засобами є те, що мультимедійні програми розраховані, як правило, на індивідуальне активне сприймання та засвоєння знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями. Вирішення навчального й наукового завдання за допомогою комп'ютера неодмінно передбачає самостійну пізнавальну діяльність студентів. Вони можуть обирати оптимальний темп роботи з мультимедійною програмою відповідно до індивідуальних інтересів та можливостей.

Індивідуальна робота із засобами ІКТ породжує важливий стимул у навчанні, створює необхідні передумови для засвоєння фахових знань, набуття потрібних навичок, застосування практичних та інтелектуальних умінь.

Безсумнівно, що при застосуванні ІКТ існують певні організаційні і психолого-педагогічні проблеми: неготовність студентів, а почасти і викладачів до роботи з такими технологіями; відсутність для викладачів обґрунтованої методики використання ІКТ при проведенні занять з певних навчальних дисциплін; недостатня кількісна та якісна забезпеченість педагогічними програмними засобами; нехтування допустимими нормами безпечних режимів роботи з комп'ютерною технікою тощо. В умовах індивідуалізації навчання необхідно намагатися мінімізувати негативний вплив цих проблем, інакше підготовка майбутнього фахівця не досягне того рівня, що передбачений навчальною програмою.

Крім того, використання ІКТ в індивідуальному навчанні студентів сприяє формуванню і розвитку в кожного з них інформаційно-комунікаційної культури, яка необхідна їм не лише у

майбутній фаховій діяльності, а й у житті загалом. Така культура – це «комплекс понять, уявлень, знань, умінь і навичок, які формують в особистості певний стиль мислення, що дасть змогу їй ефективно використовувати ІКТ в будь-якому виді пізнавальної або творчої діяльності» [4, с. 151].

Застосування ІКТ помітно підвищує мотивацію кожного студента до навчання, розширює й активізує їх пізнавальну та загальноосвітню діяльність, завдяки включенню різних ігрових моментів робить навчальний процес більш цікавим, успішним, емоційно насиченим.

Загалом використання новітніх ІКТ у навчальному процесі вузу дає змогу вирішувати наступні найбільш актуальні освітні проблеми:

- реалізовувати досягнення сучасних педагогічних технологій;
- вдосконалювати індивідуальну роботу студентів в інформаційних базах даних, Інтернеті, соціальних мережах;
- проводити навчання творчим, цікавим для студента, результативним;
- інтенсифікувати загальну пізнавальну обізнаність майбутніх фахівців.

Найважливіша перевага застосування ІКТ у навчанні полягає в тому, що вони максимально забезпечують індивідуалізацію навчання, адже кожен студент працює в режимі, який його задовольняє і завдяки якому реалізовує свої індивідуальні знання, вміння, творчі задатки.

Можемо констатувати, що ІКТ є ефективним засобом формування необхідних знань, умінь та навичок студентів, їх використання дієво забезпечує індивідуальний підхід у підготовці майбутніх фахівців та прояв їх особистих творчих можливостей. Застосування цих технологій дає необхідний результат, коли в навчальному процесі вузу ІКТ використовуються цілеспрямовано, цілісно і творчо усіма учасниками навчального процесу, на наукових засадах і модерній технічній базі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Я. П. Основи інформатики: посібник для студентів / Я. П. Василенко, І. Ф. Следзінський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 160 с.
2. Жалдак М. І. Інформаційні технології: навч.-метод. посібник / М. І. Жалдак, О. А. Хомік, І. В. Володько, О. М. Снігур. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2003. – 156 с.
3. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16> (21.08.09)
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие / И. Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
5. Рамський Ю. С. Інформаційне суспільство: інформатизація освіти // Ю. Рамський // Комп'ютерно-орієнтовні системи навчання: зб. наук. праць. – К., 2003. – Вип. 7. – С. 1–16.
6. Трайнев В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учеб. пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М.: Дашков и К°, 2008. – 280 с.
7. Фоміних Н. Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти / Н. Ю. Фоміних // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2009\\_5/files/ped905\\_77.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2009_5/files/ped905_77.pdf)
8. Intel® навчання для майбутнього. – К.: Вид. група «ВНУ», 2004. – 416 с.

# ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 37.01(4-13,15,17)+130.2.

А. В. ВАСИЛЮК

## ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

*Окреслено проблеми та цілі розвитку освіти в умовах глобалізації. Висвітлено стратегічні завдання й важливі освітні тенденції країн Європейського Союзу (ЄС). Визначено шляхи підвищення якості та ефективності освітніх систем, їх загальної доступності й відкритості на середовище і світ для кращого пристосування до потреб ринку праці, вимог суспільства і відповідності викликам сучасної цивілізації.*

**Ключові слова:** розвиток освіти, тенденції, інновації.

А. В. ВАСИЛЮК

## ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Указаны проблемы и цели развития образования в условиях глобализации. Отражены стратегические задания и важные образовательные тенденции стран ЕС. Определены пути повышения качества и эффективности образовательных систем, их общей доступности и открытости на среду и мир для лучшего приспособления к потребностям рынка труда, требований общества и соответствия вызовам современной цивилизации.*

**Ключевые слова:** развитие образования, тенденции, инновации.

A. V. VASYLYUK

## THE EUROPEAN TENDENCIES OF EDUCATION DEVELOPMENT

*The problems and aims of education development in the course of globalization are outlined in the article. The strategic tasks and important educational tendencies of the EU countries of are reflected. The ways of quality and efficiency upgrading of the educational systems, their general availability and openness on the environment and the world for the best adaptation to the labour-market needs, society's requirements and accordance to the calls of modern civilization.*

**Keywords:** education development, tendency, innovation.

В умовах глобалізації та прискореного розвитку світової економіки, науки і техніки стало можливим створення єдиного освітнього простору, який впливає на різні сфери суспільного життя і визначає вектор європейської інтеграції. Важливими геополітичними завданнями ЄС є формування науково-освітнього й інноваційного потенціалу, великомасштабного інвестування в національні ресурси для накопичення якісного людського капіталу, а також удосконалення та інтеграція національних освітніх систем. Сучасній освіті визначено особливо відповідальну місію та підвищено вимоги до її якості, що має сприяти виконанню довгострокової програми економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання».

Інтеграція України в європейський освітньо-науковий простір актуалізує проблему модернізації вітчизняної освіти, успіх якої визначається здатністю гнучко реагувати на постійно змінювані зовнішні та внутрішні чинники й умови.

Публікації вітчизняних і зарубіжних науковців висвітлюють чисельні аспекти освітньої політики різних рівнів (В. Андрущенко, В. Луговий та ін.), окреслюють напрями розвитку вітчизняної та європейської освіти (К. Корсак, А. Сбруєва, Н. Лавриченко, Ч. Купісевич, Т. Левовицький, А. Яновський, Т. Пільх та ін.). Багатьох аналітиків цікавлять проблеми розвитку освіти в умовах глобалізації. Зокрема польський учений Й. Гнітецький вказує про істотні зміни в сучасних освітніх системах та інституціях, а саме: виникають віртуальні школи та університети, в яких знання на кожному освітньому рівні доступні в Інтернеті у вигляді

спеціально підготовлених дидактичних матеріалів; перевірка через мережу рівня оволодіння знаннями та вміннями; поява так званих дидактичних зірок – викладачів з видатним талантом, лекції яких поширюється через мережу в шкалі Земної кулі.

Завдяки цим явищам у найближчі два десятиліття може відбутися цілковита перебудова освітніх систем. Насичення сучасними технологіями (біотехнологією та нанотехнологією на молекулярному рівні, а в подальшому квантовою й субквантовою) в щоденному житті призведе до того, що багато суспільств і народів постане перед серйозним викликом. Лише освічене й підготовлене суспільство на рівні академічної освіти зможе повною мірою користуватися технологіями XXI ст. [1, с. 51–52]. Натомість З. Мелосік вказує, що реформована освіта, як результат глобалізації, буде значно більше вказувати на глобальні результати «анонімних сит», які діють невимірним та непередбаченим способом, щоб попередити людину перед утратою власного «Я», власної тотожності і потенціалу в неперервному процесі особистісного становлення. Можна стверджувати, що глобалізація є одним із провідних джерел формування потреби неперервної освіти – освіти впродовж життя людини.

До головних цілей глобальної освіти належать:

- формування переконання про універсальний характер людської істоти та необхідність відкриття в навчальному процесі цінностей загальнолюдської культури;
- усвідомлення почуття приналежності до екосистеми Землі кожної особи разом з усією людською спільнотою;
- розвиток умінь ставлення до себе та власної соціальної групи як до учасників міжнародного суспільного життя;
- розвиток здатності розуміння цивілізації та культури як спільного загальнолюдського витвору;
- усвідомлення, що люди, які живуть у різних культурах, відрізняються неоднаковим розумінням світу та його проблем [2, с. 165].

У процесі глобалізації світова освіта вступила в якісно новий етап – міжнародну інтеграцію, яка є результатом розвитку і поглиблення попереднього етапу (інтернаціоналізації) та доведення її до рівня інтеграції національних систем. Завдяки міжнародній освітній політиці відбувається взаємне зближення, взаємодоповнюваність та взаємозалежність національних освітніх систем, синхронізація дій, яка досягається на основі регулювання наднаціональними інститутами, поступове переростання національними освітніми системами своїх державних меж. Тенденції розвитку сучасної освіти породжують необхідність пошуку нових підходів до навчання мисленню й діяльності в непередбачуваних умовах. Тому виникає потреба у такій теорії навчання, яка б орієнтувала освіту на новий спосіб мислення й нові життєві стимули майбутніх поколінь. Подібну теорію («теорію критичного мислення») розроблено у США, яка відрізняється пріоритетністю логічного, проблемного й критичного мислення, пошуком нестандартних відповідей у дослідницькій діяльності учнів, що сприяє розвитку творчості, самостійності, професіоналізму й відповідальності – особистісних якостей, так необхідних в сучасних соціокультурних умовах.

Процеси інтернаціоналізації охоплюють науку, техніку, торгівлю, економіку, освіту. Про це свідчать явища і процеси поширення щораз вищого ступеня навчання; структурна і змістова перебудова шкільних систем на засаді «прохідності» по вертикалі і горизонталі; пошуки цілісної й гнучкої моделі навчально-виховного процесу; інтеграційно оптимальні методичні, організаційні й мультимедіальні рішення; прагнення до перетворення школи із стресогенної інституції у позбавлену цих шкідливих рис інституцію. Процес інтернаціоналізації охоплює усі «складники» інституціолізованої освіти, тобто учителів, учнів і зміст навчання.

Якісні показники роботи школи великою мірою залежать від учителів, рівня їхньої загальної підготовки, професійної кваліфікації та компетентностей. Тому в країнах ЄС великої значимості надається педагогічній освіті, що трактується не лише як акт одноразової підготовки до педагогічної діяльності (вступна педагогічна освіта – навчання у педагогічних закладах), а як постійний процес професійного розвитку (участь у шкільних методичних об'єднаннях, післядипломних курсах, стажуваннях, тренінгах). Також узгоджено, що вчителів потрібно готувати до виконання завдань, які виникають в умовах зміни виробництва, суспільного життя та культури європейської спільноти. Ці завдання пов'язані із явищами загального зростання

кваліфікацій в сучасних суспільствах, прискорення темпу розвитку господарства (особливо у сфері послуг), автоматизації й комп'ютеризації, розвитку поліграфії й музичного промислу, що відкриває широким верствам населення доступність до репродукції шедеврів світового мистецтва та музики, морської і повітряної комунікації, що дозволяє людям швидко долати великі відстані й зав'язувати різноманітні контакти, краще пізнаючи один одного. Але одночасно, з протилежного боку, – цивілізаційні хвороби, наркоманію, зростання злочинності, безробіття, зростання кількості дітей без батьківської опіки тощо.

Підготовка вчителів до здійснення завдань, що виникають із цих явищ та процесів, є черговою причиною реформування педагогічної освіти. Згідно з положеннями цієї реформи, частково вже реалізованої у країнах ЄС, особливий акцент робиться на підготовці педагогів до діяльності в локальному середовищі; залученні молоді до використання нової техніки та інформаційних засобів; проведення шкільної та професійної орієнтації; розробці програм зі сприяння розширенню знань [3, с. 189].

Зауважимо, що тенденції сучасного розвитку освіти полягають не в кількісному, а якісному покращенні освіти. Стара концепція про лінійний зв'язок кількості років навчання з продуктивністю праці й успішністю соціалізації вже подолана. Було докладено чимало зусиль для підвищення кількісних показників систем освіти. Проте в тих країнах, де це дійсно сталося, з подивом констатують, що отримані результати не пропорційні зусиллям урядів: високі відсотки другорічників чи негативні дані щодо рівня засвоєння знань свідчать, що навіть для вирішення кількісних проблем необхідні зміни якості педагогічного сервісу. Отже, наголос в сучасних вимогах суспільств до освіти надається її якісній характеристиці. Технологічні зміни й структурні перетворення на робочих місцях, помітне посилення демократичності вимагають громадянської поведінки, що ґрунтується на певних здібностях, які не надавала традиційна система освіти: засвоєння кодування й умінь скеровувати і використовувати інформацію; умінь швидко переробляти інформацію; умінь вирішувати проблеми; умінь працювати в групі, команді тощо. Акцент на якість виявляється у формі піклування про результати навчання. Тому однією із центральних тенденцій сучасних освітніх реформ є прагнення створення ефективних механізмів вимірювання їх результатів. Оцінювання впливу реформ включає моніторинг і збір інформації щодо реалізації освітньої політики, евальвацію досягнень загальних і специфічних цілей [4, с. 38].

Досі масштабні перетворення у вигляді реформ часто локалізувалися на зміні пропозицій освітніх послуг. Натомість роль потреб часто недооцінювалася і враховувалася лише на початкових їх стадіях. Тому однією з новаторських рис сучасних реформ є підвищена увага до соціальних потреб і запитів. Ця тенденція виявляється через два різні напрями дій: 1) заходи та програми, які мають дати більшу владу для рішень «користувачам» системи освіти (батькам чи учням) через уведення специфічних механізмів (бони чи ваучери, приватизація, інституційна автономія тощо); 2) програми покращення й уточнення запитів користувачів, що досягається кращим інформуванням останніх.

Практично всі реформи освіти у минулому характеризувалися надмірною концентрацією на одній характеристиці чи невеликій групі чинників, які трактувалися як «ключові», зокрема: збільшення зарплати педагогам, модернізація змісту навчання, адміністративні перетворення, оновлення обладнання, покращення інфраструктури та ін. Однак їхній досвід свідчить, що скромні результати реформ зумовлюються тим, що ці чинники бралися як відносно ізольовані від решти. Насправді дійсні зміни в освіті залежать від взаємодії численних чинників, які діють системно. Це не означає, що зміни можливі лише через одночасну модифікацію всього й одразу. Однак в кожний момент слід враховувати дію змін одного чинника на багато інших. Інституційна реформа (типу децентралізації) матиме обмежений освітній вплив, якщо не модернізацію змісту освіти, перегляд ставок зарплат і способів їх призначення, шляхи надання нових дидактичних матеріалів тощо. Тому центральною проблемою є визначення моменту й обсягу змін кожного чинника. Досвід переконує, що ці два аспекти легше визначати на локальному рівні, ніж на центральному. Неможливо передбачити всі наслідки освітніх змін в її соціальному, культурному й географічному контексті. Саме тому помітна тенденція підходити до інституційних реформ із переходом до вищої автономії закладів з наданням їм змоги самим

визначати стратегію й шляхи покращень (проекти роботи школи, інституційна автономія, концепції розвитку шкіл й визначення їх «місії» тощо) [5].

Аналітики освітніх змін і реформ стверджують, що в цьому контексті ключова роль належить державі. Аналіз зарубіжного досвіду у вказаній сфері ще раз свідчить про відсутність простих рішень: приватизації чи націоналізації, централізації чи децентралізації. Успішна децентралізація проявляється там, де була сильна й впливова центральна влада, успішна ж приватизація також була справою вмілого центрального керування. Отже, слід визначити роль центрально-державної адміністрації. З сучасних дискусій випливають, принаймні, три великі сфери відповідальності: участь у визначенні пріоритетів через механізми демократичної дискусії; створення й приведення в дію механізмів реалізації цих пріоритетів та вимірювання й оцінювання наслідків, зокрема, через підвищення автономії закладів і передачу частини відповідальності на локальний рівень для полегшення оцінювання; застосування компенсаційних механізмів для ліквідації нерівності чи несправедливості освітніх послуг, що можуть зрости від децентралізації управління освітою.

Останнім часом в розвинених європейських країнах відбувається перехід до інноваційного типу модернізації освітніх систем. Причому впровадження інновацій стає предметом системної та цілеспрямованої діяльності, а нововведення стають як провідним чинником розвитку освіти. Тенденція до розширення автономії веде до змін традиційної схеми «реформи системи освіти» й концентрування на інституційних чи міжінституційних інноваціях. Раніше інновації в системах освіти з централізованими традиціями обмежувалися переважно приватним сектором чи так званими «пілотними проектами» у державному секторі. У найкращому випадку успішні інновації ставали базою для загальних заходів, які далеко не завжди призводили до задовільних результатів. Нині утверджується переконання, що успіх інновацій залежить від їхньої адекватності локальним умовам для здійснення. З цього погляду видається важливішим генерувати здібність до інновацій, ніж займатися інноваціями. Плідні інновації сприяють розвитку інноваційних здібностей, зокрема, коли вони слугують прикладами під час підготовки викладацького персоналу. Недивно, що здатність до інновацій прямо пов'язана з рівнем професіоналізму персоналу.

Швидкі та непередбачувані зміни в позаосвітньому оточенні, все нові вимоги, які постають перед освітніми системами, а також труднощі, пов'язані із проектуванням й запровадженням змін в освіті, зумовлюють перманентний характер сучасних реформ.

Варто звернути увагу на загальні стратегічні освітні цілі ЄС, які мають сприяти розвитку освіти, окреслити їх напрям та стимулювати прогрес у кожній європейській країні та ЄС загалом.

*Стратегічна мета 1.* Підвищення якості та ефективності освітніх систем у країнах ЄС з огляду на нові завдання суспільства та змінені методи і зміст навчання й учіння. До них відносяться:

- 1) підвищення якості підготовки та вдосконалення вчителів;
- 2) розвиток комплексу компетентностей, необхідних для суспільства знань;
- 3) забезпечення доступності до інформаційно-комунікаційних технологій;
- 4) залучення молоді до математичних і технічних наукових галузей;
- 5) оптимальне використання засобів.

*Стратегічна мета 2.* Поліпшення загальної доступності до систем освіти згідно з головною засадою неперервної освіти, діяльності щодо збільшення шансів отримання роботи та професійного розвитку, а також громадянської активності, єдності та рівності шансів. Необхідним є:

- 1) створення відкритого освітнього середовища;
- 2) сприяння привабливості навчального процесу;
- 3) сприяння громадської активності та забезпечення рівності освітніх шансів.

*Стратегічна мета 3.* Відкритість освітніх систем на середовище і світ у зв'язку з необхідністю кращого освітнього пристосування до потреб ринку праці, вимог суспільства та відповідності викликам, пов'язаним із глобалізацією. Також ця мета передбачає:

- 1) зміцнення зв'язку з ринком праці та дослідницькою діяльністю;
- 2) розвиток підприємництва;



- 3) покращення ситуації у сфері вивчення іноземних мов;
- 4) розвиток мобільності і обміну;
- 5) зміцнення європейської співпраці [5; 6].

На засіданні Європейської Ради у Барселоні (2002 р.) затверджено програму реалізації зазначених цілей, що мають ключове значення для розвитку освітніх систем країн-членів ЄС. Міністри освіти країн-членів ЄС разом із Європейською комісією запропонували ще п'ять цілей для їх реалізації до 2010 р. (тепер до 2020 р.):

- досягнення в Європі найвищого рівня якості освіти, який би міг стати зразковим для всього світу;
- забезпечення громадянам Європи можливості вільно вибирати місце навчання, а також праці;
- визнання в ЄС освітніх документів, професійних кваліфікацій та компетентностей, здобутих в окремих країнах Європи;
- гарантії європейцям можливість навчання упродовж життя незалежно від їхнього віку;
- відкритість Європи до співпраці з іншими геополітичними регіонами на основі взаємних інтересів, зацікавлення для навчання і стажування студентів, викладачів та науковців усього світу [5; 6].

Пріоритетними напрямками у цій програмі визнано розвиток математичних і технічних наук, поширення інформаційно-комунікаційних технологій, вивчення іноземних мов, менеджменту, а також громадянсько-демократичної і європейської освіти. Представлені цілі визначили початок нового етапу розвитку освіти в ЄС.

Аналітики стверджують, що у XXI ст. в процесі організації та впровадження змін в освітній системі освітня політика повинна враховувати: засади загальності освіти; горизонтальної й вертикальної прохідності (що передбачає визнання освітніх сертифікатів іншими інституціями на однаковому або вищому ступені); неперервності освіти; цілісності та диференціації освітньої системи; широкого профілю навчання; багатостороннього інтелектуального, психічного, суспільного, професійного й фізичного розвитку. Також істотним вважаються гнучкість і мобільність освіти, гуманізація середньої і вищої школи, поєднання освітніх реформ зверху та інновацій знизу, децентралізація та усупільнення освіти, науковість, економічність та оптимальні рішення з урахуванням стратегічних перспектив розвитку й ефективності освіти. Ідея європейської інтеграції, яка охоплює дедалі ширші сфери життєдіяльності держав і суспільств та нових членів ЄС, стає вирішальним чинником у формуванні європейської та національної тотожності, а також зближення освітніх систем і розробки європейських освітніх стандартів.

Отже, до важливих освітніх тенденцій в розвинених країнах ЄС можна віднести:

- вплив науково-технічного та інформаційного прогресу на модель отримання знань, кваліфікацій та креативність людей;
- тісний зв'язок системи освіти з ринком праці та підприємствами;
- розвиток дошкільної освіти (охоплення 80–90 % дітей дошкільного віку);
- демократизація освіти, гнучкість навчання й вирівнювання освітніх шансів й боротьба із шкільним відставанням;
- розширення функцій школи стосовно підготовки молоді і дорослих до самоосвіти й боротьби з функціональною неграмотністю;
- децентралізація і регіоналізація освітньої політики;
- поширення вивчення двох-трьох іноземних мов;
- реалізація «європейського виміру освіти», ідеалу європейського виховання;
- розвиток громадянського виховання і науки про права людини;
- усупільнення школи і системи освіти, залучення клієнтів освіти (учнів, батьків, майбутніх працеводців, місцевої влади) до планування, здійснення та оцінки освітніх змін;
- міжнародна мобільність учнів, студентів, учителів і науковців»
- перетворення школи в інструмент особистісного і суспільного розвитку особи, а також протидія агресії, злочинності, запобігання маргіналізації молоді;
- модернізація педагогічної освіти, зокрема неперервної освіти вчителів;

• прагнення до рівнозначного трактування матеріальних та освітніх інвестицій (людський капітал) та розвиток «шкіл другого шансу» і неперервної професійної підготовки;

У наш час на учнів та студентів припадає майже 25 % усієї кількості мешканців усього світу. А тих, котрі навчаються в інституціях неформальної освіти, нараховують сотні мільйонів. Отже, світ сьогодні здійснює інформаційний та освітній стрибок. Мали рацію видатні науковці, заповідаючи у роки «холодної війни», що ХХІ ст. буде «століттям освіти та науки». У наш час знання та освіта стають не тільки чинниками суспільного розвитку, а і його фундаментом і найціннішим засобом. Тому сучасний світ вимагає постійної модернізації освітніх систем, що виникає як гостра необхідність через складні суспільні зміни та стає не лише національним, а й міжнародним пріоритетом.

Європейська інтеграція, яка активно проявляється в країнах ЄС, відкриває для України цікаві перспективи, оскільки створює можливість скористатися досвідом перевірених рішень, трансферу демократичних моделей громадського життя і сучасних технологій. Однак інтеграційні прагнення змушують до прийняття коштовних та часто складних пристосувальних програм.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Gnitecki J. Globalistyka. Globalizacja – wymiar społeczny / Janusz Gnitecki // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. naukowy T. Pilch. – Warszawa: Wyd. Akademickie «Żak», 2003. – Т. II. – S. 47–53.
2. Melosik Z. Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje / Z. Melosik // Ewolucja tożsamości pedagogiki / red. naukowa H. Kwiatkowskiej. – Warszawa, 1994. – S. 165–175.
3. Kupisiewicz Cz. Wizja szkoły przyszłości – zarys modelu / Cz. Kupisiewicz // Realia i perspektywy reform oświatowych / pod red. A. Bogaja. – Warszawa: IBE, 1997. – S. 109–118.
4. Cuttance P. Monitorowanie jakości w systemie edukacji i w szkole / Peter Cuttance // Jakość, planowanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą / pod red. D. Ekiert-Grabowskiej, D. Elsner. – Radom, 2002. – Antologia IV. – S. 21–54.
5. Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. – Warszawa : Komisja Europejska, 2003. – 39 s.
6. Василюк А. Освітня політика Європейського Союзу // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 13–17.

УДК:373.31:811.1

Л. Є. ГУСАК

### СТРУКТУРА І КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Проаналізовано змістову суть понять «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовності фахівців до професійної педагогічної діяльності», «готовність майбутніх учителів до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів». На основі авторського тлумачення готовності майбутніх учителів до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів визначено компоненти, показники, критерії та рівні готовності студента до вказаної діяльності.*

**Ключові слова:** майбутній учитель іноземної мови початкової школи, готовність, готовність фахівців до професійної педагогічної діяльності, готовність фахівців до впровадження асоціативного навчання іноземної мови.

Л. Е. ГУСАК

### СТРУКТУРА И КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К АССОЦИАТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Проанализировано смысловую сущность понятий: «готовность», «готовность специалистов к профессиональной педагогической деятельности», «готовность будущих учителей к реализации ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников». На основе авторского определения готовности будущих учителей к ассоциативному обучению иностранным языкам младших*

*школьников определяются компоненты, показатели, критерии и уровни готовности студента к указанной деятельности.*

**Ключевые слова:** *будущий учитель иностранного языка, готовность, готовность специалистов к профессиональной педагогической деятельности, готовность специалистов к реализации ассоциативного обучения иностранному языку.*

L. Y. HUSAK

## THE STRUTURE AND CRITERIA OF THE TEACHERS' READINESS FOR THE ASSOCIATIVE TEACHING OF YOUNGER PUPILS

*In the article the author analyses the essence of readiness, the readiness for professional activity, readiness for professional pedagogical activity and readiness for associative teaching of younger pupils. On the basis of determination of the notion «readiness for associative teaching of younger pupils» the components, criteria and levels of readiness are determined.*

**Keywords:** *future teacher of English, readiness for professional activity, readiness for pedagogical activity, readiness for associative teaching of younger pupils.*

Іншомовна підготовка особистості в сучасний період глобалізації суспільних процесів, які супроводжуються розширенням комунікаційного середовища, зближенням націй, держав, інтеграцією України з європейським та світовим освітнім простором, набуває особливого значення. З огляду на зазначене, в Державному стандарті початкової загальної освіти (затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462) чітко зроблений акцент про доцільність запровадження іноземної мови з першого класу початкової школи з 2012/13 навчального року.

Тому в суспільстві існує велика потреба у фахівцях з якісно високим рівнем іншомовної підготовки. Проте варто зазначити, що, на жаль, проблема підготовки вчителів, готових до навчання дітей іноземній мові з першого класу, залишається до кінця невирішеною. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у підготовці фахівців якісно нового рівня – учителів початкової школи з впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Підготовка студентів – майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає насамперед формування відповідної готовності. Вона є узагальненим результатом процесу підготовки у визначеному аспекті і повинна виявлятися у: позитивному ставленні до своєї педагогічної діяльності; адекватних вимогах до діяльності та професії; певних рисах характеру, здібностях, темпераменті, мотивації; наявності необхідного обсягу знань, умінь, навичок; стійких професійно важливих особливостях сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів.

Проблема готовності до професійної діяльності широко представлена у психолого-педагогічній літературі. Публікації Т. Алексеева, А. Зосімовського, Л. Гапоненка, Т. Гладюк, В. Григор'євої, П. Гусака, А. Липенко, К. Макогона, О. Мороза, Л. Тюпті, дисертації В. Борисова, М. Виєвської, М. Гей, Л. Губаревої, Б. Жебровського, О. Івлієвої, А. Капської, Г. Кіт, Л. Кондрашової, С. Корнієнко, О. Листопад, К. Мукашевої, І. Парасюк, Д. Пащенко, Н. Сеньовської, В. Шахова, В. Чайки, О. Ярошенко й інших науковців розкривають різні аспекти готовності вчителя до професійної діяльності та шляхи формування цієї готовності у майбутніх педагогів.

Однак проблема готовності майбутніх учителів початкових класів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів досі не була предметом ґрунтовного наукового дослідження.

З огляду на вищезазначене, **мета статті** полягає в обґрунтуванні суті поняття «готовність» та похідних від нього тлумачень, у формулюванні власного визначення готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи та у визначенні її структури і критеріїв.

З аналізу психолого-педагогічної літератури можемо констатувати, що поняття «готовність», незважаючи на його широку вживаність, не має однозначного трактування. Так, вона трактується як: особливий психологічний стан, що виникає на етапі підготовки людини до включення в діяльність (А. Ліненко [8]), актуалізацію та пристосування можливостей для

успішних дій у певних умовах (Н. Самикіна [5]); якісне психологічне новоутворення у структурі особистості майбутнього спеціаліста на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення і виконання професійної діяльності (М. Дяченко та Л. Кандибович [2]).

Ми дотримуємося думки С. Литвиненка, котрий вважає, що *готовність є метою і кінцевим результатом підготовки*. Таким чином, можна припустити, що підготовка майбутнього фахівця є своєрідним «сухим залишком» у вигляді готовності.

Наступна дефініція, яка потребує аналізу в руслі підготовки майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, – це «готовність до діяльності», що виявляє різноманіття підходів і трактувань.

Має рацію Л. Галіцина [7, с. 59–83], яка зазначає, що готовність особистості до певної діяльності – істотна передумова її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності. Вона є цілісним утворенням в структурі особистості, включаючи її переконання, погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні якості, знання, навички, вміння, установки і допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати свою діяльність при появі несподіваних перепон.

Існування в науковому обігу різних підходів до розуміння дефініцій «готовність», «готовність до діяльності» викликає багатоманітність тлумачень й інших, похідних від неї, понять, зокрема, готовності фахівців до професійної педагогічної діяльності.

Деякі автори сходяться у тому, що готовність до професійної діяльності є цілісним утворенням, що має динамічну структуру. Але одні з них розглядають цей феномен на особистісному фоні і трактують його як якість особистості, певну особистісну рису або набір таких рис (Н. Левітов, М. Левченко), інші – на функціональному фоні, розуміючи готовність насамперед як певний психічний стан людини (О. Асмолов, О. Ковальов, Я. Коломінський, Б. Ломов, А. Махнач, Д. Узнадзе).

Готовність фахівців до професійної педагогічної діяльності розглядається в науково-педагогічній літературі як: поняття, що включає комплекс вимог до фахівця, на якого необхідно спиратися при його навчанні і вихованні (В. Сластьонін і Л. Подімова [6, с. 33]); сукупність сформованих у майбутнього вчителя на необхідному рівні мотивів, професійних знань, умінь і навичок, а також певний досвід застосування їх на практиці (М. Овчиннікова [4]); складне інтегративне утворення, що включає мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти (І. Дичківська [1]).

У дослідженнях готовності до професійної діяльності найбільш поширеним є підхід, згідно з яким цей феномен трактується одночасно і як інтегральна якість особистості, і як певний психічний стан (С. Васильченко, М. Дяченко, Л. Кандибович, С. Максименко, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Чернічкіна та ін.). З урахуванням з цього, у структурі готовності до професійної діяльності як інтегрального особистісного утворення науковці виокремлюють дві взаємопов'язані підструктури: психологічну готовність і підготовленість.

У контексті дослідження проблеми підготовки фахівців у вищій школі готовність до професійно-педагогічної діяльності розглядається як складне соціально-педагогічне явище, єдність особистісних індивідуально-психологічних якостей і системи професійно-педагогічних знань, умінь, навичок (І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Морська, В. Семиченко, М. Сметанський, Г. Тарасенко, В. Чайка та ін.).

Стосовно компонентів готовності студентів до професійної педагогічної діяльності, то їх науковці визначають такі: мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, технологічний, креативний, рефлексивний, пізнавальний, когнітивний, операційний.

Отож, можна виокремити певні суттєві ознаки цього поняття: це складне, багатопланове, цілісне та інтегральне утворення, що функціонує як інтегрована властивість, система компонентів, характеристик, якостей, особистості майбутнього спеціаліста-професіонала, містить такі основні компоненти, як мотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний.

Враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу поняття, вважаємо, що *«готовність студента до професійно-педагогічної діяльності»* – це важлива інтегративна якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його

здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у виші.

У контексті нашого дослідження в структурі готовності студента до професійно-педагогічної діяльності повинна бути присутньою і готовність майбутнього вчителя іноземної мови до застосування асоціативного навчання у початковій школі. Тому готовність студентів до застосування асоціативного навчання у початковій школі ми розглядаємо як підсистему системи готовності до професійно-педагогічної діяльності, яка відображає структуру цієї системи.

З огляду на зазначене, *готовність майбутніх учителів до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів* – це інтегрована професійна якість креативної особистості фахівця, що містить мотиви, знання, вміння, навички, які дозволяють творчо і продуктивно здійснювати навчання іноземних мов у початковій школі.

Необхідною і найважливішою передумовою визначення ефективності підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів є обґрунтування відповідних критеріїв, показників та рівнів сформованості їх готовності до впровадження асоціативного навчання молодших школярів. Саме на основі них ми зможемо забезпечити діагностично-прогностичний характер підготовки майбутніх учителів до такого навчання.

Нами виокремлено критерії та показники, за якими визначаються рівні сформованості мотиваційно-ціннісного, особистісного, когнітивного і процесуального компонентів готовності майбутніх фахівців до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів як необхідного теоретичного підґрунтя для дослідження ефективності підготовки майбутніх фахівців до зазначеної діяльності. Розкриємо взаємозв'язок компонентів, критеріїв та показників готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

*Мотиваційно-ціннісний компонент готовності* майбутніх фахівців до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів:

- *критерії готовності*: мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів;
- *показники готовності*: глибоке усвідомлення суспільної значущості власної професійної діяльності; позитивно стійке ставлення до педагогічної професії; переконаність у необхідності навчання дітей іноземної мови методом асоціативних символів відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей і вимог часу; потреба в опануванні методом асоціативних символів у навчанні іноземної мови учнів початкових класів; потреба фахівця досягти бажаного результату; ціннісні орієнтації студентів; гуманістична спрямованість на роботу з дітьми; прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення.

*Особистісний компонент готовності* майбутніх фахівців до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів:

- *критерії готовності*: психічні та індивідуальні властивості фахівця, що необхідні майбутнім учителям в навчанні іноземної мови учнів початкової школи засобами асоціативних символів; рефлексія;
- *показники готовності*: психічні властивості фахівця; особистісні якості педагога; властивості характеру; педагогічні здібності; комунікативні та організаторські уміння, нервово-психічна витривалість; особистісна та професійна потреба у саморозвитку; впевненість у своїх силах щодо впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; активність та прояв особистісної ініціативи; усвідомлення себе суб'єктом діяльності із впровадження асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі; усвідомлення рівня своїх можливостей і умінь, необхідних для впровадження асоціативного навчання іноземних мов; уміння адекватно оцінювати свої сили, резерви організму, щоб раціонально використовувати і грамотно ними керувати в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; уміння самоаналізу, самооцінки, саморегуляції діяльності щодо впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

*Когнітивний (змістовий) компонент готовності* майбутніх фахівців до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів:

- *критерії готовності*: професійна обізнаність в сфері навчання іноземної мови учнів початкової школи засобами асоціативних символів;

– *показники готовності*: сукупність знань у сфері навчання іноземній мові учнів початкових класів засобами асоціативних символів, їх повнота, глибина та усвідомленість; зміст знань у сфері навчання іноземній мові учнів початкових класів засобами асоціативних символів; науковість.

*Процесуальний (операційно-діяльнісний) компонент готовності* майбутніх фахівців до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів:

– *критерії готовності*: сформованість ключових, базових, спеціальних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземній мові учнів початкових класів;

– *показники готовності: ключові компетентності* (політичні, соціальні компетенції; компетенції, стосовно життя людини в полікультурному суспільстві; компетенції, стосовно володіння усним і письмовим спілкуванням, декількома мовами; компетенції, що пов'язані з реаліями сучасного інформаційного суспільства, яке вимагає навичок володіння новими технологіями; компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основу безперервної підготовки в професійному аспекті, а також у суспільстві й особистісному плані); *базові компетентності* (педагогічна компетентність; психологічна компетентність; україномовна професійна комунікативна компетентність; дослідницька компетентність; рефлексивна компетентність; творча компетентність; організаційно-проектувальна компетентність; компетентність професійної самоосвіти); *спеціальні компетентності* (методична компетентність; іншомовна (англомовна) комунікативна компетентність; творча компетентність).

Ми вважаємо, що критерії повинні бути нечисленними, зрозумілими, доступними для розуміння викладачами, іншими учасниками процесу підготовки і студентами, а також забезпечені спеціальними доступними методиками.

Варто зазначити, що кожний стан готовності до дії визначається сполученням різних чинників, які визначають різні рівні, аспекти готовності. А рівень готовності випускників до здійснення професійної діяльності, відповідно, є одним із важливих показників результативності підготовки до професійної діяльності у ВНЗ.

Спираючись на визначені вище критерії готовності, а також відповідні їм показники, нами окреслено рівні готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи: творчий (високий), продуктивний (середній) і репродуктивний (низький).

Обсяг статті не надає нам можливості широко розкрити всі аспекти готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов учнів. Подальші дослідження проблеми формування зазначеної готовності орієнтовані на вивчення стану та проблем підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська, І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посібник / І. М. Дичківська. – Рівне: Зелент, 2001. – 222 с.
2. Дьяченко, М. Л. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Л. Дьяченко, Л. А. Кандилович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Литвиненко С. А. Актуалізація ідеї В. О. Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів / С. А. Литвиненко // Початкова школа. – 2003. – № 9. – С. 14–18.
4. Овчинникова М. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Овчинникова. – Ялта, 2003. – 255с.
5. Самыкина Н. Ю. Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Ю. Самыкина. – Калуга, 2002. – 258 с.
6. Сластенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 32–37.
7. Технології використання різних методів інтерактивного навчання. Ігри дорослих: інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газети, 2005.
8. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 403 с.
9. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: МГПИ, 1982. – 180 с.

С. М. ЛУПІНОВИЧ, І. Г. МАРІЄВА

### СПІВПРАЦЯ БАТЬКІВ І ПЕДАГОГІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

*Висвітлюється проблема співпраці батьків і педагогів у процесі корекції і розвитку дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому закладі. Розглядаються сучасні підходи до проблеми включення дітей у загальноосвітній простір та у зв'язку з цим важливість спільної роботи батьків і педагогів. Розкриваються шляхи створення сучасного корекційного інтернет-простору для дітей, батьків та педагогів. Представлений досвід створення розвивального середовища у загальноосвітньому закладі з інклюзивною формою навчання.*

**Ключові слова:** співпраця, батьки, корекція, включення, розвивальне середовище, інтернет-простір.

С. Н. ЛУПИНОВИЧ, И. Г. МАРИЕВА

### СОТРУДНИЧЕСТВО РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМОЙ ОБУЧЕНИЯ

*Раскрывается проблема сотрудничества родителей и педагогов в процессе коррекции и развития ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном учреждении. Рассматриваются современные подходы к проблеме включения детей в общеобразовательное пространство и в связи с этим важность совместной работы родителей и педагогов. Раскрываются пути создания современного коррекционного интернет-пространства для детей, родителей и педагогов. Представлен опыт создания развивающей среды в общеобразовательном учреждении с инклюзивной формой обучения.*

**Ключевые слова:** сотрудничество, родители, коррекция, включение, развивающая среда, Интернет-пространство.

S. M. LUPINOVYCH, I. H. MARIEVA

### THE COOPERATION OF PARENTS AND TEACHERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE FORM

*The problem of cooperation between parents and teachers in the process of correction and development of children with special educational needs in mainstream institutions is described in the article. The current approaches to the problem of inclusion children in the general education space and the importance of the collaboration of parents and teachers are examined. The ways of creating a modern correctional online space for children, parents and teachers are revealed. The experience of creation of the developing environment in educational institution with inclusive form of education is described.*

**Keywords:** collaboration, parents, correction, inclusion, developing environment, internet space.

Сучасна освіта в Україні є складним й неоднозначним процесом, що зумовлено кардинальними змінами в суспільстві. Ці зміни вимагають вирішення нових завдань, які постають перед освітою. Пріоритетним напрямом модернізації сучасної загальної та спеціальної освіти постає інклюзивна форма навчання, яка передбачає спільне навчання дітей з типовим і нетиповим розвитком, встановлення між дітьми різних груп, категорій більш тісних взаємостосунків під час навчання та виховання в одному класі (групі) загальноосвітнього закладу (дитячому садочку, школі).

Проблема спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливостями психофізичного розвитку надзвичайно багатостороння й розглядається вітчизняними та зарубіжними педагогами, дефектологами, психологами (А. А. Колупаєва, С. В. Литовченко, Т. В. Сак, Л. М. Шипіцина, Н. Д. Шматко та ін.). Як зазначають українські дослідники, «стрімке поширення ідей інклюзії, їх поступове визнання громадськістю дає змогу ширше залучати дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл і потребує від усіх учасників навчально-виховного процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу» [1, с. 2].

Кожного року збільшується кількість дітей з легкою патологією, котрі навчаються або виявляють бажання навчатися в загальноосвітніх закладах. З метою допомоги цим дітям створюються класи (дошкільні групи) з інклюзивною формою навчання, однак кількість їх нині недостатня. Діти, які потребують спеціальних підходів, інколи опиняються на самоті з навчальними труднощами й проблемами [4]. З подібними проблемами в загальноосвітніх закладах стикаються й батьки дітей з особливими освітніми потребами. Т. В. Сак, О. М. Мастюкова, А. Г. Московкіна та інші дослідники вважають, що батьки дітей з особливими освітніми потребами – це найбільш зацікавлені в успішності корекційної допомоги люди [1; 3]. Кваліфікована допомога з боку сім'ї дітям з особливостями в розвитку суттєво доповнює комплекс реабілітаційних заходів.

**Мета статті** – висвітлення теоретичних та практичних аспектів спільної роботи педагогів і батьків у наданні корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні та зарубіжжі видається чимало спеціальної літератури для батьків. Однак їм дуже складно оволодіти спеціальними знаннями та навичками без підтримки і допомоги фахівців. Така співпраця із фахівцями потрібна не тільки для отримання конкретних вмій і навичок, а й для особистісного зростання батьків, які в загальноосвітньому закладі стають повноправними партнерами педагогів, а іноді можуть і перевірити їх [3].

Батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку здатні індивідуалізувати, доповнити, розширити й розвинути методи навчання, які пропонують спеціалісти, виявити творчість та винахідливість, взяти на себе велику щоденну допомогу дитині.

Необхідність розробки проблеми співпраці педагогів загальноосвітнього закладу з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку обумовлена основними напрямками державної соціальної політики щодо покращення умов навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Основними завданнями в цьому є:

- пріоритет сімейного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- захист прав та інтересів дітей;
- впровадження ефективних методів державної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Спільне навчання, безумовно, позитивно впливає на процес соціалізації дітей як з особливими потребами, як і дітей з типовим розвитком. Однак варто зазначити ті труднощі, з якими стикаються і заклади освіти, і батьки у процесі організації інклюзивного навчання:

- недостатня підготовка педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами;
- психологічні труднощі у спілкуванні дітей в колективі;
- неготовність дітей з типовим розвитком до спілкування з дітьми із особливостями психофізичного розвитку;
- недостатня підготовленість учнів та вихованців з особливостями психофізичного розвитку до умов загальноосвітнього закладу;
- відсутність знань (іноді й бажання) у батьків дітей з особливостями щодо співпраці в команді закладу освіти для створення сприятливих умов навчання їхньої дитини.

Виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі вимагає об'єднання зусиль батьків, педагогів, медичних працівників, психолога, учителя-логопеда, тобто створення такої працюючої команди, яка би забезпечила дитині адекватні її стану умови для розвитку. На жаль, не всі батьки розуміють важливість такої спільної роботи, а також своєї ролі у вихованні особливої дитини. Тому головним завданням спеціалістів закладу освіти під час взаємодії з батьками хворої дитини є не тільки надання рекомендацій щодо виховання, корекції, лікування дитини, а й створення таких умов, які би максимально стимулювали родину до вирішення проблем. Рішення, які приймаються в такій спільній роботі, батьки вважають за свої власні, тому впроваджують їх у практику навчання та виховання дитини.

Досвід роботи інклюзивних класів навчально-виховного комплексу (НВК) № 6 в м. Енергодар Запорізької області свідчить, що найбільш ефективними формами організації спільної роботи з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку є такі: інформаційно-просвітницька; консультативна; групові практичні заняття; підгрупові заняття;



індивідуальні заняття; батьківські «круглі столи», конференції, семінари, клуби за інтересами, дитячі розважальні заходи; психокорекційні тренінги тощо.

Педагоги закладу чітко визначають цілі та завдання роботи з батьками, вибирають найбільш ефективні форми організації корекційно-розвивального процесу та співпраці [5].

Найбільш дієвою формою роботи у НВК № 6 Енергодара є інформаційно-просвітницька, яка спрямована на співпрацю не тільки з батьками дітей з особливими освітніми потребами, а й з батьками типових дітей. Така робота розпочалась із анкетування батьків. За допомогою цієї анкети педагоги отримують інформацію про соціально-побутові умови, в яких перебуває дитина з особливостями психофізичного розвитку, про розуміння завдань, які стоять на шляху виховання такої дитини. За результатами анкетування педагогічним колективом вирішуються основні питання, які треба розглянути з батьками всіх учнів на загальних зборах. Саме на перших батьківських зборах школи розпочинається підготовка до прийняття та розуміння насамперед проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку. Лікар школи надає батькам інформацію про сучасний стан здоров'я дітей, збільшення кількості дітей-інвалідів. Психолог знайомить з сучасними підходами до проблеми сімейного виховання та важливість компенсуючого виховання для хворої дитини. Це є перші кроки, які закладають фундамент подальшого порозуміння батьків дітей з типовим та нетиповим розвитком.

До інформаційно-просвітницької діяльності можна віднести видання у НВК № 6 альманаху «Наші діти», конкурс творів для батьків «Це моя дитина», зустрічі з представниками благодійних організацій міста, які знайомили батьків з проблемами дітей з особливостями психофізичного розвитку та їх сімей, розповідали про основні напрями діяльності благодійних фондів тощо. Психолог закладу запровадив також тренінгові вправи, бесіди, ігри для батьків та дітей, які сприяли емоційному зближенню учнів в класі, батьків в школі. Наводимо орієнтовну тематику бесід з батьками, які проводились в НВК № 6: «Роль спілкування в житті дитини», «Конфлікти в дитячому колективі», «Виховання в дітей емпатійності», «Ми всі різні, але ми такі схожі!».

Суттєвими перешкодами для розвитку дітей з фізичними та психічними вадами є нерегулярність відвідування ними навчальних занять в загальноосвітній школі, зменшення контактів з оточуючим середовищем, ускладнення з його пізнанням, постійна потреба у зменшенні навантаження, пріоритетність здоров'язберігаючих технологій, обмеження у використанні засобів навчання, доступу до інформації і брак спілкування. Тому сім'я такої дитини потребує допомоги фахівців, передусім педагогів.

Отже, виникає потреба в створенні такого середовища для розвитку та самореалізації дитини, яке спрямоване на компенсування фізичних і психічних вад. Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. На базі загальноосвітніх навчальних закладів створюється таке середовище. Проте воно не задовольняє повністю всі потреби учнів з особливостями психофізичного розвитку.

Аналізуючи різні підходи, ми дійшли висновку, що розвивальне середовище повинно відповідати наступним вимогам:

- бути системним, що відповідає меті розвитку;
- ініціювати діяльність дитини;
- враховувати специфіку розвитку дитини;
- забезпечувати умови для взаємодії дітей, створювати умови для більш повної комунікації;
- здійснювати адаптацію дитини до реального життя, готувати до життя в соціумі.

Акцент під час створення розвивального середовища необхідно ставити на адаптації та компенсації. Отже, базова основа для створення подібного середовища повинна бути багатофункціональною, інваріантною, високотехнологічною, доступною, ергономічною і забезпечувати необмежені комунікативні можливості. Забезпечити вищезазначені властивості може застосування комп'ютерних технологій, що під силу закладу освіти у співдружності з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Методологічним підґрунтям середовища можуть стати сучасні особистісно-орієнтовані технології: педагогіка співробітництва, технологія навчання, проблемне навчання, теорія поетапного формування розумових дій, педагогіка толерантності, особистісно-орієнтоване навчання, особистісно-розвивальне навчання та ін. Ці технології у більшості підходів

передбачають не тільки формування знань, а й гармонійний розвиток особистості, її духовних і інтелектуальних якостей, фізичних та інших навичок і умінь, формування мотивації навчально-пізнавальної та майбутньої повноцінної змістовної життєдіяльності. Вони спрямовані на цілісне особистісне зростання як суб'єкта учіння.

Психологічною метою такої освіти є намагання дати: загальний розвиток учням, у т. ч. пізнавальний, емоційно-вольовий, моральний і естетичний. Учіння відбувається на високому рівні складності, однак при цьому створюються умови для формування на уроці атмосфери довірливості, варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і схильностей до навчання. Велике значення для вирішення цих завдань має використання нових інформаційних технологій. Важливо і те, що користування ними має відбуватися під контролем батьків, у спільній з дитиною діяльності.

Формою подання розвивального середовища сьогодні може стати спеціальне програмне забезпечення, сайт, портал, соціальна мережа, віртуальна спільнота, блог тощо. Отже, враховуючи те, що створення такого середовища вкрай необхідне для дитини з особливими потребами, ми вважаємо: участь батьків, їх навчання педагогами закладу надає можливості ранньої реабілітації та повноцінної адаптації дитини в соціум.

Значимо також, що розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу нині частково або повністю компенсувати окремі фізичні вади. Спеціалізовані інтернет-технології умовно поділяються на такі: адаптаційні, компенсуючі, корелятивні. Так, наприклад, адаптаційне програмне забезпечення може бути реалізоване шляхом використання голосового супроводу, екранної лупи, крупних шрифтів, програми формування субтитрів тощо.

Використання інтерфейсних технологій спрямовано на компенсацію фізичних недоліків. Реалізація цих технологій здійснюється на програмно-апаратному рівні – такому, як: спеціальний екран для сліпих, пристрої для навчання глухих (кохлеарні системи), альтернативні пристрої для паралізованих.

Найбільш актуальними сьогодні є технології, орієнтовані на психофізіологічні особливості дитини. Для неї відбираються найактуальніші проблеми і спрямовують технології на їх подолання, а саме: розширення словарного запасу та розвиток зв'язного мовлення, можливість розширення кола спілкування, оволодіння професійними навичками для подальшого працевлаштування. Практичною формою реалізації технологій цього напрямку може бути впровадження дистанційного навчання, проведення інтернет-конкурсів, організація функціонування віртуальних спільнот, форумів, сайтів тощо.

У Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (ЗОШПО) кафедра реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя і кафедра менеджменту освіти та психології спільно проводять активну роботу щодо створення розвивального віртуального середовища для учнів з особливими освітніми потребами, їх батьків та педагогів. На базі експериментального майданчика у НВК № 6 Енергодара педагоги і батьки залучаються до співпраці та налагодження партнерських стосунків. Це реалізовується у проведенні проблемних курсів для педагогів закладу «Вступ до інклюзії» (в одному із модулів розкривається питання співпраці з батьками), семінару-тренінгу «Науково-методичне забезпечення створення інформаційно-корекційного інтернет-простору в умовах інклюзивного закладу» (кінцевим продуктом має стати електронний ресурс закладу, на якому будуть розміщені рекомендації для батьків, вправи, ігри, завдання для дітей та батьків).

У рамках експерименту «Школа майбутнього – школа без обмежень» розпочато роботу над інноваційним проектом «Без меж». Відповідно до мети проекту одним із завдань було створення інформаційного інтернет-ресурсу для всіх учасників включеного освітнього середовища (дітей з особливими освітніми потребами, їхніх батьків, педагогів, громадських та державних організацій тощо).

Практична реалізація проекту розпочалася у 2010 р. на сайті ЗОШПО зі створення розважального середовища для проведення конкурсу «Школа майбутнього – школа без обмежень» для учнів з особливостями психофізичного розвитку загальноосвітніх шкіл, батьків та педагогів. Конкурс проходив у спеціально створеному інтернет-просторі на базі двох сайтів: [www.krok.ucoz.ua](http://www.krok.ucoz.ua) та [www.imidg.ucoz.ua](http://www.imidg.ucoz.ua). Роботу конкурсантів було налаштовано за сюжетом

казкової подорожі. Учасники конкурсу мандрували інтернет-сторінками, де вони вирішували завдання, брали участь у вікторинах, розробляли проект школи майбутнього тощо.

Метою конкурсу було виявлення та підтримки найбільш здібних учнів з особливостями психофізичного розвитку та ініціативних батьків загальноосвітніх шкіл, заохочення і підтримка колективів та адміністрацій цих закладів, в яких в педагогічній діяльності активно та ефективно застосовуються методи організації навчального-виховного процесу, засновані на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. В конкурсі прийняли активну участь батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку Енергодарського НВК № 6. В есе, які були надіслані на конкурс, батьки розповідали про позитивні надбання школи, що відбулись за останні роки, коли в ній почали навчати «особливих» дітей. Батьки вважають, що зусилля педагогічного колективу НВК № 6 спрямовані на створення дійсно сприятливих умов для розвитку всіх дітей у школі.

Вважаємо, що віртуальне інтернет-середовище може забезпечувати розвиток комунікативних здібностей дітей з обмеженими можливостями, здійснювати інформаційне забезпечення вчителів, вихователів, батьків таких дітей. У 2012 р. за ініціативою ЗОІППО проводився конкурс проектів інклюзивної школи «Без бар'єрів». У ході спільної роботи з батьками та педагогами учні загальноосвітніх шкіл, вихованці спеціальних шкіл-інтернатів та обласних реабілітаційних центрів створювали модель навчального закладу, який може забезпечити умови для їх подальшого розвитку, самореалізації та розкриття творчих здібностей. На конкурс було подано 46 робіт, 15 з яких визнано переможцями. Перші місця посіли ті учні, які зробили мультимедійні презентації та відеоролики власних досягнень.

У своїх презентаціях діти розповідають про себе, свої родини, друзів, товаришів по класу, таланти та захоплення. Всі вони радіють, що навчаються у звичайних школах поруч із дітьми з типовим розвитком. Принциповим було розміщення робіт конкурсантів у мережі Інтернет. Протягом всього конкурсу проводилося народне голосування за конкурсні проекти. Результати цього голосування значно вплинули на підсумки конкурсу.

Як свідчить світовий досвід, позитивно впливати на сім'ї, які виховують нестандартних дітей, можуть асоціації батьків. У рамках реалізації проекту «Без меж» планується створення такої спільноти на інтернет-порталі «Інклюзивна освіта в Запорізькій області». Вважаємо, що обмін досвідом, контакти з іншими батьками, які мають подібні проблеми, моральна підтримка дозволить батькам таких дітей відчутти реальну допомогу, позбавитися відчуття незахищеності, непотрібності.

Проблема навчання та виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі має вирішуватися тільки у співпраці з батьками. Сім'я є першим і головним вихователем дитини, тому неможливо надати їй адекватну допомогу, створити розвивальне середовище, якщо батьки не співпрацюють з педагогами у вирішенні цих питань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Виховання дитини з порушеннями слуху в умовах сім'ї / за ред. Т. В. Сак. – К.: Науковий світ, 2009. – 216 с.
2. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупасва. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
3. Мاستюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений; под ред. В. И. Селиверстова / А. Г. Московкина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
4. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам: Книга 1, 2 / В. І. Бондар, В. І. Березинь, Л. С. Вавіна та ін.; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: Науковий світ, 2005. – 256 с.
5. Помощь родителям в воспитании детей; пер. с англ., общ. ред. и предисл. д-ра пед. наук В. Я. Пилиповского. – М., 1992. – 256 с.

О. О. КОЛОМІНОВА

### ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

*Розглядаються психолого-дидактичні завдання навчання іноземних мов молодших школярів у контексті оновлення змісту початкової мовної освіти. Обґрунтовується їх методологічне значення для організації процесу навчання, сприятливого для формування учня як суб'єкта навчальної діяльності та суб'єкта культури, для досягнення у такий спосіб результативності навчального процесу з іноземної мови у початковій школі. Розглядаються особливості реалізації двоєдиного призначення сучасного підручника іноземної мови для учнів початкової школи – служити носієм нового змісту навчання і виступати ефективним засобом реалізації освітньої тактики вчителя і учнів.*

**Ключові слова:** навчально-методичний комплект, початкова школа, суб'єкт учіння, мотивація, навчальне завдання, навчальна дія, універсальні метапредметні дії.

О. О. КОЛОМИНОВА

### ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА

*Рассматриваются психолого-дидактические задачи основы обучения иностранным языкам младших школьников в контексте обновления содержания начального языкового образования. Обосновывается их методологическое значение для организации процесса обучения, благоприятного для формирования ученика как субъекта учебной деятельности и субъекта культуры, для достижения тем самым результативности учебного процесса по иностранному языку в начальной школе. Рассматриваются особенности реализации двуединого назначения современного учебника иностранного языка для учеников начальной школы – служить носителем нового содержания обучения и выступать эффективным способом реализации образовательной тактики учителя и учеников.*

**Ключевые слова:** учебно-методический комплект, начальная школа, субъект обучения, мотивация, учебная задача, учебное действие, универсальные метапредметные действия.

O. O. KOLOMINOVA

### THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE STUDY AT ELEMENTARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF COURSEBOOK DEVELOPMENT

*The article deals with the analysis of psychological-didactic tasks of modern primary school foreign language teaching through the perspective of updated primary school language teaching content. Their methodological value for teaching process organization is justified in terms of the process, which is favourable for young learner's development as a subject of learning and as a subject of culture. Consequently, necessary conditions for achieving results in the primary school foreign language teaching are created. The peculiarities of a two-fold coursebook purpose implementation are specified, i.e. to carry out the new content of teaching and to be an effective means of teacher and students' educational strategy implementation.*

**Keywords:** coursebook, primary school, subject of teaching, motivation, teaching task, teaching activity, universal intersubject activities.

Сучасні дослідження у сфері психології, теорії педагогіки, теорії і методики навчання іноземних мов переконливо засвідчують підвищення ролі початкового ступеня шкільної освіти як психолого-дидактичної і технологічної основи цілісної реалізації освітнього, розвивального, виховного та навчального потенціалу предмета «Іноземна мова і культура» в оновленій початковій школі, яка становить фундамент шкільного курсу з даної навчальної дисципліни. Модернізація структури і змісту початкової мовної освіти підвищує вимоги до ролі підручника як носія оновленого змісту навчання іноземної мови і як засобу освітньої тактики вчителя та учнів

Унікальність початкової шкільної освіти визнають як психологи, так і дидакти (Ш. О. Амонашвілі, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, Р. Штайнер, Ж. Піаже та ін.), так і вчені-методисти (М. З. Біболетова, О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Д. Гальськова, З. М. Нікітенко, Е. Й. Негневицька, С. В. Роман, О. Дунн, С. Філіпс, К. Рід).

Своєрідність молодшого шкільного віку і відповідно специфічність психолого-дидактичних завдань початкової школи підтверджується в працях В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі, а також творців гуманістичних педагогічних систем М. Монтесорі, Р. Штайнера, С. Френе. Обґрунтованими є положення про те, що навчання в початковій школі визначає все наступне життя дитини: її здоров'я, темперамент, світогляд [12]. Творчо переосмислюється нині ідея В. О. Сухомлинського, що навчання та виховання в початкових класах сприяють самовизначенню, саморегуляції, самовдосконаленню дитини, продовженню нею культурних традицій свого народу [11].

Водночас у зв'язку з науково обґрунтованою цінністю початкової освіти (державною, суспільною, особистісною) значне місце у формуванні світоглядної позиції молодшого школяра набуває усвідомлення ним важливості вивчення мов і культур, формування у нього потреби практичного користування іноземною мовою, що вивчається [4].

Однак щоб досягти цінності людства, поглиблювати пізнання світу, набувати готовність до діалогу на міжкультурному рівні, а також необхідні задля цього риси характеру (доброзичливість, толерантність, повага стосовно інших мов і культур), щоб усвідомлювати власний індивідуальний спосіб оволодіння нерідною мовою і формуватись як особистість, дитина має навчитися будувати свої відносини з людьми, котрі її оточують, і дотримуватися певних правил поведінки в суспільстві.

У контексті докорінної зміни цілей і цінностей вітчизняної і світової освіти: переорієнтації процесу навчання на особистість дитини, його гуманізацію, культуровідповідний і загальнорозвивальний характер актуальності набуває сучасний погляд на сутність провідних психолого-дидактичних завдань початкової шкільної освіти, визначених психологами на основі узагальнення наукових ідей Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова та їх послідовників. Йдеться про: 1) формування навичок і вмінь навчальної діяльності; 2) формування суб'єкта навчальної діяльності; 3) забезпечення сприятливої соціальної ситуації розвитку дитини.

Методологічним орієнтиром у з'ясуванні цих питань з огляду на багатоаспектний характер мовної освіти, її сутність як цінності, процесу, результату і як системи, що стосовно початкової мовної освіти доведено дослідженнями Н. Д. Гальскової та З. М. Нікітенко, служить передусім опора на принцип неперервності освіти [2; 6].

Урахування вимог суспільства щодо наступності і перспективності кожного ступеня освіти створює передумови для того, щоб здійснення розвитку учня засобами кожного навчального предмета було більш цілісним, цілеспрямованим і відповідно результативнішим.

**Мета статті** – аналіз провідних психолого-дидактичних завдань навчання іноземної мови молодших школярів у контексті підручникотворення.

Перш ніж розглядати сутність психолого-дидактичних завдань початкової мовної освіти у сфері підручникотворення, виокремимо періоди психічного розвитку дітей дошкільного і шкільного (початкова і основна школа) віку і стисло зазначимо їх особливості. Звернемося до вікової психології і покладемо в основу цієї періодизації, слідом за Д. Б. Ельконіним та О. М. Леонтьєвим, такі психологічні категорії, як «провідний тип діяльності» і «психічні новоутворення індивіда».

Методологічна цінність цих категорій зумовлена тим, що саме *провідна діяльність* та її продукт – психічні новоутворення визначають своєрідність та якісну специфіку розвитку в певному віці. Як зазначає О. М. Леонтьєв: «Провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях дитини на даній стадії її розвитку» [3, с. 186]. Отже, провідна діяльність підготовлює перехід дитини на новий, вищий шабел її розвитку. Тому при визначенні провідних видів діяльності важливо аналізувати і доводити, чому цей тип діяльності є провідним і якою є соціальна ситуація розвитку у даному віковому періоді, інакше кажучи, якою є система відносин, в яку дитина

вступає у суспільстві, як вона орієнтується в них (зокрема, як встановлює відносини з ровесниками). Передусім відносини кооперації з ними (які, на думку Ж. Піаже, є найбільш сприятливими для оволодіння дитиною нормами поведінки і мислення), яку роль у соціалізації дитини відіграє дорослий.

Враховуючи вище зазначене, окреслимо з орієнтацією на принцип наступності освіти психологічні особливості дошкільного (передшкільного), молодшого і середнього шкільного вікових періодів.

Узагальнення даних досліджень Л. І. Божовіч, Л. А. Венгера, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, І. О. Зимньої, М. І. Лісіної та інших послідовників наукової школи Л. С. Виготського дозволяє стисло зазначити наступні характеристики цих періодів як вихідних визначників, що передусім мають бути взяті до уваги при розробці концепції підручника / НМК.

Дошкільний період. Провідним типом діяльності є сюжетно-рольова гра дошкільника. У процесі здійснення ігрової діяльності у дитини починає розвиватись довільність дій, їх регуляція етичними нормами.

Молодший шкільний вік. Провідним типом діяльності стає навчальна діяльність, оскільки саме у цьому віці дитина починає засвоювати науку і культуру, які накопичені людством упродовж його історії і закріплені в різних формах суспільної свідомості. З ними, як зазначають психологи, неможливо діяти як з матеріальними предметами в ході ігрової діяльності. Знання абстрактні і теоретичні, з ними потрібно навчитися діяти [7, с. 340]. Тому оволодіння знаннями детермінує появу основних психологічних новоутворень цього віку: внутрішній план дій, їх довільність, усвідомлення всіх психічних процесів, їх інтелектуалізація, усвідомлення власних змін (рефлексія), виникнення внаслідок формування навчальної діяльності нової системи соціальних відносин; дотримання правил поведінки, режиму шкільного життя, розширення сфери соціальних контактів з однокласниками, учителями, іншими дорослими.

Підлітковий вік характеризується тим, що навчальна діяльність позбавляється своєї провідної ролі і стає компонентом іншого типу діяльності – особистісного спілкування підлітків у колективі. А ця діяльність вимагає забезпечення умов для самоствердження підлітка в ході спілкування, реалізації в процесі комунікації норм і взаємовідносин дорослих, наслідком чого і стає центральне новоутворення цього періоду – почуття дорослості.

Як бачимо, молодший шкільний вік є особливим періодом розвитку дитини, коли вона залучається до цілеспрямованого вироблення нового, теоретичного ставлення до дійсності, що відбувається в процесі навчання [1]. Перефразуючи О. Я. Савченко, можемо говорити, що цілеспрямована, взаємопов'язана діяльність вчителя та учнів (викладання – учіння), діяльність, яка відрізняється планомірним і системним характером, виявляється у конкретних результатах засвоєння [11].

Одним з основних результатів цієї діяльності в ході успішного засвоєння молодшим школярем предметної галузі «Іноземна мова» має стати набуття ним умінь вчитися, тобто умінь навчальної діяльності, оволодіння якими формує здатність учня як суб'єкта цієї діяльності до саморозвитку і самовдосконалення шляхом свідомого та активного оволодіння новим соціальним досвідом.

Ось чому в концепції розвивальної іншомовної освіти у початковій школі, представленій у дисертації З. М. Нікітенко, особлива увага приділяється вирішенню наступних завдань: 1) забезпечити орієнтацію учнів у навчальній діяльності (що передбачає усвідомлення її цільової спрямованості, ціннісно-смыслових і операціональних характеристик); 2) формування умінь вчитися; 3) здатність до самостійної роботи над мовою; 4) здатність до саморозвитку і самовдосконалення; 5) здатність до соціальної взаємодії, до співпраці з ровесниками і дорослими [6].

Вихідним орієнтиром для реалізації цих завдань має бути мета навчання іноземної мови у початковій школі, яка є інтегративною за своєю суттю. Вона полягає у формуванні елементарної іншомовної комунікативної компетенції в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. На кінець четвертого класу молодші школярі мають оволодіти іноземною мовою на рівні елементарного користувача, в термінології

експертів Ради Європи з мовної освіти. Для учнів загальноосвітніх навчальних закладів це має бути рівень А1, а для учнів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов – рівень А2 [5]. При цьому, з огляду на фундаментальність початкової освіти, її роль в оволодінні дітьми основами навчальної діяльності, організація процесу формування навичок та вмій іншомовної мовленнєвої діяльності покликана забезпечити і вирішення провідних психолого-дидактичних завдань початкової школи, а саме: формувати навчальну діяльність та її суб'єкта, створювати ситуацію соціального розвитку дитини, яка розпочинає шкільне життя.

Вирішення цих завдань згідно з принципами діяльнісної теорії учіння, покладеними в основу системи розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова, є можливим за умов дотримання наступних вимог:

- розвиток у молодшого школяра довільності й усвідомлення всіх психічних процесів, формування інтелектуальних операцій (аналіз, синтез, міркування, зіставлення), а також здатності до саморегуляції власної діяльності шляхом її рефлексії;
- наукова обґрунтованість змісту навчання з урахуванням психологічних новоутворень дітей молодшого шкільного віку, його градуйоване подання з поступовим підключенням свідомих способів засвоєння на основі доступності у формуванні змістового компонента навчальної діяльності та посиленості вправління;
- забезпечення необхідного підґрунтя для гнучкого і плавного переходу молодших учнів до вивчення відповідного предмета (у даному разі – іноземної мови) в основній школі.

Разом з тим аналіз вітчизняних програм з іноземних мов 2005 і 2011 років, доповнений ознайомленням з авторськими концепціями, покладеними в основу чинних підручників з іноземних мов для початкової школи, свідчить про недостатнє врахування авторами цих матеріалів (нормативних, навчальних) функціональних і вікових особливостей молодших школярів, чий навчальний і соціальний досвід набувається в інформаційно розвиненому багатомовному та полікультурному суспільстві.

Наслідком цього чинника ми вважаємо появу деяких тенденцій початкової іншомовної освіти, з якими, поділяючи позицію творчих учителів [9], важко погодитись. Ідеться про наступне:

- надання переваги інтуїтивним, наслідувальним способам оволодіння фонетичним, лексичним, граматичним іншомовним матеріалом, що є методично виправданим лише в першому класі, в якому можливості активного впливу на психічний розвиток першокласника, становлення у нього процесів довільності та усвідомлення всіх психічних процесів, їх інтелектуалізацію суттєво обмежують організаційними факторами: лімітом навчального часу (одне заняття в тиждень) і відсутністю у більшості випадків поділу класу на навчальні групи;
- обмежена кількість або відсутність вправ, що готують дітей до самонавчання та рефлексії власної діяльності;
- недостатнє врахування можливостей комунікативного розвитку молодших школярів у рідній мові, зокрема, впливу цього розвитку на формування металінгвістичних здібностей учнів, наявність яких допомагає їм гнучко і на абстрактному рівні засвоювати нову мову, помічати її відмінності від явищ рідної мови, свідомо оперувати нею;
- намагання від початку закрити канал рідної мови, що звужує можливості організації усвідомленого засвоєння нової мови і культури;
- наявність некритичного копіювання щодо цього особливостей побудови оригінальних підручників / НМК, які, незважаючи на свої переваги (автентичність текстотеки і мови, комунікативна цінність вправ), є монокультурними за своїм характером і не розраховані належною мірою на навчання іноземної мови за межами природного мовного середовища;
- недотримання певною мірою наступності при розподілі навчального матеріалу початкової школи (де він необґрунтовано спрощений [5], чого не спостерігається в російських програмах [8]) та основної школи, що спричиняє певні труднощі при навчанні дітей іноземної мови в п'ятому класі;
- брак переконливих стимулів (з огляду на зазначені вище чинники) до професійного самовдосконалення і творчої самореалізації вчителя-предметника, оскільки навчання іноземної мови на інтуїтивній, наслідувальній основі не вимагає такого рівня психолого-дидактичної та

методичної підготовки, якої потребує залучення свідомих способів організації навчального процесу на початку вивчення мови.

Вищевказані фактори позначаються на особливості цілепокладання, а також на технологіях, що увійшли в навчальний процес як інструмент реалізації сучасної освітньої парадигми і мають відзначатися такими характеристиками, як результативність (високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним учнем), економічність (за одиницю часу засвоюється великий обсяг навчального матеріалу за найменшої витрати зусиль на оволодіння матеріалом), ергономічність (навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутністю перевантаження і перевтоми) та висока вмотивованість у вивченні предмета. Йдеться передусім про метод проектів, мовний портфель, лінгводидактичне тестування, тобто про такі технології, запровадження яких передбачає саморозвиток молодших учнів шляхом активізації процесів мислення, рефлексії, здатності бачити мету своєї навчальної діяльності і діяти відповідно до поставленої мети, контролювати власні дії та дії інших учнів.

Вирішення цих завдань засобами НМК вимагає насамперед уточнення базового поняття «навчальна діяльність».

Аналіз даних психології і методики навчання іноземних мов у школі дозволяє розуміти під навчальною діяльністю таку діяльність суб'єкта (школяра), яка спрямована на оволодіння ним узагальненими способами навчальних дій і на його саморозвиток у процесі вирішення поставлених учителем (або сформульованих підручником) навчальних завдань на основі зовнішнього контролю та оцінки, що переходять у самоконтроль і самооцінку учнем своїх навчальних досягнень (І. О. Зимня, І. Л. Бім, М. З. Біболетова, З. М. Нікітенко, С. В. Роман, Л. В. Садова).

Відповідно до зазначеної сутності структуру навчальної діяльності учня становлять наступні компоненти: 1) мотивація, 2) навчальне завдання, 3) навчальні дії, 4) контроль (самоконтроль), 5) оцінка / самооцінка навчальної діяльності.

Розглянемо стисло їх зміст.

Мотивація – це система спонукальних причин: потреб, мотивів, почуттів, бажань, інтересів й ін. Це те, що стимулює, спонукає людину до здійснення певної дії, яка входить до складу діяльності, котра визначається цією мотивацією. Завдання вчителя – створювати умови для стимуляції і формування позитивних мотивів навчальної діяльності: зовнішніх і внутрішніх.

З цією метою учитель покликаний виявити передусім ставлення дітей до оволодіння іноземною мовою і посилити доступними для дітей засобами загальноосвітній аспект її викладання. В учнів має бути сформовано розуміння особистісного значення цього предмета для кожної освіченої людини, його важливості для життя в сучасному багатомовному, полікультурному та інформаційно розвиненому суспільстві. Дітям треба допомогти усвідомити суспільну значущість іноземної мови як засобу міжнародного спілкування і заохочувати та підтримувати засобами гуманного спілкування вольові та розумові зусилля молодших учнів.

Як зазначають дидакти і методисти, навчальна діяльність молодшого школяра полівмотивована [10; 11], тому навчальний процес з іноземної мови у початковій школі має бути побудований з урахуванням сутності різних видів внутрішньої (тобто процесуальної) мотивації, як-от: пізнавальної (лінгвопізнавальної), ігрової, комунікативної, соціокультурної, естетичної, мотивації, породжуваної усвідомленням прогресу в оволодінні іноземною мовою. Важливе значення у цьому процесі набуває якість вирішення навчальних задач.

Як відомо, завдання – це мета, представлена в конкретних умовах свого досягнення. Вирішення її є пошуком суб'єкта тієї дії, за допомогою якої можна перетворити умови завдання, щоб досягти поставленої мети.

Стосовно формування навчальної діяльності під завданням у віковій психології розуміють те, що учень повинен засвоїти в певних ситуаціях в ході виконання завдань. Вирішення конкретного завдання передбачає наявність наступних етапів: 1) розуміння завдання, сформульованого учителем або поданого у підручнику; 2) прийняття завдання, поставленого вчителем/підручником; 3) процес вирішення завдання, успішність якого значною мірою зумовлена: а) бажанням учня щодо досягнення поставленої мети, б) характером



формулювання завдання. За даними досліджень психологів і дидактів, створення навчальної проблемної ситуації становить вихідну передумову і форму пред'явлення учню навчального завдання. Але прийняття завдання залежить від того, в якій формі воно подано: імперативній / доброзичливій, неімперативній (Ш. О. Амонашвілі, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, І. О. Зимня, Г. С. Костюк, О. Я. Савченко та ін.).

Отже навчальне завдання – це основна одиниця навчальної діяльності. При цьому навчальна діяльність як специфічна відтворювальна і провідна діяльність у молодшому шкільному віці, згідно з дослідженнями Д. Б. Ельконіна і його послідовників (І. О. Зимня, В. В. Давидов, А. К. Маркова, Л. П. Обухова), спрямована не стільки на результат (як це, наприклад, є в ігровій або трудовій діяльності), скільки на виокремлення способу його досягнення. Ці способи становлять важливі знаряддя самостійної розумової діяльності дитини. Саме за якістю навчальних дій, якими володіє молодший учень, і можна діагностувати сформованість у нього навчальної діяльності.

Навчальна дія – це зміни навчального матеріалу, необхідні для його засвоєння учнем, це те, що учень повинен зробити, щоб виявити властивості того предмета, який він вивчає. При цьому розрізняють предметні навчальні дії, зміст яких зумовлений специфікою предмета, що вивчається, і універсальні навчальні дії, які мають надпредметний чи метапредметний характер.

В оволодіння іноземною мовою навчальними предметними діями є дії з мовним матеріалом і власне комунікативні дії. Комунікативні дії співвідносяться з комунікативними завданнями і становлять форму їх вирішення. Навчально-предметними є також аспектні дії (лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні) безпосередньо з матеріалом, що вивчається. Ці дії: 1) оформлення думки; 2) використання мовних засобів або оперування ними. В першій групі розрізняють: а) дії зовнішнього оформлення, тобто вимови звуків, інтонування, і б) внутрішнього структурного оформлення думки (лексичного, логіко-граматичного), що базується на оволодінні синтаксичними і морфологічними правилами.

Зазначені дії оформлення та оперування мають бути доведені до певного рівня досконалості, тобто до навички, що має забезпечити спрямованість уваги учня в процесі мовленнєвої діяльності тільки на зміст висловлювань.

Разом з тим, за даними провідних сучасних психологів, особлива увага в початковій школі має приділятися і формуванню універсальних навчальних дій.

Ось чому найважливішим завданням розвивальної іншомовної освіти в початковій школі, згідно з дослідженнями З. М. Нікітенко [6], є формування універсальних (метапредметних) дій, що забезпечують молодшим школярам, які засвоюють іноземну мову, уміння вчитися, здатність до самостійної роботи над мовою, до саморозвитку і самовдосконалення. Таким чином, формування універсальних навчальних дій, як це доведено дослідженнями З. М. Нікітенко, пов'язано з формуванням основних компонентів навчальної діяльності, як-от: 1) мотиви (ігрові, пізнавальні, навчальні); 2) навчальна мета; 3) навчальне завдання; 4) навчальні дії та операції, пов'язані з їх реалізацією (орієнтування, перебудова матеріалу, контроль і оцінка).

Дія контролю – це вказівка на те, чи правильно учень діє відповідно до наведеного зразка-еталона. Адже саме контроль, на думку Д. Б. Ельконіна [14], характеризує всю навчальну діяльність як керований дитиною довільний процес. У процесі становлення навчальної діяльності дитина здійснює перехід від зовнішнього контролю з боку дорослого до самоконтролю, який передбачає такі контрольні дії: 1) прогнозований контроль (до початку роботи), 2) початковий контроль (в ході роботи), 3) підсумковий контроль (після завершення роботи). Отже, довільність навчальної діяльності визначається наявністю не стільки наміру учня щось зробити, а також його бажанням учитися, скільки переважно контролем за виконанням дій відповідно до зразка.

Такими є провідні психолого-дидактичні завдання початкової іншомовної освіти. А відтак, орієнтуючись на їх сутність, сучасний підручник іноземної мови для молодших учнів покликаний реалізувати своє двоєдине призначення: по-перше, служити носієм нового змісту навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку; по-друге, бути ефективним засобом реалізації освітньої тактики вчителя та учнів, у даному разі щодо досліджуваної теми –

освітньої тактики формування культури учіння як результату цілеспрямованих та взаємопов'язаних дій учителя й учнів на матеріалі відповідного підручника.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андриевская В. В. О психологических основах преподавания иностранного языка в 4 классе общеобразовательной школы / В. В. Андриевская // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 4. – С. 50–53.
2. Гальскова Н. Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам: система школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Н. Д. Гальскова. – М., 1999. – 477 с.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
4. Методичні рекомендації щодо вивчення іноземних мов у 2012–2013 навчальному році // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 2–8.
5. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл (за новим державним стандартом початкової загальної освіти // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 9–12.
6. Никитенко З. Н. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / З. Н. Никитенко. – Нижний Новгород, 2011. – 45 с.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. – 460 с.
8. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 2. (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2009. – 232 с.
9. Резнік Л. С. Аналіз теоретичних засад серії НМК з англійської мови для початкової школи / Л. С. Резнік // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 36–42.
10. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навч. посібник / С. В. Роман. – К.: Ленвіт, 2009. – 216 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
12. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1985. – 189 с.
13. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штайнер. - М.: Персифаль, 1994. – 80 с.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
15. Philips S. Young Learners / S. Philips– Oxford: Oxford University Press, 1997. – 184 p.

## АВТОРИ НОМЕРА

ВАСИЛЮК Алла Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка
ВІЛЬЧКОВСЬКА Анастасія Едуардівна	кандидат педагогічних наук, ад'юнкт, Університет імені Яна Кохановського в м. Кельце, філія в м. Пйотркув-Трибунальський (Польща)
ВОВК Олена Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ГАВРИЩУК Ірина Василівна	викладач комп'ютерних дисциплін технічного коледжу Тернопільського національного технічного університету (ТНТУ) імені Івана Пулюя
ГРОД Інна Миколаївна	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри інформатики і методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГОРНОВСЬКА Ольга Василівна	аспірантка кафедри мов і цивілізацій Далекого Сходу Київського національного лінгвістичного університету
ГРУЦЬ Галина Михайлівна	докторант кафедри педагогіки та гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГУБА Юлія Анатоліївна	аспірантка кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
ГУЛАЛА Нурі Ахмед	аспірантка кафедри східних та європейських мов і методів їх викладання Південноукраїнського національного педагогічного університету (ПУНПУ) імені К. Д. Ушинського
ГУСАК Людмила Євгенівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк)
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	доктор педагогічних наук, професор кафедри технологічної освіти і охорони праці ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДРОЗДОВА Ірина Петрівна	докторантка кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету (ХДУ)
ІГНАТЕНКО Наталія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової і новітньої історії та методики викладання історії ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАДОРЖНА Ірина Павлівна	доктор педагогічних наук, завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КАРАБІН Оксана Йосифівна	асистент кафедри інформатики та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КРАЩЕНКО Юрій Петрович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені (ПНПУ) В. Г. Короленка
КОЗЛОВСЬКА Ганна Борисівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов державного вищого навчального закладу «Українська академія банківської справи Національного банку України»

## АВТОРИ НОМЕРА

КОЛОМІНОВА Ольга Олегівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та порівняльно-історичного й типологічного мовознавства приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут»
КОРОБЧЕНКО Ангеліна Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічно майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
ЛЕВЧИК Ірина Юріївна	асистент кафедри іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛОГВИНА Світлана Андріївна	викладач кафедри англійської філології Кримського державного медичного університету імені С. І. Георгієвського
ЛУПІНОВИЧ Світлана Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри реалітаційної педагогіки та здорового способу життя Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
МАРІЄВА Ірина Генадіївна	директор навчально-виховного комплексу № 6 м. Енергодар Запорізької області
МИТНИК Марія Миколаївна	асистент кафедри французької та другої іноземної мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МАРТИНОВА Раїса Юріївна	доктор педагогічних наук, професор кафедри східних та європейських мов і методів їх викладання ПУНПУ імені Н. Д. Ушинського, член-кореспондент НАПН України
МИКИТЕНКО Наталія Олександрівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету (ЛНУ) імені Івана Франка
НАВОЛЬСЬКА Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка
НАГОРІЧНА Ольга Степанівна	кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової та організаційної роботи Державного науково-дослідного інституту митної справи (м. Хмельницький)
НАЗАРКО Ірина Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри харчової біотехнології і хімії ТНТУ імені Івана Пулюя
ПОПОВИЧ Олексій Петрович	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін ПНПУ імені В. Г. Короленка
РОМАНЮК Олександра Сергіївна	викладач кафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса)
ОГНІВКО Любов Василівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ОМЕЛЬЧУК Олександр Васильович	аспірант кафедри технологічної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
РУБЕЛЬ Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів ЛНУ імені Івана Франка

## АВТОРИ НОМЕРА

---

СПИВАКОВСЬКА Євгенія Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германських мов факультету перекладознавства ХДУ
СТРИЖАК Наталія Іванівна	аспірантка відділу природничо-математичних дисциплін Навчально-наукового центру професійно-технічної освіти НАПН 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 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ЦДИЛО Іван Миколайович	докторант кафедри педагогіки та гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЧЕРВІНКО Євген Олександрович	аспірант кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
ШКІЦЬКА Ірина Юріївна	доктор філологічних наук, доцент кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства Тернопільського національного економічного університету
ЯНКОВИЧ Ірина Ігорівна	аспірантка кафедри педагогіки і гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка

## ЗМІСТ

<b>ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ .....</b>	<b>3</b>
<i>МАРТИНОВА Р. Ю. Діалектичні передумови інтеграції в сучасній освіті.....</i>	<i>3</i>
<i>ІГНАТЕНКО Н. В. Особливості становлення та розвитку вітчизняної методики навчання історії у ХХ столітті .....</i>	<i>8</i>
<i>КОРОБЧЕНКО А. А. Розвиток шкільної природничої освіти в Україні на початку ХХ століття .....</i>	<i>15</i>
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>22</b>
<i>ГУБА Ю. А. Розвиток творчих умінь як умова формування професійної мобільності майбутнього вчителя .....</i>	<i>22</i>
<i>ГУШУЛЕЙ Й. М., ГАВРИЦУК І. В. Організаційно-педагогічні умови формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника механічних технологій.....</i>	<i>26</i>
<i>ЦДИЛО І. М. Діяльнісний підхід у вивченні інтелектуальних технологій управління прийняття рішень в процесі підготовки інженера-педагога.....</i>	<i>32</i>
<i>СТРИЖАК Н. І. Особливості структури, змісту і рівнів сформованості екологічної компетентності майбутніх техніків лісового господарства.....</i>	<i>38</i>
<i>НАЗАРКО І. С. Формування умінь дослідницької діяльності студентів-технологів .....</i>	<i>42</i>
<i>РУБЕЛЬ Н. В. Підготовка майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі: теоретичний аспект .....</i>	<i>49</i>
<i>МИКИТЕНКО Н. О. Основи технологічно-методичної парадигми концепції формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей .....</i>	<i>55</i>
<i>СПИВАКОВСЬКА Є. О. Проблеми підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі .....</i>	<i>62</i>
<i>ШКІЦЬКА І. Ю. Форми і методи перевірки знань і навичок аналітико-синтетичної переробки інформації студентів-документознавців.....</i>	<i>68</i>
<b>ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА .....</b>	<b>74</b>
<i>ТЕРЕЩУК А. І. Педагогічне проектування як засіб формування змісту сучасної технологічної освіти .....</i>	<i>74</i>
<i>ОМЕЛЬЧУК О. В. Сутнісно-логічний аналіз проблеми розвитку творчих технологічних здібностей школярів.....</i>	<i>79</i>
<b>МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>85</b>
<i>ГРУЦЬ Г. М. Проблеми духовного розвитку сучасної студентської молоді: міфи і реалії .....</i>	<i>85</i>
<i>ПОПОВИЧ О. П. Методика виховання фізичних якостей старшокласників у навчально-тренувальних групах з гандболу дитячо-юнацьких спортивних шкіл .....</i>	<i>92</i>
<i>КРАЩЕНКО Ю. П. Професійно-діяльнісний критерій вихованості лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування.....</i>	<i>99</i>
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>106</b>
<i>ЗАДОРОЖНА І. П. Вимоги до рівня володіння майбутніми вчителями іноземних мов навчально-стратегічною компетентністю .....</i>	<i>106</i>
<i>РОМАНЮК О. С. Сутність процесу оволодіння англomовним розмовним мовленням з урахуванням його граматичних особливостей.....</i>	<i>111</i>
<i>НАВОЛЬСЬКА Г. І. Особливості організації самостійної та індивідуальної роботи студентів філологічних факультетів у процесі вивчення курсу «Латинська мова».....</i>	<i>116</i>

<i>ЧЕРВІНКО Є. О. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів усного послідовного перекладу з опорою на систему перекладацького скоропису</i> .....	121
<i>ЛЕВЧИК І. Ю. Лінгводидактичні особливості говоріння як компонента професійно орієнтованої англомовної компетенції майбутніх психологів</i> .....	128
<i>МИТНИК М. М. Особливості методики навчання майбутніх фахівців сфери туризму професійної презентації французькою мовою</i> .....	134
<i>ВОВК О. І. Система вправ для формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів</i> .....	139
<i>КОЗЛОВСЬКА Г. Б. Кооперативне навчання на заняттях з іноземної мови</i> .....	145
<i>ЛОГВИНА С. А. Ідіоматичність мови засобів масової інформації</i> .....	150
<i>ГОРНОВСЬКА О. В. Особливості формування у майбутніх філологів компетенції в японському діалогічному мовленні</i> .....	155
<i>ДРОЗДОВА І. П. Роль розумових процесів у розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів</i> .....	162
<i>ГУЛАЛА Н. Особливості навчання англійського професійного мовлення майбутніх журналістів</i> .....	169
<b>ЗА РУБЕЖЕМ</b> .....	<b>175</b>
<i>ВІЛЬЧКОВСЬКА А. Е. Виникнення та становлення музичного виховання дітей та молоді у Польщі (X–XVIII століття)</i> .....	175
<i>ЯНКОВИЧ І. І. Класне керівництво в загальноосвітніх навчальних закладах України і Польщі</i> .....	179
<i>ТАДЕЄВА Т. В. Модель мотиваційної школи Алана Макліна</i> .....	183
<i>ОГНІВКО Л. В. Особливості підготовки магістрів фінансів у вищих навчальних закладах США</i> .....	190
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД</b> .....	<b>196</b>
<i>НАГОРІЧНА О. С. Післядипломна підготовка працівників територіальних органів Міндоходів України</i> .....	196
<i>ГРОД І. М., КАРАБІН О. Й. Використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в індивідуалізації навчання майбутніх фахівців з інформатики</i> .....	201
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ</b> .....	<b>206</b>
<i>ВАСИЛЮК А. В. Загальноєвропейські тенденції розвитку освіти</i> .....	206
<i>ГУСАК Л. Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи</i> .....	211
<i>ЛУПІНОВИЧ С. М., МАРІЄВА І. Г. Співпраця батьків і педагогів у загальноосвітньому закладі з інклюзивною формою навчання</i> .....	216
<i>КОЛОМІНОВА О. О. Проблема вивчення іноземної мови у початковій школі в контексті підручникотворення</i> .....	
<b>АВТОРИ НОМЕРА</b> .....	<b>228</b>
<b>ЗМІСТ</b> .....	<b>231</b>